



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

PAULA SILVA RESENDE FERNANDES

**OS ITENS DE ESPANHOL DO ENEM: EM BUSCA DE EFEITO(S)  
RETROATIVO(S) NA PRÁTICA DO PROFESSOR EM SERVIÇO**

Brasília  
2016



PAULA SILVA RESENDE FERNANDES

**OS ITENS DE ESPANHOL DO ENEM: EM BUSCA DE EFEITO(S)  
RETROATIVO(S) NA PRÁTICA DO PROFESSOR EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Borges de Almeida

Brasília  
2016

---

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FP324i Fernandes, Paula Silva Resende  
Os itens de espanhol do Enem: em busca de  
efeito(s) retroativo(s) na prática do professor em  
serviço / Paula Silva Resende Fernandes; orientador  
Vanessa Borges de Almeida. -- Brasília, 2016.  
187 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística  
Aplicada) -- Universidade de Brasília, 2016.

1. Enem. 2. Língua espanhola. 3. Efeito  
retroativo. 4. Prática docente de E/LE. 5. E/LE no  
Enem. I. Almeida, Vanessa Borges de, orient. II.  
Título.

---

---

PAULA SILVA RESENDE FERNANDES

**OS ITENS DE ESPANHOL DO ENEM: EM BUSCA DE EFEITO(S)  
RETROATIVO(S) NA PRÁTICA DO PROFESSOR EM SERVIÇO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

**Aprovada por:**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Borges de Almeida**  
Universidade de Brasília (Orientadora)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Miriam Sester Retorta**  
Universidade Federal Tecnológica do Paraná (Examinadora externa)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gladys Quevedo-Camargo**  
Universidade de Brasília (Examinadora interna)

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janaína Soares Alves**  
Universidade de Brasília (Examinadora Suplente)

**Brasília, 29 de abril de 2016.**



RELATÓRIO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Universidade de Brasília - UnB  
Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação - DPP  
Secretaria de Administração Acadêmica - SAA

MESTRADO

1 - Identificação do Aluno

Nome Paula Silva Resende Fernandes		Matrícula 14/0088652
Curso Linguística Aplicada		
Área de Concentração Práticas e Teorias Ensino-Aprendiz de Línguas	Código 4634	Departamento LET

2 - Sessão de Defesa de Dissertação

Título

Os itens de Espanhol do ENEM: em busca de efeito(s) retroativo(s) na prática do professor em serviço

3 - Comissão Examinadora

Nome	Função	Assinatura
VANESSA BORGES DE ALMEIDA (Doutor)	Membro Interno vinculado ao programa (Presidente) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	
GLADYS PLENS DE QUEVEDO PEREIRA DE CAMARGO (Doutor)	Membro Interno vinculado ao programa Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	
Miriam Sester Retorta (Doutor)	Membro Externo não vinculado ao programa Universidade Tecnológica Federal do Paraná	
JANAÍNA SOARES ALVES (Doutor)	Membro Interno vinculado ao programa (Suplente) Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução	

4 - Resultado

A Comissão Examinadora, em 29/04/2016 após exame da Defesa de Dissertação e arguição do candidato, decidiu:

Pela aprovação da Dissertação  Pela aprovação da Dissertação, com revisão de forma, indicando o prazo de até 30 dias para apresentação definitiva do trabalho revisado.

Pela reprovação da Dissertação  Pela reformulação da Dissertação, indicando o prazo de \_\_\_\_\_ para nova versão.

Preencher somente em caso de revisão de forma:

- O aluno apresentou a revisão de forma e a Dissertação foi aprovada.
- O aluno apresentou a revisão de forma e a Dissertação foi reprovada.
- O aluno não apresentou a revisão de forma.

Autenticação  
Presidente da Comissão Examinadora

29, 04, 2016  
Data Assinatura/Carimbo

Autenticação Coordenador do Curso	Ciente Aluno
03, 05, 2016 Data	29, 04, 2016 Data
Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho Coordenador de Curso de Pós-Graduação em Linguística Aplicada LET/UnB Assinatura/Carimbo	
	Assinatura/Aluno

Este relatório não é conclusivo e não tem efeitos legais sem a aprovação do Decanato de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade de Brasília.

Aprovação do Decanato de Pesquisa e Pós-Graduação

Decisão:

Homologar

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Data Assinatura do Decano



---

A Deus, ao meu marido e aos meus pais, fiéis  
companheiros e incentivadores constantes.

---

---

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por ter me concedido saúde, sabedoria e ânimo durante essa difícil caminhada.

Ao meu marido Marcos Fernandes Sobrinho, pelo amor, paciência e, principalmente, pelo incentivo constante e contribuições precisas. Obrigada por acreditar em mim e sempre estar ao meu lado, fazendo-me confiar em meu trabalho.

Aos meus pais, Paulo e Nair, aos meus irmãos, Raquel e Thiago, e aos meus sobrinhos queridos, Giovanna, Otávio, Vítor, Heitor e Maria Eliza, pelo amor, pelas orações e pelo apoio e atenção que sempre me dispensaram.

À minha orientadora, professora doutora Vanessa Borges de Almeida, por sua competência, comprometimento, pela leitura atenta e focada nos detalhes, pelos comentários precisos e sugestões enriquecedoras, pela paciência, respeito e compreensão ao longo de todo o desenvolvimento deste trabalho.

Às professoras doutoras Gladys Quevedo-Camargo e Maria da Glória Magalhães dos Reis por terem aceitado compor a banca do meu exame de qualificação e, à época, terem colaborado com apontamentos e sugestões valiosas, que muito contribuíram para a versão final deste trabalho.

Às professoras doutoras Miriam Sester Retorta e Gladys Quevedo-Camargo por prontamente aceitarem o convite, para comporem a banca examinadora desta dissertação.

À professora doutora Janaína Soares Alves por ter aceitado o convite para fazer parte da banca examinadora do trabalho de qualificação e por novamente aceitar integrar a banca examinadora da versão final deste trabalho como membro suplente.

Aos colegas do PPGLA, por terem me proporcionado momentos de importantes discussões e, em especial, a Renata Mourão e a Ana Gabatelli, pelas parcerias e conversas amistosas.

Agradeço a cada um(a) de vocês, imprescindíveis ao longo da realização deste trabalho. Obrigada por me orientarem e me incentivarem a seguir em frente.

---

---

## RESUMO

A Língua Espanhola (E/LE) passou a ser mais valorizada no âmbito educacional brasileiro ante a publicação da Lei 11.161/2005 e com sua inserção no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), na edição de 2010. Pesquisas têm demonstrado a relevância desse exame, vez que se tornou, a partir de 2009, mais um componente avaliativo do desempenho do aluno concluinte da Educação Básica (EB), e passou a compor a principal porta de acesso democrático a estudantes ao Ensino Superior. Com essa nova configuração, o Enem tornou-se um exame com potencial para exercer influências no ensino que o precede, o denominado efeito retroativo. Pesquisas na área de Linguística Aplicada (LA) têm investigado o efeito retroativo do Enem, especialmente no ensino de português e inglês. No entanto, há demandas de pesquisas quanto ao efeito retroativo da língua espanhola. Dessa forma, nosso trabalho torna-se inédito na medida em que propomos investigar o efeito retroativo dos itens de E/LE do Enem na prática de ensino de uma professora de espanhol do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública da região Centro-Oeste. Como aporte teórico, utilizamos a conceituação de efeito retroativo proposta por Scaramucci (2005). Metodologicamente, é uma pesquisa de natureza marcadamente qualitativa e interpretativista, de tipo etnográfico, na qual analisamos os itens de E/LE das edições de 2010 a 2015 e os documentos docentes disponibilizados durante o estudo de campo, além de realizarmos observações de aulas, aplicação de questionários e entrevista à professora. A análise dos dados coletados é realizada mediante o método da triangulação e Análise de Conteúdo (AC) proposta por Bardin (2011). Após analisarmos e triangularmos os dados coletados, verificamos que os itens de E/LE do Enem provocam efeitos retroativos na prática da professora observada. Nesse sentido, a hipótese de Alderson e Wall (1993) de que testes que têm consequências importantes, como o Enem (alta relevância), causam efeito retroativo no ensino que o precede é confirmada no contexto de sala de aula observado. Dentre os vários efeitos observados, percebemos influências do exame no discurso da professora, no conhecimento que a professora tem e faz dos itens de E/LE do Enem, nas provas avaliativas elaboradas aos moldes do exame, nos documentos docentes, na priorização de um ensino pautado em leitura e interpretação de textos. Em contrapartida, destacamos o estreitamento do currículo e a forma de preparação dos alunos para os itens de E/LE do Enem como alguns dos efeitos negativos do exame.

**Palavras-chave:** Enem. Língua Espanhola. Efeito Retroativo. Prática docente de E/LE. E/LE no Enem. Formação de Professores de E/LE.

---

---

## ABSTRACT

The Spanish Language has become more valued in the scope of Brazilian educational due to the publication of Law 11.161/2005 and with its insertion the National Secondary Education Examination (Enem) in 2010. Research has shown the relevance of this examination, since after 2009, it became one more assessment tool to assess the performance of Primary Education students, and started to be the main democratic way to gain entrance to universities in Brazil. With this new configuration, Enem has become an examination with potential to exert influence on the education that precedes it, the so-called washback. Research in the area of Applied Linguistics (LA) has investigated Enem's washback, especially in Portuguese and English teaching. However, more research is needed regarding the washback of the Spanish language. In this sense, our study is unique, as we aim to investigate the washback of the items in Spanish as part the Enem on the teaching practice of a Spanish teacher who teaches senior secondary students in a public school in the Brazilian Central-West region. As a theoretical support, we used the concept of washback proposed by Scaramucci (2005). Methodologically, it is a qualitative, interpretivist and ethnographic study, in which we analyze the items in Spanish from 2010 to 2015 and the teaching documents made available during the field study, besides conducting class observations, questionnaires and an interview with the teacher. The analysis of the data collected was carried out by means of the triangulation method and Content Analysis proposed by Bardin (2011). After analyzing and triangulating the data collected, we observed that the items in Spanish in Enem results in washback on the observed teacher's teaching practice. In this sense, the hypothesis of Alderson and Wall (1993) stating that high-stakes exams such as Enem, cause washback on the education that precedes it was confirmed in the context of the classes observed. Among the numerous effects observed, we perceived influences of the examination on the teacher's discourse, on the teacher's knowledge and use of the Spanish items in Enem on the assessment that follow the examination's models, on the teaching documents, and on the prioritization of a teaching method that is based on reading and interpretation of texts. On the other hand, we highlight the narrowing of the syllabi and the students' preparation method for the items in Spanish in Enem as some of the negative effects of the examination.

**Key words:** Enem. Spanish language. Washback. Spanish teaching practice. Spanish in Enem. Spanish teacher training.

---

---

## RESUMEN

La lengua española se ha vuelto más valiosa en el contexto educativo brasileño ante la publicación de la Ley 11.161 / 2005 y su inclusión en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem), en la edición de 2010. Las investigaciones han demostrado la importancia de esta prueba, ya que se ha convertido, a partir de 2009, más un componente de evaluación de desempeño del alumno concluyente de la Educación Básica, y pasó a componer la principal puerta de acceso democrática a los estudiantes a la educación superior. Con esa nueva configuración, el Enem se convirtió en un examen con potencial para ejercer influencias en la enseñanza que lo precede, el llamado efecto retroactivo. Las investigaciones en el área de Lingüística Aplicada, han analizado el efecto retroactivo del Enem, especialmente en la enseñanza del portugués e inglés. Sin embargo, hay demandas de investigación sobre el efecto retroactivo de la lengua española. Por lo tanto, nuestro trabajo se hace sin precedentes en la medida en que nos proponemos investigar el efecto retroactivo de los ítems en Español del Enem en la práctica de una profesora de español del tercer año de la enseñanza media de una escuela pública en la región Medio Oeste. Como marco teórico, utilizamos el concepto de efecto retroactivo propuesto por Scaramucci (2005). Metodológicamente, es una investigación de naturaleza marcadamente cualitativa e interpretativa, de tipo etnográfico, en que analizamos los ítems de Español del Enem de las ediciones de 2010 a 2015 y los documentos de la enseñanza concedidos por la profesora a lo largo del estudio de campo, además realizamos observaciones de clases, aplicación de cuestionarios y entrevista a la profesora. El análisis de los datos se lleva a cabo por el método de triangulación y el análisis de contenido propuesto por Bardin (2011). Después de analizar y triangular los datos recogidos, comprobamos que los ítems de Español del Enem promueven efectos retroactivos en la práctica de la profesora observada. En este sentido, la hipótesis de Alderson y Wall (1993) de que las pruebas que tienen consecuencias importantes, como el Enem (alta relevancia), causan efectos retroactivos a la enseñanza que lo precede se confirma en el contexto del aula observada. Entre los diversos efectos observados, percibimos influencias del examen en el discurso de la profesora, en el conocimiento que la profesora tiene y hace de los ítems de Español del Enem, en las pruebas evaluativas similares al examen, en los documentos de la enseñanza de la profesora, en la priorización de una enseñanza guiada por la lectura e interpretación de textos. Por otro lado, destacamos el estrechamiento del plan de estudios y cómo la profesora prepara los estudiantes para los ítems de Español del Enem como algunos de los efectos negativos del examen.

**Palabras clave:** Enem. Lengua española. Efecto retroactivo. Práctica de la enseñanza de Español. Español en el Enem. Formación de profesores de Español.

---

---

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Frequência das habilidades requeridas nos itens (Enem 2010-2015).....	75
Tabela 2: Planos de aulas referentes às observações realizadas .....	93

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma prévio de aulas a serem observadas.....	65
Quadro 2: Currículo Referência de Língua Espanhola para o 4º Bimestre (3º ano do EM).....	93

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Evolução da quantidade de inscrições válidas no Enem.....	21
Figura 2: Efeito retroativo: modelo tradicional de estímulo-resposta. ....	42
Figura 3: Efeito retroativo: modelo caixa preta.....	42
Figura 4: Efeito retroativo: modelo de inovação curricular. ....	43
Figura 5: Efeito retroativo (modelo básico) .....	44
Figura 6: Levantamento de pesquisas – Enem e/ou efeito retroativo na área de línguas (2001-abr/2015).....	52
Figura 7: Foco de investigação das pesquisas levantadas (2001-2015) .....	54
Figura 8: Natureza das pesquisas sobre Enem e/ou efeito retroativo em LE (2001-2015) .....	58
Figura 9: Fases de desenvolvimento de uma Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) .....	68
Figura 10: Frequência de ocorrência do gênero textual presente nos itens (Enem 2010-2015).....	76
Figura 11: Meios utilizados pelos alunos para conhecerem os itens de E/LE do Enem	84
Figura 12: Opinião dos alunos quanto aos itens de E/LE do Enem .....	84
Figura 13: Ambientes em que os alunos têm mais contato com os itens de E/LE do Enem.....	85
Figura 14: Recursos utilizados na preparação para os itens de E/LE do Enem .....	85
Figura 15: Ambientes utilizados para o acompanhamento frequente do exame. ....	85
Figura 16: Técnicas utilizadas no ensino de E/LE em sala de aula.....	87
Figura 17: Finalidades para se aprender E/LE no EM.....	97
Figura 18: Habilidades trabalhadas em sala de aula (alunos).....	103
Figura 19: Habilidades trabalhadas em sala de aula (professora) .....	103

---

**LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AC	Análise de conteúdo
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APEERJ	Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
C	Competência da Matriz de Referência
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EB	Educação Básica
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
H	Habilidade da Matriz de Referência
HKCEE	Hong Kong Certificate of Education Examination
IES	Instituição de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
L2	Segunda Língua
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
LCT	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
LA	Linguística Aplicada
MR	Matriz de Referência
MERCOSUL	Mercado Comum do Sul
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PNE	Plano Nacional de Educação
PAS	Programa de Avaliação Seriada
Prouni	Programa Universidade para Todos
SEDUC	Secretaria de Educação do Estado de Goiás
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TOEFL	Test Of English as a Foreign Language
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFPR	Universidade Federal do Paraná

---

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>1 Breve histórico: a Língua Espanhola no Brasil.</b>	<b>17</b>
<b>2 Justificativa e relevância</b>	<b>19</b>
<b>3 Objetivos e perguntas de pesquisa</b>	<b>21</b>
<b>4 Organização da pesquisa</b>	<b>22</b>
<b>CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>23</b>
<b>1.1 Ensino e avaliação de E/LE</b>	<b>23</b>
1.1.1 O ensino de E/LE segundo as OCEM.....	23
1.1.2 O Enem e os itens de E/LE.....	26
<b>1.2 Leitura em LE</b>	<b>31</b>
<b>1.2.1 Modelos de leitura</b>	<b>31</b>
1.2.1.1 O modelo de decodificação ou ascendente ( <i>bottom up</i> ).....	31
1.2.1.2 O modelo descendente ou psicolinguístico ( <i>top down</i> ).....	33
1.2.1.3 O modelo interativo.....	35
<b>1.2.2 A leitura em LE nas OCEM</b>	<b>36</b>
<b>1.3 A questão dos gêneros textuais no ensino e nos itens de E/LE do Enem</b>	<b>38</b>
<b>1.4 Principais conceitos e modelos de efeito retroativo em LA</b>	<b>40</b>
1.4.1 Efeito retroativo de exames de alta relevância no contexto internacional.....	48
1.4.2 Efeito retroativo de exames de alta relevância na prática de professores de LE no Brasil.....	51
<b>CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS</b>	<b>57</b>
<b>2.1 Natureza da pesquisa</b>	<b>57</b>
<b>2.2 O contexto da pesquisa</b>	<b>59</b>
<b>2.3 Os participantes da pesquisa</b>	<b>60</b>
<b>2.4 Os instrumentos para a coleta de dados</b>	<b>62</b>
2.4.1 Questionários.....	62
2.4.2 Notas de campo.....	63
2.4.3 Entrevista.....	65
2.4.4 Gravações em áudio das aulas observadas.....	66
2.4.5 Análise documental.....	66
<b>2.5 Os procedimentos para análise de dados</b>	<b>67</b>
2.5.1 Triangulação dos dados.....	67
<b>2.5.2 Análise de Conteúdo</b> .....	<b>67</b>
<b>2.5.3 Análise dos itens do Enem</b> .....	<b>70</b>
2.5.4. Análise da entrevista com a professora.....	71

---

2.6 A conduta ética na pesquisa	72
<b>CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS</b>	<b>75</b>
<b>3 Análises relacionadas às edições válidas do Enem</b>	<b>75</b>
3.1 Formação acadêmica e busca de formação complementar na área de E/LE	80
3.2 Acompanhamento das edições e opinião sobre os itens de E/LE do Enem	82
3.3 As influências dos itens de E/LE do Enem na prática docente	86
3.4 As influências dos itens de E/LE do Enem nos documentos docentes	91
3.5 As influências dos itens de E/LE do Enem no interesse dos alunos e da instituição escolar	97
3.6 As influências dos itens de E/LE do Enem na prova aplicada em sala de aula	100
3.7 As habilidades da competência de área 2 da MR do Enem utilizadas no ensino	102
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>109</b>
1 Retomando as perguntas de pesquisa	109
2 Limitações da pesquisa	116
3 Contribuições e sugestões para pesquisas futuras	117
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>119</b>
<b>APÊNDICES</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Escola)</b>	<b>128</b>
<b>APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Professor)</b>	<b>129</b>
<b>APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Autorização)</b>	<b>130</b>
<b>APÊNDICE D - Questionário (professor)</b>	<b>131</b>
<b>APÊNDICE E - Questionário (alunos)</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE F – Roteiro de entrevista</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE G – Modelo de transcrição de entrevista (professora)</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE H – Análise da entrevista (professora)</b>	<b>149</b>
<b>APÊNDICE I – Etapa de pré-análise</b>	<b>157</b>
<b>APÊNDICE J – Análise dos itens do Enem</b>	<b>160</b>
<b>APÊNDICE K – Teses e dissertações sobre efeito retroativo e/ou Enem em LE (2001-2015)</b>	<b>171</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>173</b>
<b>ANEXO A – Matriz de referência Enem</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO B – Entrevista</b>	<b>175</b>
<b>ANEXO C – Canção</b>	<b>178</b>

<b>ANEXO D – História em quadrinhos</b>	<b>179</b>
<b>ANEXO E – Coletânea de itens do Enem</b>	<b>180</b>
<b>ANEXO F – Prova aplicada em sala de aula</b>	<b>183</b>

---

---

## INTRODUÇÃO

### 1 Breve histórico: a Língua Espanhola no Brasil.

Atualmente, o Espanhol se destaca como a quarta língua mais falada no planeta<sup>1</sup>. Em torno de 420 milhões de pessoas falam o espanhol, dos quais 320 milhões como falantes nativos. Em certa medida, isso realça sua importância no contexto global, ou mesmo no Brasil que, inclusive, figura como signatário de tratados com países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), o que, além de facilitar a comunicação entre os povos desses países, favorece sua aproximação.

Com o intuito de identificar o contexto maior em que se insere este trabalho, apresentamos um breve histórico acerca do processo que estabelece o ensino do espanhol no Brasil, bem como a sua implantação no cenário educacional brasileiro.

O espanhol tem sua origem no reino medieval de Castela, o que justifica o idioma também ser conhecido como castelhano, em alusão à sua região de origem. O idioma recebe comumente essa denominação, sobretudo na região do Cone Sul. No final do século XV, espalha-se ao longo da América, então, recém-descoberta.

Os primeiros indícios da presença da língua espanhola em território brasileiro remontam as viagens exploratórias de Colombo pela costa sul-americana, entre 1494 e 1495, com o intuito de demarcar a área estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas, que define as áreas de domínio dos territórios, entre Portugal e Espanha, para além das fronteiras marítimas (FERNANDES, 2005).

Pelo conteúdo textual deste Tratado, inclusive com dados cosmográficos<sup>2</sup>, ainda que com erros de precisão verificados mais tarde, à Espanha são destinadas as terras do lado ocidental, e a Portugal as que ficam do lado oriental. Isso, em boa medida, auxilia-nos na compreensão do fato de que sete dos nossos países vizinhos, obviamente pelo lado ocidental (Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela), têm como língua materna (LM) o espanhol.

Já, a inserção dessa língua na educação nacional brasileira se dá por volta de 1919, no Colégio Pedro II, situado no Rio de Janeiro, então, como disciplina não

---

<sup>1</sup> **Fonte:** Pam Echerd, do *Instituto de Pesquisas Linguísticas (SIL International)*. Disponível em: <<http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT669619-1716-7,00.html>>. Acesso em 30 ago. 2015

<sup>2</sup> Deriva de *Cosmografia*: ciência antiga destinada à descrição das características do Universo a partir da combinação de elementos da Geografia e Astronomia. Ver, por exemplo, a utilização dessa expressão na obra *Geografia* (ou *Cosmografia*), de oito volumes, do astrônomo Cláudio Ptolomeu (Século II d.C.). Informação disponível em: [http://consorcio.bn.br/cartografia/cart\\_colonial.html](http://consorcio.bn.br/cartografia/cart_colonial.html). Acesso em 05 set. 2015.

obrigatória. Em 1942, a Reforma Capanema impõe, pela primeira vez no contexto curricular do, à época, denominado Ciclo Secundário, a obrigatoriedade do Ensino de Língua Espanhola (E/LE) em substituição ao italiano e ao alemão, nos termos da Lei Orgânica do Secundário nº 4.244/42 (MARTÍNEZ CACHERO-LASECA, 2008; COSTA, RODRIGUES e FREITAS, 2009).

Vinte anos mais tarde, por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a partir daí, denominada LDB, nº 4.125/61, o ensino de E/LE passa a ser optativo. Importante destacarmos que esta disciplina não consta da LDB nº 5.692/71. Seu retorno ganha destaque com a inserção do E/LE em questões de exames de processos seletivos, no estado do Rio de Janeiro, na década de 1980, e estende-se Brasil afora como consequência de reivindicações da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ) (DURÁN, FREITAS e BARRETO, 2006).

Na década de 1980, a língua espanhola inicia seu processo de crescimento, que culmina nos anos 1990. A LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece, em seção específica sobre o ensino médio (EM), que pelo menos uma língua estrangeira (LE) deve ser definida como disciplina obrigatória.

Na década de 1990, o processo de produção e disponibilização de materiais didáticos que versam sobre o E/LE cresce consideravelmente:

Ao final da década de oitenta observa-se, mais fortemente, a necessidade de se contar com materiais didáticos. É quando se inicia a implantação dos Centros de Estudos de Línguas mantidos pelo governo dos diferentes estados brasileiros. Primeiramente, no Paraná e São Paulo e, posteriormente, estendidos a outras localidades do país, esses Centros incluem cursos de vários idiomas, com destaque para o espanhol, em função, principalmente, da perspectiva do MERCOSUL (ERES FERNÁNDEZ, 2000, p. 62-63, tradução nossa)<sup>3</sup>.

A criação e o fortalecimento do MERCOSUL que se inicia em 26 de março de 1991, com a assinatura do Tratado de Assunção pelos governos de Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, faz surgir à esperança de propagação do E/LE nas escolas brasileiras.

Em 2000, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) reconhecem o aumento na procura pelo estudo de E/LE. Assim, o documento nos deixa claro que fatores como diversidades culturais, interesses locais e necessidades do mercado de trabalho devem

---

<sup>3</sup> No original: “Al final de la década de los ochenta la necesidad de contar con materiales didácticos se hace notar con mucha más fuerza. Es cuando se empiezan a implantar los Centros de Estudios de Lenguas mantenidos por el gobierno de los diferentes estados brasileños. Primeramente en Paraná y São Paulo y luego extendidos a otras localidades del país, esos Centros incluyen cursos de varios idiomas, pero el que destaca es el español, en función, principalmente, de la perspectiva del Mercosur.”

ser levados em consideração pela escola no momento de selecionar a LE que ofertará aos estudantes. No entanto, apenas depois da publicação da Lei 11.161/2005<sup>4</sup>, em 5 de agosto de 2005, que dispõe sobre a oferta obrigatória da língua espanhola no EM das escolas públicas e particulares em horário regular, é que de fato se efetiva a perspectiva de crescimento e consolidação do E/LE na Educação Básica (EB).

Em 2006, como consequência da nova Lei 11.161/2005, publica-se um documento, a fim de orientar os professores do ensino médio com um capítulo exclusivo reservado para o E/LE, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) Conhecimentos de Espanhol (BRASIL, 2006) que, em seu volume específico para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), visam orientar o papel formador que o E/LE deve ter no currículo acadêmico do EM.

Segundo o documento, os objetivos a serem estabelecidos para o ensino de E/LE, no nível médio, devem contemplar:

reflexão consistente e profunda em todos os âmbitos, em especial sobre o “estrangeiro” e suas (inter)relações com o “nacional”, de forma a tornar (mais) conscientes as noções de cidadania, de identidade, de plurilinguismo e de multiculturalismo, conceitos esses relacionados tanto à língua materna quanto à língua estrangeira. Para tanto, é necessário levar em conta não só a língua estrangeira, mas, também, a realidade local/regional onde se dá o seu ensino (BRASIL, 2006, p. 149).

Em 2010, transcorridos exatos cinco anos da publicação da lei 11.161/2005, o E/LE é inserido no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Nesse sentido, a inserção do E/LE em um exame externo de alta relevância<sup>5</sup> nacional, assevera ainda mais sua importância e coloca em evidência essa LE no país, além de contribuir para que possíveis efeitos retroativos desse exame sejam constatados nas salas de aula do EM.

## 2 Justificativa e relevância

Desde sua implantação, em 1998, o Enem tem a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes ao final do EM bem como a qualidade da EB (BRASIL, 1998). A partir de 2009, após ser submetido a reformulações, passa a ser denominado como Novo Enem e torna-se também um instrumento de auxílio nos processos seletivos

---

<sup>4</sup> Ver Kanashiro (2012) que desenvolve uma análise acerca da Lei 11.161/2005.

<sup>5</sup> Segundo McNamara (2000), são exames que a partir dos seus resultados favorecem importantes decisões a serem tomadas, as quais interferem diretamente no futuro dos candidatos. O Enem é, portanto, considerado um exame de alta-relevância, já que possibilita aos estudantes concluintes do nível médio pleitear vaga no ensino superior.

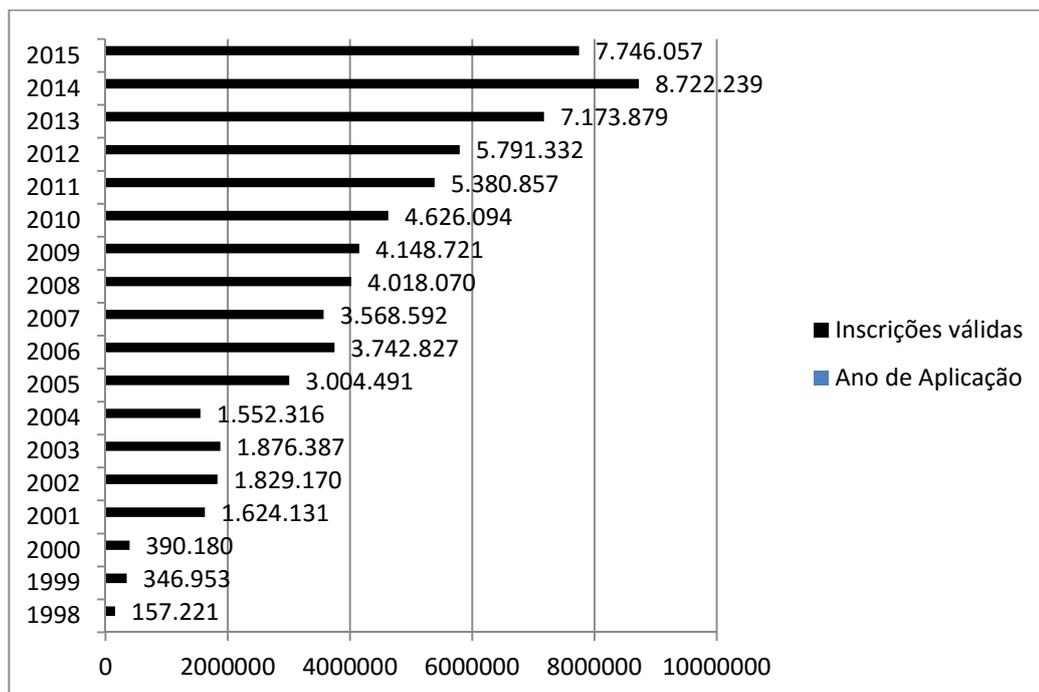
para ingresso em Instituições de Ensino Superior (IES). A nova proposta do exame tem como principais objetivos: democratizar a participação nos processos de seleção para vagas das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do EM (BRASIL, 2009a).

A proposta do Ministério da Educação (MEC) de reestruturar os currículos do EM induz as IFES a assumirem o papel de protagonistas no processo de repensar os conteúdos mais relevantes a serem ofertados no EM, os quais serão fundamentais para o ingresso e bom desempenho do estudante na educação superior bem como para sua formação humana, sinalizando assim as diretrizes para a elaboração do exame (BRASIL, 2009c).

Portanto, nossa pesquisa torna-se relevante, uma vez que propomos verificar por meio da observação de uma turma do 3º ano do EM de uma escola pública os indícios de efeitos retroativos dos itens de E/LE do exame no contexto educacional observado, sobretudo, na prática do professor em serviço, para que, a partir desse estudo, seja possível traçar as mudanças alcançadas no ensino e vislumbrar aquelas que ainda se fazem necessárias, a fim de que o ensino de E/LE seja reestruturado conforme a proposta do exame.

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova centrada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria, segundo a proposta do MEC, a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente, para o EM, orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articuladas para cada área de conhecimento. É o que acena o documento da proposta feita pelo MEC, em 2009, à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES): “O que se quer discutir são os potenciais ganhos de um processo unificado de seleção, e a possibilidade concreta de que essa nova prova única acene para a reestruturação de currículos no ensino médio.” (BRASIL, 2009c, p. 1).

Nesse sentido, acreditamos que os efeitos retroativos no ensino decorrem, com mais intensidade, do Enem, não só por ser este um exame de alta relevância com um crescente número de inscritos a cada ano (ver Figura 1), mas também pelo fato de se configurar atualmente como o principal meio de acesso ao ensino superior fazendo com que decisões importantes para a reestruturação do sistema de ensino sejam tomadas a partir de seus resultados.



**Figura 1: Evolução da quantidade de inscrições válidas no Enem**

Fonte: MEC/INEP

Destacamos também a pouca quantidade de pesquisas em Linguística Aplicada (LA) – ver Apêndice K – focadas em investigar o efeito retroativo em salas de aula regulares de ensino de E/LE. Sendo assim, é importante que mais pesquisas com esse viés, como a nossa, sejam desenvolvidas.

### 3 Objetivos e perguntas de pesquisa

Buscamos, por meio do desenvolvimento deste trabalho, detectar alguns possíveis efeitos retroativos dos itens de E/LE do Enem no EM regular de E/LE de uma escola pública estadual de uma cidade da região Centro-Oeste.

Nesta pesquisa, elencam-se os seguintes objetivos: 1) identificar elementos que sinalizem a influência dos itens de E/LE do Enem na prática do professor pesquisado; 2) caracterizar os elementos identificados quanto às dimensões do efeito retroativo propostas por Watanabe (2004).

Diante de tais objetivos, elaboram-se as seguintes perguntas orientadoras da pesquisa:

1) Que indicador(es), oriundo(s) das discussões dos dados da pesquisa, são indícios de efeito retroativo dos itens de E/LE do Enem?

2) Como podemos caracterizar tais indicadores quanto às dimensões propostas por Watanabe (2004)?

#### **4 Organização da pesquisa**

Apresentamos na Introdução, um breve histórico sobre a trajetória da Língua Espanhola no Brasil, seguida pela exposição da justificativa e relevância do tema proposto, dos objetivos e das perguntas que, ao final do trabalho, responderemos.

No capítulo I, apresentamos a fundamentação teórica para este trabalho. O presente capítulo está organizado em seções, nas quais explicitamos aspectos relativos ao objeto de investigação da pesquisa. Focalizamos, no decorrer das seções, o ensino e a avaliação em E/LE, fazemos uma breve retrospectiva histórica sobre os principais modelos de leitura e apresentamos as orientações pedagógicas para o ensino de leitura em LE segundo as OCEM, a questão dos gêneros textuais presentes no ensino e nos itens de E/LE do Enem e no ensino dessa língua, além de expor os conceitos, os modelos e as dimensões do efeito retroativo bem como as pesquisas que investigam o efeito retroativo de exames de alta relevância na prática de professores de LE, desenvolvidas no contexto internacional e nacional.

No capítulo II discorreremos sobre os procedimentos investigativos utilizados neste estudo. Nesse sentido, buscamos descrever a natureza da pesquisa e seu contexto, os participantes e seus perfis, os instrumentos utilizados para a coleta de dados durante o estudo de campo e os procedimentos para a posterior análise e interpretação dos dados, bem como considerações éticas sobre o trabalho.

No capítulo III, as provas e documentos oficiais relativos ao Enem, os questionários aplicados aos alunos e professora, as notas de campo, a entrevista semiestruturada realizada com a professora, bem como os documentos docentes disponibilizados por ela são analisados e triangulados, a fim de respondermos as perguntas inicialmente elaboradas.

Nas considerações finais, apresentamos os resultados obtidos, retomamos e respondemos as perguntas elaboradas, descrevemos algumas limitações da pesquisa, além de expormos algumas contribuições e propormos sugestões para o desenvolvimento de novas pesquisas, que objetivem estudar o efeito retroativo dos itens de E/LE do exame.

---

## **CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O presente capítulo está organizado em seções, nas quais construímos o referencial teórico desta pesquisa. Nas primeiras seções, focalizamos o ensino de E/LE de acordo com as OCEM, a avaliação do Enem e os itens de E/LE do exame, a fim de entendermos melhor o nosso objeto de investigação. Na seções seguintes, apresentamos uma breve retrospectiva histórica sobre os modelos de leitura e os principais aspectos relacionados à leitura em LE presentes nas OCEM. Em outra seção, discorreremos também sobre a questão dos gêneros textuais presentes nos itens de E/LE do exame e no ensino de E/LE. Por fim, nas últimas seções, apresentamos os principais conceitos e modelos de efeito retroativo, conceito principal que permeia nosso estudo, bem como as pesquisas que investigam o fenômeno em exames de alta relevância e na prática de professores de LE, desenvolvidas no contexto internacional e nacional.

### **1.1 Ensino e avaliação de E/LE**

Nesta primeira seção, abordamos as principais orientações pedagógicas para o ensino de E/LE presentes nas OCEM bem como aspectos relativos ao Enem, considerado o principal exame em larga escala no contexto brasileiro atualmente, além de discorrer sobre as características dos itens de E/LE que integram o exame.

#### **1.1.1 O ensino de E/LE segundo as OCEM**

As OCEM apresentam um capítulo dedicado especialmente ao ensino de E/LE. A elaboração desse capítulo pode ser explicada pela Lei 11.161/2005 (BRASIL, 2005a), que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de E/LE nas escolas de EM, publicada um ano antes do documento orientador em questão. Apesar das possíveis razões políticas, as OCEM reúnem orientações pedagógicas para o ensino e aprendizagem do E/LE. Assim, o documento faz referência a um trabalho interdisciplinar com a língua, que vise à formação cidadã do aluno, e não a objetivos instrumentais<sup>6</sup>:

o ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram

---

<sup>6</sup> O termo não faz alusão ao ensino instrumental de línguas, mas ao papel tecnicista que o ensino da LE adquire em certas ocasiões. Nesse sentido, contrapõe a noção de língua como instrumento de comunicação à de meio para ampliar a formação do indivíduo. (BRASIL, 2006, p.131)

---

desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão (BRASIL, 2006, p.131).

De acordo com as orientações trazidas pelo documento, não devemos trabalhar a linguagem somente como forma de expressão e comunicação, mas como “constituintes de significados, conhecimentos e valores” (*op. cit.*, p. 131). O documento ressalta os aspectos positivos advindos com o enfoque comunicativo, mas também critica a visão redutora do ensino da língua à função comunicativa que, muitas vezes, exclui o aprendiz cuja realidade está muito distante das situações em que é colocado para se expressar. O mais importante é pensarmos nas contribuições que o ensino de E/LE pode trazer para a formação cidadã do aluno, em como essa LE pode “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (*ibid.*, p. 133). Acreditamos que esse contato com o outro (o diferente) evitará atitudes xenófobas, vez que permitirá o aluno a refletir sobre sua identidade cultural, sua própria língua e, a partir daí, conviver em harmonia com a diversidade. Dessa forma, podemos afirmar que o ensino de E/LE no EM é amplo e não se restringe a conteúdos direcionados à preparação do aluno para o mercado de trabalho ou ao planejamento de aulas e materiais didáticos com vistas ao treinamento dos alunos para a participação em exames seletivos, como o Enem.

Ao levarmos em consideração a pluralidade linguística e diversidade cultural do universo hispanofalante não devemos pensar em que variedade da língua ensinar, mas em “como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito?” (*op. cit.*, p. 134). Alguns pesquisadores e professores defendem o ensino do Espanhol *estándar*, mais homogêneo, porém o documento menciona a necessidade do professor expor seus alunos às variedades do E/LE, sem incentivar qualquer tipo de preconceito. Nesse sentido, as OCEM (*ibid.*, p. 137) ponderam:

O fundamental, portanto, em que pese à impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens.

Quanto à proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola, o documento ressalta a falsa ideia de que para aprender E/LE basta conhecer a lista das palavras

*heterosemánticas*<sup>7</sup>, denominadas também “falsos cognatos” ou “falsos amigos”, vez que esses contrastes entre as línguas abrangem outros níveis linguísticos, tais como: fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático y discursivo. Essa suposta e relativa proximidade entre as línguas estimulam a reprodução da visão de que não é preciso estudar E/LE para entender e falar a língua, cabendo ao professor à tarefa de desmitificar essa falsa ideia.

No que se refere ao ensino da gramática normativa, o documento afirma que os exercícios estruturalistas não devem ser priorizados nas aulas de E/LE:

O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciado simples ou complexos que tenham uma função discursiva determinada. Essa capacidade, obviamente, vai muito além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância, por exemplo. Assim, o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas (BRASIL, 2006, p. 144).

O problema não é a gramática, mas a forma como é conduzido o ensino dos conteúdos gramaticais. Não deve ser privilegiado o ensino de conteúdos isolados, mas contextualizados, voltados para o entendimento do texto, “para a interpretação dos muitos efeitos de sentido e para as questões que regem o funcionamento de uma língua a partir das pistas que nos dá a sua materialidade.” (*op. cit.*, p. 144).

Como podemos observar diante do exposto, as OCEM não tem o papel de estabelecer o que devemos ou não desenvolver ao longo do EM, porém pensando na formação do indivíduo sugerem alguns temas transversais que podem incluir reflexões sobre “políticas, economia, educação, sociais, esportes, lazer, informação, línguas e linguagens” (*op. cit.*, p. 150). Ao trabalhar essas temáticas em sala de aula, o documento ressalta a necessidade de o professor ir além do foco nas quatro habilidades (ler, escrever, ouvir e falar), do léxico e dos componentes gramaticais.

Dentre os conteúdos a serem oferecidos no EM, o documento ressalta a necessidade de considerar o desenvolvimento da competência (inter)pluricultural; a competência comunicativa, vista como o conjunto dos componentes linguísticos, sociolinguísticos y pragmáticos; a compreensão oral, que leve à compreensão do que se diz, do que se omite e do que está implícito; a produção oral, que permite o aluno posicionar-se como falante da nova língua, levando-se em consideração o contexto e a

---

<sup>7</sup> Palavras normalmente derivadas do latim que coincidem gráfica e, muitas vezes, fonologicamente nas duas línguas – Espanhol e Português – mas cujo significado varia até o ponto de causar confusões. (FIALHO, 2005)

situação de produção; a compreensão leitora dirigida à compreensão profunda do texto, centrada na interação entre texto-autor-contexto e no conhecimento prévio do estudante; a produção escrita que permita a expressão não só como simples repetidor do outro, mas como alguém que tem algo a dizer, levando em consideração a sua realidade.

Diante do exposto, fica claro, que o papel do E/LE é bem mais abrangente do que o Enem propõe avaliar, vez que o exame faz um “recorte” do que foi desenvolvido ao longo do EM. Aliás, dificilmente, instrumentos de avaliação contemplam o todo da estrutura curricular, por isso selecionam-se elementos relevantes e representativos dentre todos aqueles presentes no domínio de uso da língua-alvo. Nesse sentido, o ensino de uma LE não pode se reduzir aos conteúdos exigidos por um exame, acarretando o estreitamento do currículo<sup>8</sup>.

### **1.1.2 O Enem e os itens de E/LE.**

O Enem, criado em 1998 pelo MEC e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) fundamentado na LDB, nos PCN, na Reforma do Ensino Médio, bem como nos textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) [BRASIL, 2002b], até o ano de 2008, era um exame em larga escala e voluntário destinado aos concluintes e egressos da EB.

O exame, até 2008, objetivava “avaliar 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,1998). O documento norteador do exame ainda apontava os seguintes objetivos específicos:

- I - conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho;
- II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III - fornecer subsídios as diferentes modalidades de acesso a educação superior;
- IV - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio (BRASIL, 1998, p. 5).

---

<sup>8</sup> Quando os professores priorizam ensinar determinados conteúdos em detrimento de outros, considerados menos importantes para o exame.

Na parte objetiva da prova, composta por itens de múltipla escolha, são propostas situações-problemas ao candidato, contextualizadas e estruturadas de maneira a levá-lo a mobilizar seus conhecimentos prévios e reorganizá-los para solucionar o desafio proposto pela situação.

Nesta parte da prova o participante é o leitor de um texto (situação-problema) estruturado por outros interlocutores (elaboradores de questões) que consideram todas as possibilidades de interpretação da situação-problema apresentada e organizam as alternativas de resposta para escolha e decisão dos participantes. Essas alternativas pertencem à situação-problema proposta na medida em que, em geral, todas são possíveis, necessárias, mas apenas uma delas é possível, necessária e condição suficiente para a resolução do problema proposto (BRASIL, 2005b, p. 50).

Nesse sentido, o candidato necessita mobilizar os conhecimentos requeridos pelo exame mediante suas competências (C) e habilidades (H), que o tornam capaz de ler (perceber) e interpretar (atribuir significado) as situações-problema, para tomar uma decisão, ainda que imaginária.

A Matriz de Referência (MR), com suas 5C expressas em 21H, é avaliada pelas questões de múltipla escolha. Cada uma das habilidades da MR é avaliada três vezes totalizando as 63 questões objetivas de múltipla escolha que integram a prova. As questões de LE não figuraram nas edições do Enem, entre 1998 e 2008, mesmo o exame sendo fundamentado em documentos oficiais, os quais incluem os pressupostos para o ensino de LE e a inclusão das mesmas nos currículos escolares.

Em 2004, o Enem ganha mais relevância no cenário brasileiro com a criação do Programa Universidade para Todos (Prouni)<sup>9</sup>, um programa do Ministério da Educação, que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em IES particulares do país, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior e com renda familiar de até três salários mínimos, com base nas notas obtidas no exame.

Em 2009, após ser submetido às reformulações, o exame recebe a denominação de “Novo Enem”. Com as mudanças efetivadas, o exame que é externo e de rendimento<sup>10</sup> passa a ser considerado exame de entrada<sup>11</sup>, ou seja, um instrumento de

<sup>9</sup> Disponível em: < <http://siteprouni.mec.gov.br/> >. Acesso em: 02 fev. 2016.

<sup>10</sup> Shohamy (1985, p. 06) considera que os exames externos de rendimento “seriam planejados e administrados por uma agência externa, como o Ministério da Educação”, sendo utilizados para decidir se alunos poderiam ou não ser aceitos em determinadas instituições de ensino sendo voltados, portanto, para o produto da aprendizagem – além de contribuir na avaliação dos currículos.

<sup>11</sup> Os exames de entrada, também conhecidos como exames de admissão ou exames de acesso, representam outro tipo de exame externo que são utilizados para controlar o acesso a um determinado

auxílio nos processos seletivos para ingresso nas IES (BRASIL, 2009a). Além dos objetivos específicos já mencionados no documento de 1998, a proposta do novo exame acrescenta novos objetivos, como:

- III - estruturar uma avaliação ao final da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes, pós-médios e à Educação Superior;
- IV - possibilitar a participação e criar condições de acesso a programas governamentais;
- V - promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei n.º 9.394/96 - Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB);
- VI - promover avaliação do desempenho acadêmico das escolas de ensino médio, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- VII - promover avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes ingressantes nas Instituições de Educação Superior (BRASIL, 2009a, p. 56).

Nesse sentido, a partir da edição de 2009, mediante o resultado obtido no exame, os estudantes podem se inscrever no Sistema de Seleção Unificada (Sisu)<sup>12</sup>. O Sisu (BRASIL, 2010d) é uma ferramenta eletrônica criada pelo MEC, por meio da qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes, de acordo com a nota obtida pelo candidato no exame a partir da edição de 2009.

Por meio dessa ferramenta, os estudantes podem pleitear vagas nas IFES em todo o território nacional, o que denota, segundo informações constantes na Proposta à Andifes (2009c)<sup>13</sup>, esforços rumo à democratização das oportunidades de acesso às vagas de IFES no país e a utilização dos resultados do exame como forma de seleção unificada nos processos seletivos.

Desde então, a utilização dos resultados do Enem nos processos de seleção das IFES tem se configurado como o mais forte atrativo aos que a ele se submetem. A cada ano cresce o número de instituições que utilizam os resultados do exame como forma alternativa ou complementar de acesso aos seus processos seletivos, revelando a cada edição, sua maior credibilidade junto às IES do país (BRASIL, 2002b).

---

programa ou universidade. Segundo Kanashiro (2012, p. 73), “trata-se de um instrumento que deve fornecer dados para avaliar se o candidato tem, ou não, conhecimentos e/ou habilidades para um determinado programa”.

<sup>12</sup> Informação disponível em: < [http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#sisu\\_e\\_prouni](http://sisu.mec.gov.br/tire-suas-duvidas#sisu_e_prouni) > . Acesso em: 30 de janeiro de 2016.

<sup>13</sup> Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=768-proposta-novovestibular1-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192) > . Acesso em: 31 jan. 2016.

---

Dentre os usos dos resultados obtidos pelos candidatos no novo Enem estão os seguintes, reitera Freitag (2014, p. 66):

“1) certificação equivalente ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos ENCCEJA; 2) seleção de bolsistas integrais e parciais em instituições de ensino superior privadas, com o Programa Universidade para Todos PROUNI (requisitando nota mínima de 400 pontos para participar do pleito); 3) ingresso em instituições de ensino superior públicas (contrapartida da adesão das universidades federais ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais REUNI); e 4) mais recentemente, no âmbito do programa Ciências sem Fronteiras, a nota mínima de 600 pontos obtida no Enem é pré-requisito para a candidatura dos estudantes.”

Com as reformulações propostas a partir de 2009, uma nova MR, que contempla as LE (inglês e espanhol), é proposta e mantém da última matriz de interdisciplinaridade, a competência leitora e o conhecimento de atualidades. Essa MR (Anexo A) apresenta cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento: I. Dominar linguagens; II. Compreender fenômenos; III. Enfrentar situações-problema; IV. Construir argumentação; e V. Elaborar proposta. Além disso, o documento traz outras matrizes de referência destinadas a cada uma das quatro áreas de conhecimento. A área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, que inclui as LE (espanhol e inglês), apresenta nove competências e suas respectivas habilidades.

O novo modelo de organização de prova apresenta as 180 (cento e oitenta) questões reunidas em quatro grandes áreas de conhecimento, a saber: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); (ii) Ciências Humanas e suas Tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (iv) Matemática e suas Tecnologias.

A estrutura dos itens de E/LE que integram a prova do Enem, desde 2010, segue praticamente o mesmo formato ao longo das edições do exame: é baseada em textos de diferentes gêneros; apresenta apenas cinco questões de múltipla escolha; avalia a competência e habilidade leitora do candidato e não exige a memorização de conteúdos.

Essa estrutura da prova, conforme a Proposta à Andifes aproxima o exame das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos currículos praticados nas escolas, mas sem abandonar o modelo de avaliação centrado nas competências e habilidades. O foco da avaliação volta-se para as habilidades e competências que os candidatos precisam dominar para ingressar em uma IES, para dar continuidade aos estudos no decorrer de um curso superior.

Como há uma considerável confusão em relação à definição para os termos competências e habilidades, achamos pertinente abordar as definições que apresenta um dos documentos que fundamentam o exame. De acordo com o Documento Básico do exame (BRASIL, 2002b, p. 11):

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Dentre as competências apresentadas na MR (Anexo A), a competência de área 2, é a única especificamente relacionada às LE e inserida a partir da edição do exame de 2010. O objetivo principal da competência de área 2, ao abordar especificamente as LE, é que o aluno seja capaz de conhecer e usar a Língua Estrangeira Moderna (LEM) para acessar informações, outras culturas e grupos sociais (BRASIL, 2009b).

Percebemos aí, a necessidade de se estabelecer vínculos entre o que dizem os documentos oficiais referentes ao ensino médio em relação às LE e as habilidades e conhecimentos relevantes para que o aluno ingresse no ensino superior, ou seja, uma tentativa de aproximar o ensino de LE na EB do processo de produção de sentidos do mundo contemporâneo, vez que uma LE não pode “ser aprendida isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos.” (BRASIL, 2006, p. 92).

Todos esses apontamentos fazem do Enem um exame externo de alta relevância para os concluintes do EM que almejam vaga em uma IES, justificando, no que tange a área de LE, a necessidade de que seja analisado em maior profundidade.

Nesse sentido, analisaremos os itens de E/LE do Enem, presentes nas edições do exame, a partir de 2010, a fim de entendermos esses itens, no que se refere aos textos-base, que lhes dão suporte, o tipo de leitura requerida por eles, as habilidades da competência de área 2 da MR avaliadas por cada um, as alternativas e descritores correspondentes, para que possamos identificar se há (ou não) elementos presentes nesses itens na sala de aula pesquisada e como eles influenciam a prática do professor pesquisado.

## 1.2 Leitura em LE

Nesta segunda seção, apresentamos os três principais modelos teóricos de leitura que predominaram em diferentes momentos históricos, bem como aspectos relacionadas à leitura em LE presentes nas OCEM, vez que os itens de E/LE do exame avaliam competência e habilidade leitora.

### 1.2.1 Modelos de leitura

Os itens de E/LE ao longo das edições dos exames do Enem (2010 a 2015) são construídos considerando textos de diferentes gêneros.

De modo geral, conforme informações contidas nos Relatórios Pedagógicos (2001 a 2010), o exame prioriza a leitura atenta do participante, associada aos conhecimentos adquiridos ao longo da sua formação escolar e da vivência com textos em geral. De acordo com o relatório pedagógico (BRASIL, 2005b, p. 40), o domínio de linguagens:

pressupõe um sujeito competente como leitor do mundo, ou seja, capaz de realizar leituras compreensivas de textos que se expressam por diferentes estilos de comunicação, ou que combinem conteúdos escritos com imagens, "charges", figuras, desenhos, gráficos, etc. Da mesma forma, essa leitura compreensiva implica atribuir significados às formas de linguagem que são apropriadas a cada domínio de conhecimento, interpretando seus conteúdos. Ler e interpretar significa atribuir significado a algo, apropriar-se de um texto, estabelecendo relações entre suas partes e tratando-as como elementos de um mesmo sistema.

Considerando a importância e a relevância que o exame atribui à leitura, nesta seção, consideramos pertinente apresentar brevemente os três principais modelos teóricos distintos que surgem, no contexto acadêmico, a partir da década de 60, a saber: o modelo de decodificação ou ascendente, o psicolinguístico ou descendente e o interativo. Como veremos nas próximas seções, cada um desses modelos pressupõe uma determinada concepção de leitura.

#### 1.2.1.1 O modelo de decodificação ou ascendente (*bottom up*).

O modelo de decodificação ou ascendente (*bottom up*) configura-se como uma das primeiras concepções de leitura. Esse modelo de leitura traduz o ato de ler em decodificar, ou seja, capturar o sentido dos vocábulos em um texto impresso. Nesse sentido, o papel do leitor limita-se em ser capaz de expressar o único sentido idealizado

pelo autor do texto, vez que as informações estão presentes no texto. Segundo Penteadó (1986, p.185)

a leitura é um processo de interpretar o texto impresso e tem a finalidade de compreender esse texto. Sendo a leitura um processo, compreende seis atividades distintas, a saber: o conhecimento dos vocábulos, a interpretação do pensamento do autor, a associação das ideias do autor com as ideias do leitor, levando este à compreensão, à retenção dessas ideias, à capacidade de reprodução dessas ideias sempre que necessário.

Solé (1998) declara que, na decodificação, o leitor processa os elementos componentes do texto, começando pelas letras, depois pelas palavras, frases, etc., em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. O autor afirma ainda que o modelo não é capaz de explicar “fenômenos tão correntes como o fato de que continuamente inferimos informações, o fato de ler e não perceber determinados erros tipográficos e mesmo o de que possamos compreender um texto sem necessidade de entender em sua totalidade cada um dos seus elementos” (*op. cit.*, p. 23). Reiterando a definição apresentada por Solé, Scaramucci (1995, p.11-12) menciona que no modelo ascendente ou de decodificação:

a leitura é vista como extração de significados na qual o fluxo da informação é ascendente, ou seja, se inicia com a percepção dos dados na página impressa, procedendo em uma sequência fixa, sempre das unidades menores (reconhecimento de letras e palavras) para as maiores (frases, orações, parágrafos), até chegar ao significado que está cristalizado no texto.

Nesse sentido, percebemos que se trata de uma visão de leitura centrada no texto, ou seja, não permite muitas possibilidades de leitura, de compreensão e de interpretação, vez que a compreensão do texto está atrelada à capacidade do leitor em decodificá-lo corretamente, ao conhecimento do léxico, à incorporação das ideias do enunciador. Como salienta Duran (2009), no enunciado da questão, o leitor se depara com as pistas necessárias para se buscar as respostas no texto, bastando localizar nele palavras que, muitas vezes, estão presentes no próprio enunciado. O leitor não precisa refletir ou mesmo fazer uma leitura atenta do texto para obter a resposta que procura, seu papel é de simples “analisador de insumo gráfico”, segundo Scaramucci (1995, p.12). Ainda, de acordo com a mesma autora (*op.cit.*, p. 13):

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 a única possível [...].

No que concerne às práticas educacionais relativas ao modelo, conforme reitera Terzi (2001), vigora em sala de aula a crença de que devem ser realizadas leituras em voz alta, individuais ou em grupo, tornando possível aos professores deduzirem, mediante essa verbalização, se os alunos estão compreendendo ou não. Kleiman (2002, p. 22) pondera:

Se o objetivo for verificar se o aluno conhece as letras, se automatizou a correspondência entre som e letra, se conhece o valor dos símbolos usados para pontuação, e se dermos tempo prévio à leitura em voz alta para fazer uma leitura silenciosa, então a leitura em voz alta pode ser a melhor forma de avaliar esse conhecimento. Entretanto, essa atividade não é sempre necessária, sendo até contraproducente se o nosso objetivo for ampliar o vocabulário visual de reconhecimento instantâneo, ou desenvolver os hábitos típicos do leitor proficiente na atividade solitária, que caracteristicamente, nem balbucia as palavras nem as declama.

Importante mencionarmos que cada concepção de leitura está relacionada diretamente ao entendimento de língua, sujeito e texto. Sendo assim, observamos na decodificação o foco no autor, vez que a leitura é compreendida, conforme Koch e Elias (2008, p.10), como a “atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos prévios, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente”. Logo, o sujeito (leitor) é passivo e cabe a ele apenas decodificar, mediante o conhecimento do código utilizado, as intenções do autor identificadas no texto.

Essa concepção é criticada, de acordo com Lopes-Rossi (2010, p.1) vez que “ignora completamente a ação do leitor durante a compreensão, seus processos cognitivos e seus conhecimentos prévios”, que passam a ser incorporados, no final dos anos 1960 e começo dos 1970, ao novo modelo de leitura denominado psicolinguístico ou descendente.

### **1.2.1.2 O modelo descendente ou psicolinguístico (*top down*)**

No modelo descendente, o foco da leitura está no leitor. O leitor ao olhar para o texto já antecipa as informações contidas nele, consegue prever o que será lido. A leitura passa a ser pautada em estratégias, ativação de conhecimento prévio<sup>14</sup> e linguístico.

---

<sup>14</sup> Segundo Marcuschi (2009) o conhecimento prévio é a associação de vários conhecimentos: conhecimento linguístico (associado à morfologia, por exemplo), conhecimentos factuais ou

Solé (1998, p.24) afirma que nesse novo modelo:

quanto mais informação possuir um leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se “fixar” nele para construir uma interpretação. Deste modo o processo de leitura também é sequencial, hierárquico, mas, neste caso, descendente: a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto é processado para sua verificação. As propostas de ensino geradas por este modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz.

Kato (2007) complementa que:

O leitor idealizado pelo modelo descendente é aquele que se apoia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas.

Pelas definições apresentadas por Solé (1998) e Kato (2007) fica claro que nem sempre é possível adotar uma leitura descendente, vez que se exige do leitor o conhecimento prévio sobre o assunto/tema tratado no texto, os argumentos apresentados pelo autor, a fim de evitar equívocos na compreensão.

Santiago (2012) ainda destaca que as inferências<sup>15</sup> foram incorporadas ao processo de leitura com o surgimento do modelo descendente. Nesse modelo, o leitor é levado a inferir o que está escrito no texto, atribuindo-lhe uma estrutura e um significado. De acordo com Faquinelli (2011), a informação flui do leitor para o texto, ou seja, as informações e conhecimentos prévios que o leitor possui sobre o tema do texto são intensificados no momento em que se inicia a leitura.

Uma das críticas dirigidas ao modelo reside na exagerada responsabilidade que é destinada ao leitor no processo de construção de sentido para o texto, vez que “apesar de o aluno ter nas mãos a possibilidade de fazer prevalecer sua leitura de um determinado texto, ele não pode fugir do que é possibilitado de se depreender em uma determinada leitura” (DURAN, 2009, p. 7).

Além disso, nessa concepção, no que se refere à língua, sujeito e texto, percebemos que a língua é vista como uma estrutura para a criação de sentido, por meio da visão de mundo e experiências do leitor. O texto é utilizado pelo leitor apenas para conferir suas previsões. Enquanto o sujeito é aquele que não focaliza o autor, mas sim o texto, vez que é ele quem valida suas hipóteses.

---

enciclopédicos (como os de domínio históricos e geográficos), conhecimentos específicos ou pessoais, conhecimentos de normas (institucionais, culturais, sociais) e conhecimentos lógicos (de processos).

<sup>15</sup> Processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior, em um determinado contexto. (DELL'ISOLA, 2001)

Até aqui, discorreremos sobre os modelos ascendente e descendente de leitura. Resumidamente, podemos dizer que, no modelo ascendente, o leitor é passivo, ou seja, seu papel é apenas localizar e extrair o significado do texto dado pelo autor, enquanto no modelo descendente, o leitor é ativo e responsável por atribuir sentido ao texto. Nesse sentido, percebemos que a direção do fluxo da informação é distinta nos dois modelos: do texto para o leitor (ascendente) e do leitor para o texto (descendente).

### 1.2.1.3 O modelo interativo

Devido às críticas expostas sobre as concepções de leitura centradas no texto ou no leitor, sobretudo por causa de suas limitações, é que se pretende uma prática que combine as duas concepções, com o objetivo de realizar uma leitura interativa entre o autor, o texto e o leitor (GOLIATH, 2015).

A partir da década de 80, a leitura começa a ser vista como um processo mais complexo, como uma prática social. Segundo Retorta (2007), como um processo cognitivo e, ao mesmo tempo, perceptivo, envolvendo uma combinação entre os modelos ascendente e descendente, além de outros níveis de conhecimento, inclusive o linguístico.

Essa associação entre os dois modelos, ascendente e descendente, descrita por Solé (1998, p. 24), ocorre da seguinte forma para o leitor:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como um input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafotônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele.

A leitura do texto centra-se na interação entre autor e leitor, conforme Koch e Elias (2008)

[...] na concepção **interacional (dialógica) da língua**, os sujeitos são vistos como **atores construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (KOCH e ELIAS, 2008, p. 10-11, grifo do autor).

Sendo assim, concordamos com Goliath (2015, p. 120) quando menciona que o texto torna-se espaço em que coexistem inúmeros implícitos, dos mais diversos tipos, que se revelam mediante a presença do contexto sociocognitivo dos participantes da interação, envolvendo conhecimentos enciclopédicos, sociointeracionais, procedurais, textuais, etc.

Quanto à informação, de acordo com Scaramucci (1995), esta flui tanto do texto para o leitor (ascendente) como do leitor para o texto (descendente), ou seja, é bidirecional e dependente do conhecimento prévio e das habilidades relativas ao processamento da informação. Segundo Eskey (1988, p. 96), esses elementos associados à interação leitor/texto, ou leitor/pistas indexicais para o leitor, resultam no sentido do texto. Scaramucci (op. cit., p. 19) ainda pondera que:

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.

Nessa perspectiva dialógica de leitura, o sentido do texto somente é construído na interação texto-autor-leitor. Isso torna a leitura uma atividade interativa bastante complexa de produção de sentidos, que é realizada com base nos elementos linguísticos existentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que também exige a mobilização de um amplo conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH e ELIAS, 2008, p. 11).

Após discorrermos sobre os principais modelos de leitura, ressaltamos a importância desses conhecimentos para desenvolvermos, em sala de aula, atividades voltadas à leitura, a fim de atingirmos os objetivos propostos em LE. Acreditamos que a leitura deve ser apresentada e conduzida como prática social, que se baseia na interação entre autor-texto-leitor, buscando a construção de sentido a partir dos conhecimentos adquiridos e experiências do leitor.

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

Ao tratarmos da leitura em LE, parece que ainda persiste no cenário educacional brasileiro a ideia de que, antes de ler, o aluno precisa conhecer e aprender a língua (vocabulário) e sua estrutura, atitude que, muitas vezes, leva à distância que existe entre as palavras lidas na escola e as palavras advindas das experiências de vida dos alunos-

leitores, tornando o processo de leitura sem sentido e desinteressante (FREIRE e SHOR, 1986).

Conforme as OCEM (BRASIL, 2006, p. 151), o ensino de leitura deve levar o aluno:

[...] à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele.

A leitura deve ser vista como interação entre texto, autor e contexto, na qual se busca além da decodificação de um signo linguístico ou a transposição de significados de vocabulários da LE para a LM, a construção de sentido por meio das experiências do leitor, do conhecimento prévio que ele tem sobre o assunto/tema e das inter-relações que estabelece consigo mesmo, com o texto e com o outro, fazendo da leitura uma atividade de reflexão sobre a língua, sobre as pessoas que as falam e sobre o papel dessa língua no mundo (FAQUINELLI, 2011).

As habilidades oral, escrita e leitora, de acordo com as OCEM (*op. cit.*), sugere-se que sejam trabalhadas de forma contextualizada no decurso de todo o EM. Além disso, recomenda-se que o tema (ou o assunto), dos textos utilizados em sala de aula, seja selecionado em conformidade com o interesse dos estudantes, de sorte contribuir com a reflexão e a ampliação do conhecimento que têm de mundo<sup>16</sup>.

Tal contextualização deve possibilitar que o sujeito participe ativamente na sociedade. Nesse sentido, a definição de letramento crítico (LC) e a valorização dos multiletramentos realçam as múltiplas oportunidades para as atividades de ensino-aprendizagem. As OCEM constam de pressupostos cujos aspectos fundantes consideram a “formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo.” (*op. cit.*, p. 90).

Para Duboc e Ferraz (2011), o LC pode ser compreendido enquanto ação educacional focada na inter-relação língua(gem) e visões de mundo. Nela, encontram-se imbricadas práticas sociais e questões de poder, identidade, cultura, cidadania e globalização. Posto isso, assumimos que os textos lidos dentro dessa perspectiva não podem ser compreendidos enquanto apoio neutro da língua(gem) fragmentada, mas

<sup>16</sup> Koch e Elias (2007, p. 42) propõem “conhecimento de mundo” como sendo “conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo produção de sentidos”.

como elementos que instrumentalizem poder e ideologia, de modo que a leitura requeira dos educandos, que possam ir além da mera decodificação. A leitura trabalhada sob essa ótica exige do leitor, de acordo com Luke (2004), olhar que o permita ver (e enxergar) além do que se apresenta no formato impresso. Assim, espera-se que ele possa perceber o poder exercido sobre si e sobre os outros, a partir do que efetivamente se lê.

Há, ainda, outra característica importante, no referido documento: recomenda-se selecionar atividades, como exemplo, que conduzam o leitor ao desenvolvimento do senso crítico. Por meio e a partir de modelos assim, os docentes podem ter uma melhor noção e mais prática do que envolve uma leitura crítica, e que propósitos a distingue da realização de uma leitura acrítica. Desse modo, estudantes e professores legitimam, no texto, as abordagens, além de esclarecerem que os temas discutidos, em sala, originam as discussões. Com efeito, importa a compreensão e o respeito às diferenças, além da percepção crítica sobre o ensino. O conceito de “heterogeneidade linguística”, para exemplificar, permite a reflexão acerca das distintas atividades linguísticas vinculadas ao contexto social, histórico e cultural; o que se contrapõe à expressão “homogeneizar”. Significa que, homogeneizar, prioriza-se apenas certo tipo de conhecimento, ou língua, ou cultura.

Na presente seção, discutimos a forma como as OCEM-LE orientam o ensino, em nível médio, de leitura em LE, dentro do contexto nacional. Apresentamos os diferentes modelos e visões de leitura que permeiam esse ensino. Na seção que se segue, discutiremos a leitura em E/LE em contextos de ensino-aprendizagem de línguas. A leitura é amplamente comentada nas OCEM-LE. Encontra-se implícita na MR do Enem ao longo das habilidades relacionadas a textos. Além disso, é também a habilidade requerida/avaliada nos itens de E/LE do Enem. Na seguinte seção serão discutidos aspectos da leitura em E/LE, enfatizando os gêneros textuais.

### **1.3 A questão dos gêneros textuais no ensino e nos itens de E/LE do Enem**

De acordo com os PCN (2000), é função da escola assegurar aos alunos o acesso aos mais diferentes textos que circulam na sociedade, além de incentivar a frequente produção e interpretação de textos. O documento ainda define texto como um construto social sistematizado por um gênero determinado, como podemos verificar na seguinte passagem:

---

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 2000, p. 21).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), no tocante às LE, ainda complementam que o acesso e a aproximação constante dos estudantes a textos de gêneros diferentes, que envolvam múltiplos temas e situações (de natureza semelhante ou não), incentiva-os a colocar em ação suas competências de análise, comparação, associação, identificação, reconhecimento e seleção.

A análise de textos de diferentes gêneros (*slogans*, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais (BRASIL, 2002a, p. 96).

Bakhtin (2000) propõe a ideia de que “os gêneros constituem formas relativamente estáveis de enunciados”. O autor (*op. cit*) determina o enunciado, ou texto, como a unidade real de comunicação discursiva e considera que o linguístico deve ser destacado como elemento comum nesses textos.

No que se refere ao uso de gêneros no ensino de LE, as OCEM, embasadas no conceito de LC, apontam a necessidade de “haver algumas mudanças nas perspectivas praticadas no desenvolvimento da leitura, como levar em conta o surgimento de gêneros novos, como hipertextos e páginas web multimodais” (BRASIL, 2006, p. 112). A proposta de leitura a partir de gêneros promove a ampliação do conhecimento de mundo dos alunos, desenvolve o senso de cidadania, a visão crítica e contribui para a aquisição de um conhecimento integrador, na medida em que há interação entre leitor, texto e contexto na construção e reconstrução de sentidos.

Nessa perspectiva, o ensino antes centrado em tipos (sequências) textuais tradicionais, como a narração, a descrição e a argumentação, passa a ser fundamentado pela leitura e interpretação de textos autênticos, construídos a partir de eventos comunicativos situados na sociedade e mediados pelos alunos que passam a assumir a função de sujeitos do discurso. (MAINGUENEAU, 2001).

Marcuschi (2000) declara que o aprendizado torna-se mais eficiente e adequado quando o ensino é realizado com base em gêneros textuais, vez que é por meio de textos fundamentados em algum gênero, que nos comunicamos no cotidiano. Ele ainda reitera:

Os gêneros textuais operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, já que se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação para muito além da justificativa individual. Em suma, podemos dizer que os gêneros textuais são a sedimentação de desenvolvimentos históricos e de práticas sociodiscursivas refletidos na língua (MARCUSCHI, 2000, p. 3).

Diante do exposto, é importante mencionar a distinção conceitual existente entre os termos gênero discursivo e gênero textual. De acordo com a teoria de gênero discursivo proposta por Rojo (2005, p. 196), “o tema, a forma composicional e o estilo não podem ser compreendidos, produzidos ou conhecidos sem referência aos elementos da sua situação de produção”, enquanto na teoria dos gêneros textuais, o interesse está centrado na materialidade linguística do texto.

Nos itens propostos em E/LE, identificamos a presença de gêneros textuais pertencentes a diversos meios de circulação e, possivelmente, já conhecidos pelos candidatos ao exame. Dentre eles, podemos mencionar a predominância dos gêneros jornalísticos e, em menor número, letras de música, poesias, tiras, charges, propagandas e cartões-postais, os quais levam o examinando a reflexão sobre os aspectos socioculturais envolvidos na linguagem e à análise de construções linguísticas variadas.

Segundo Scaramucci (2009), a leitura de textos de gêneros diferentes é inerente ao construto avaliado pela prova. Ainda, de acordo com a autora (*op. cit.*), pela natureza diversa dos textos, são oferecidas possibilidades variadas de construção de sentidos aos examinandos.

Dessa forma, é importante realizar a leitura atenciosa dos textos-base que integram os itens de E/LE da prova de LCT do Enem e não se prender às traduções para a língua portuguesa (LP), pois apesar dos textos serem redigidos em E/LE, os enunciados e alternativas propostas figuram em LP. Logo, o método de avaliação empregado na prova prioriza a leitura e interpretação e, nesse sentido, exige que o examinando coloque em ação os seus conhecimentos prévios sobre os temas propostos, a fim de responder corretamente as questões.

#### **1.4 Principais conceitos e modelos de efeito retroativo em LA**

A definição para o termo efeito retroativo (*backwash* ou *washback*) na área de LA, segundo Scaramucci (2004), é ainda bastante controversa e abrangente, sendo frequentemente confundida e até mesmo fundida com a definição de impacto.

---

O termo “washback<sup>17</sup>” traduzido para a LP como efeito retroativo é utilizado na LA, segundo Scaramucci (2011, p. 109) para referir-se:

ao impacto ou influência que exames externos principalmente aqueles de alta relevância, tais como vestibulares e alguns testes de proficiência, assim como a avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem podem exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas alunos, professores, escola (...)

Ao contrário de Scaramucci (2002) e Cheng (2004) que consideram sinônimos os termos efeito retroativo e impacto, Alderson e Wall (1993) afirmam que há distinção entre eles e declaram que o efeito retroativo refere-se às influências que os testes e avaliações em geral exercem sobre o ensino e aprendizagem que o precede, ou seja, internas à sala de aula (nível micro) ao passo que o impacto refere-se às consequências exteriores (nível macro) à sala de aula, sejam elas na escola, no sistema educacional ou na sociedade.

Neste trabalho de mestrado, consideramos a conceituação de efeito retroativo proposta por Scaramucci (2001)

(...) impacto ou influência que exames externos, tais como vestibulares e proficiência, assim como a avaliação de rendimento, podem exercer no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos assim como nas atitudes dos envolvidos - alunos, professores, escola (SCARAMUCCI, 2001, p. 97).

Nesse sentido, utilizamos os termos impacto e efeito retroativo como sinônimos para nos referir ao impacto ou à influência que exames externos e avaliações em geral têm exercido na sociedade em geral e especificamente no ensino e na aprendizagem.

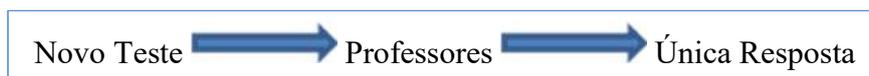
Antes de discorrermos sobre o artigo “Does washback exist?” publicado por Alderson e Wall (1993) e considerado por Scaramucci (1999a) um “divisor de águas” nos estudos em LA sobre efeito retroativo, acreditamos ser pertinente mencionar o estudo que motiva a publicação do artigo. Nesse estudo, os autores investigam se um novo exame de língua inglesa (LI) aplicado em escolas secundárias do Sri Lanka provoca mudanças no currículo e na metodologia de ensino, em direção a um ensino menos estruturalista e mais comunicativo. Os resultados alcançados ao final da pesquisa mostram que o exame não acarreta mudanças nas técnicas que os professores usam para ensinar a LI. Entretanto, os autores constataam que exames aplicados em anos anteriores

---

<sup>17</sup> Termo preferido na área de Linguística Aplicada, referindo-se à tradição britânica (ALDERSON e WALL, 1993, p. 115).

são utilizados pelos docentes como forma de treinar os alunos, contribuindo para o estreitamento do currículo. Dessa forma, os autores concluem que os testes influenciam o que o professor ensina, mas não como ensina (*ibid.*, p. 220).

Posteriormente ao desenvolvimento desse estudo, Alderson e Wall (*op. cit.*) publicam o artigo *Does washback exist?* na revista *Applied Linguistics*. Eles questionam a credibilidade do modelo tradicional (Figura 2), que perdura nas décadas de 1970 e 1980, o qual parte da premissa de que testes bem elaborados exercem efeito retroativo positivo, ao passo que, testes mal elaborados exercem efeito retroativo negativo.



**Figura 2: Efeito retroativo: modelo tradicional de estímulo-resposta.**

Fonte: BURROWS, 2004, p. 126

A partir dos resultados desse importante estudo que questiona a visão determinista dos testes, o modelo denominado caixa preta (black box) – Figura 3, passa a fundamentar os estudos da década de 1990. Nele, admite-se a existência de respostas individuais à implementação de um exame.



**Figura 3: Efeito retroativo: modelo caixa preta.**

Fonte: BURROWS, 2004, p. 126

No modelo, outras variáveis, presentes no processo ensino-aprendizagem, passam a ser consideradas na determinação do efeito retroativo, tais como: a formação profissional dos docentes e suas crenças sobre ensino e/ou avaliação; a clareza dos princípios que fundamentam os testes para os professores; e os recursos disponíveis nas escolas para a implantação do teste. Essas variáveis estimulam o desenvolvimento de pesquisas empíricas, de natureza etnográfica, que passam a levar em consideração as observações em sala de aula e posterior triangulação de dados.

Como ponto de partida para estimular o desenvolvimento de novas pesquisas, Alderson e Wall (*ibid.*, p. 120-121) levantam as 15 (quinze) hipóteses que se seguem:

1. Um exame pode influenciar o ensino;
2. Um exame pode influenciar a aprendizagem;
3. Um exame pode influenciar os que os professores ensinam (o conteúdo);
4. Um exame pode influenciar como os professores ensinam (a metodologia);
5. Um exame pode influenciar o que os alunos aprendem;
6. Um exame pode influenciar como os alunos aprendem;

7. Um exame pode influenciar a proporção e sequência do ensino;
8. Um exame pode influenciar a proporção e sequência da aprendizagem;
9. Um exame pode influenciar o grau e a profundidade do ensino;
10. Um exame pode influenciar o grau e a profundidade da aprendizagem;
11. Um exame pode influenciar as atitudes em relação a conteúdo, métodos de ensino/aprendizagem;
12. Exames que têm consequências importantes terão efeito retroativo;
13. Exames que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo;
14. Exames terão efeito retroativo em todos os professores e alunos;
15. Exames terão efeito retroativo em alguns professores e alunos, mas não em outros.

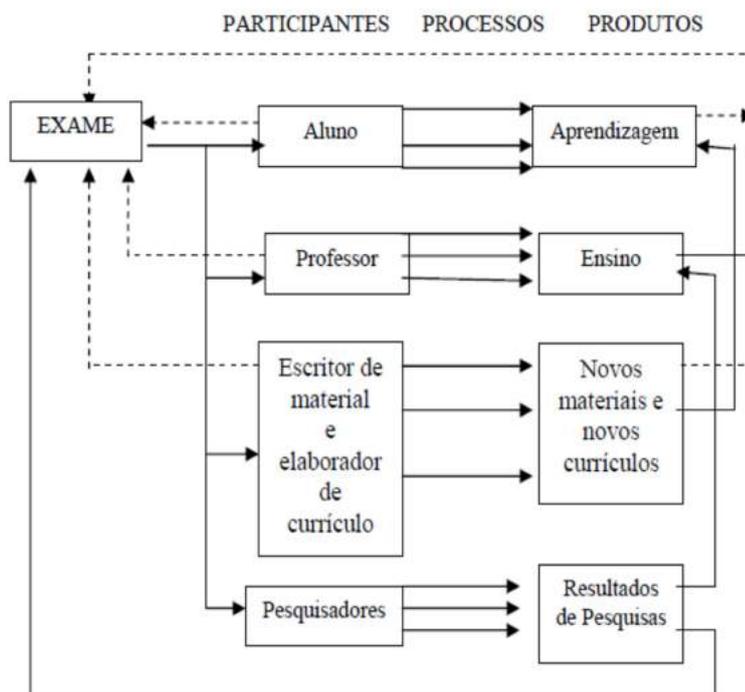
Cheng, Watanabe e Curtis (2004) admitem que professores, com base em suas crenças, pressuposições e conhecimento, podem atuar de formas diferentes ao prepararem seus alunos para exames, resultando em padrões de respostas distintas em relação ao efeito retroativo, dando origem ao modelo de inovação curricular (Figura 4). Nesse novo modelo, Scaramucci (*ibid.*) ainda considera a atuação dos efeitos retroativos em outros participantes, como os alunos, por exemplo.



**Figura 4: Efeito retroativo: modelo de inovação curricular.**

Fonte: BURROWS, 2004, p. 126

Como forma de apresentar o mecanismo de ação do efeito retroativo, um modelo básico (Figura 5) do fenômeno é proposto por Bailey (1996) que cita Hughes (1989). Nesse modelo, Bailey (*op. cit.*) considera a “tricotomia de Hughes” que se refere à diferenciação dos elementos que podem ser influenciados pela natureza do teste, sendo: os participantes (professores, alunos, elaboradores de materiais, desenvolvedores de currículos e pesquisadores) cujas atitudes e percepções podem afetar o desenvolvimento dos processos (materiais e métodos, o uso de estratégias de aprendizagem, mudanças na metodologia de ensino) de aprendizagem e influenciar nos resultados dos produtos (habilidades, fatos) dessa aprendizagem e, conseqüentemente, sua qualidade.



**Figura 5: Efeito retroativo (modelo básico)**

Fonte: BAILEY, 1996, p. 264, tradução nossa.

No que se refere às influências do exame nas percepções e atitudes dos participantes, reitera Scaramucci (2004, p. 212):

Nem sempre essas percepções se baseiam em informações oficiais (materiais de divulgação ou de preparação) sobre o exame antes de o candidato submeter-se a ele. Importantes também são as informações não oficiais, e de certa forma até mesmo as consideradas “folclóricas”, muitas vezes obtidas a partir de outras pessoas que já fizeram o exame. Ainda uma terceira fonte são as informações de quem fez o exame, a partir de suas percepções acerca do que é fácil, difícil, justo ou injusto, tipos de itens não esperados, instruções não familiares, etc., assim como o retorno dos professores sobre as notas dos alunos e daqueles que ministraram o exame localmente, dentre outros. Observa-se, dessa maneira, que a informação pode ser oficialmente dada, inferida ou ainda imaginada [...]

De acordo com Bailey (1996) um exame pode: estimular os alunos a se dedicarem mais aos estudos e, conseqüentemente, desenvolverem competências da língua para o uso diário; induzir os professores a buscarem fontes teóricas para entender a concepção do exame e de boas técnicas de ensino; direcionar o desenvolvimento de materiais e currículos coerentes e eficientes aos propósitos do exame; ser uma fonte de dados valiosa que, após analisada, empreenda mudanças no processo ensino-aprendizagem.

O Enem, exame de alta relevância, tem provocado influências na produção de materiais e apostilas preparatórias, na criação de plataformas na *internet* e até mesmo na elaboração de capítulos em livros didáticos, de acordo com Vicentini (2015).

---

Verificamos ainda no modelo apresentado por Bailey (1996), Figura 5, que outras influências, representadas pelas linhas pontilhadas, são suscetíveis a acontecerem desencadeando mudanças no exame, como a dos participantes.

Na tentativa de explicar a complexidade do efeito retroativo, Watanabe (2004, p. 20-21) considera cinco tipos de dimensões, a saber:

- 1) Especificidade (geral/específico): é geral, quando as características e conteúdos de um exame não são levados em consideração na determinação do efeito; é específico, quando se leva em consideração o conteúdo do teste ou um aspecto específico desse conteúdo.
- 2) Intensidade (forte/fraca): é forte quando determina todas as atividades que acontecem em sala ou atinge todos os participantes; é fraca, quando influencia apenas algumas atividades ou alguns professores e alunos. Green (2007) reitera que essa dimensão varia de acordo com a relevância do teste e que ela é provavelmente sazonal, vez que aumenta com a aproximação do exame.
- 3) Extensão (longa/curta): essa dimensão está relacionada diretamente com o período de tempo, duração do efeito retroativo. A extensão é classificada como longa, quando os efeitos duram mesmo após a aplicação do exame; é curta, quando os efeitos finalizam após a aplicação do exame.
- 4) Intencionalidade (intencional/não intencional): segundo Watanabe (1996) ela pode ser direta ou indireta. “A intencionalidade direta ocorre quando o professor tem uma intenção clara de preparar seus alunos para exames. A indireta é observada quando o professor não tem tal intenção, mas de qualquer forma usa materiais similares àqueles frequentemente incluídos nos exames” (*op. cit.*, p. 220). Ainda, de acordo com Scaramucci (2004), as chances de efeito retroativo ocorrer aumentam quanto mais direto for o exame, como os testes de desempenho que são baseados em tarefas autênticas, e quanto menos depender de macetes.
- 5) Valor (positivo/negativo): está diretamente relacionado com a intencionalidade. O efeito é considerado positivo, quando o exame é intencionalmente elaborado para se alcançar o objetivo proposto; é negativo, quando não se tem a intenção explícita de atingir o objetivo proposto. Essa dimensão é complexa, pois envolve julgamento de valor, podendo ser diferente para cada envolvido, como salienta

Scaramucci (2005, p. 40): “um exame pode ser visto como positivo por professores e negativo por diretores, por exemplo”.

Scaramucci (2004) ainda salienta que, para gerar efeito retroativo positivo, o exame não precisa ter só qualidade, vez que “a qualidade do efeito parece ser independente da qualidade do teste, pois outras forças existentes na sociedade parecem interagir com as características do exame na determinação de seu efeito” (*ibid.*, p. 208). Essas forças são derivadas das crenças e formação acadêmica dos professores, de formalidades e imposições das próprias instituições de ensino, entre outros.

Morrow (1991) apresenta cinco características que um bom exame deve contemplar visando o efeito retroativo positivo: deve avaliar o desempenho e as quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar); deve ser fundamentado em tarefas e referenciado em critérios<sup>18</sup>; deve refletir e encorajar boas práticas em sala de aula.

Como resultado do estudo conduzido no Sri Lanka, Wall (1996, p. 346), também destaca os seguintes efeitos positivos de um exame:

1. Fornecer uma avaliação válida e confiável do rendimento do aluno.
2. Fornecer informações para nivelamento, ou seja, estipular um patamar de proficiência que o aluno deva atingir.
4. Avaliar o rendimento de alunos mais fracos assim como dos mais fortes.
5. Encorajar atitudes positivas e atividades de sala de aulas bem sucedidas.
6. Avaliar a eficiência e eficácia do curso e dos professores.
7. Restaurar confiança pública do exame.

Shohamy (1992, p. 515) defende a relação entre exame e currículo e apresenta seis princípios nos quais os exames devem ser fundamentados para provocar efeito retroativo positivo. Caso um deles seja ignorado, pode ocorrer efeito inverso, ou seja, negativo.

1. Rendimento escolar e proficiência: nem sempre o que se aprende na escola (rendimento escolar) é o que é necessário para ser usado na vida real (proficiência). Muitas vezes o que o exame “cobra” do aluno não é o que ele realmente necessita para a vida. Assim, exame, ensino e aprendizagem devem concorrer para as necessidades reais da vida;
2. Informação diagnóstica: os resultados dos exames nem sempre são utilizados com objetivo de diagnosticar problemas (nas dimensões do aluno, professor, escola, programas curriculares, etc.), a fim de que sejam solucionados. A função diagnóstica dos testes é primordial para que todo sistema seja avaliado e retroalimentado com informações que permitam tomar ações corretivas;
3. Relação do ensino com a aprendizagem: as mudanças na escola acontecerão conforme os dados coletados nos resultados dos exames. O

---

<sup>18</sup> Para Hughes (1989), o propósito dos testes referenciados em critérios é a classificação dos candidatos de acordo com sua capacidade ou não de desempenhar determinada tarefa. As tarefas são propostas e aqueles que as desempenham bem alcançam o critério especificado.

ensino deve estar em consonância com as expectativas dos alunos e vice-versa;

4. Envolvimento dos agentes capazes de promover mudanças: um exame só terá um impacto instrucional positivo se os agentes (professores, administradores da escola, técnicos, secretários, entre outros) participarem do processo, uma vez que são eles que deverão conduzir as mudanças;

5. Necessidade de informações comparativas: um exame ideal será aquele referenciado em norma<sup>19</sup> e em critério, a fim de que seus programas possam utilizar os resultados para avaliar seu sucesso em relação ao seu próprio programa e outros;

6. Necessidade de exames comunicativos: um exame ideal deve refletir teorias de linguagem atualizadas e se concentrará em tarefas e situações de linguagem autênticas.

Dentre os efeitos negativos que um exame pode exercer sobre o ensino, Alderson e Hamp-Lyons (1996) enumeram: 1) estreitamento de currículo e desperdício de tempo, vez que o professor privilegia alguns conteúdos em detrimento de outros que julga ser mais relevantes para o exame, deixando de ensinar o que é importante para a formação do aluno; 2) pouca atenção às habilidades que exigem raciocínio complexo e habilidade de solucionar problemas, necessárias ao aprendizado de LE e a 3) contaminação de notas ou escores que não representam o crescimento na habilidade ou construto avaliado pelo exame.

Além desses, Retorta (2007, p. 74-75) complementa com outros efeitos negativos que os exames de alta relevância podem acarretar, tais como: ansiedade nos alunos e professores, ensino de macetes, o uso de somente um método de avaliação de leitura (a múltipla escolha, por exemplo) em sala de aula, estreitamento de currículo, dentre outros. A autora ainda afirma que esses efeitos podem estar relacionados à falta de conhecimento das novas tendências em avaliação por parte dos participantes, ligados à abordagens e técnicas ultrapassadas.

Face à apresentação de todos esses conceitos e modelos, optamos por utilizar as dimensões do fenômeno propostas por Watanabe (2004), diante da abrangência dessas dimensões no tocante ao objeto de nossa análise, com o propósito de explicar a complexidade do efeito retroativo.

Após discorrermos sobre os conceitos principais de efeito retroativo, os modelos desenvolvidos ao longo do tempo, as dimensões e tipos de efeito, passamos a apresentar, na próxima seção, as principais pesquisas que têm como foco o efeito retroativo de exames de alta relevância.

---

<sup>19</sup> Segundo Hughes (1989), um teste referenciado pela norma relaciona o desempenho de um candidato ao de outros candidatos.

### 1.4.1 Efeito retroativo de exames de alta relevância no contexto internacional

No que se refere aos estudos internacionais que se propõem a investigar o efeito retroativo de exames de alta relevância na prática dos professores, merece ser apresentada a pesquisa proposta por Alderson e Hamp-Lyons (1996) que investiga o fenômeno em aulas preparatórias para o *Test Of English as a Foreign Language* (TOEFL). Após observar as aulas e analisar os dados de acordo com as 15 (quinze) hipóteses propostas por Alderson e Wall (1993), os autores concluem que o exame influencia o conteúdo e a metodologia de ensino dos professores, porém em graus e tipos distintos, estendendo a última das quinze hipóteses: “Os testes terão importância e tipos de efeito retroativo diferentes em alguns professores e alunos e não em outros<sup>20</sup>” (*op. cit.*, p. 296). Os resultados alcançados com as observações das aulas não são suficientes para explicar a metodologia de ensino dos professores.

Nessa mesma direção caminha o estudo investigativo proposto por Watanabe (1996) em cursos preparatórios no Japão, vez que ao observar as aulas e analisar as entrevistas, o autor (*ibid.*) conclui que os testes influenciam os professores de maneiras diferentes ao declarar que “mudanças no exame não levarão, automaticamente, a mudanças no ensino; mas antes, fatores relacionados aos professores parecem ter um grande papel nas decisões sobre o que acontece na sala de aula<sup>21</sup>” (WATANABE, 1996, p. 232). Entre esses fatores, o autor menciona: a) a formação dos professores, inclusive quanto ao preparo dos alunos para o exame em questão; b) crenças distintas sobre o que seria um bom método de ensino e c) a proximidade do exame, que muitas vezes estabelece o foco do ensino.

Em 2004, o autor retoma esse mesmo estudo e conclui, por meio das observações de aulas, que fatores como a familiaridade dos professores com métodos de ensino distintos, a cultura escolar e a explicitação de características do exame para os examinandos contribuem para a produção de efeito retroativo.

Shohamy *et. al.* (1996) ao investigarem o efeito retroativo nas percepções de professores e alunos, por meio da aplicação de um exame de árabe como segunda língua

---

<sup>20</sup> No original: “Tests will have different amounts and types of washback on some teachers and learners than on other teachers and learners”.

<sup>21</sup> No original: “[...] changes to exams will not automatically lead to changes in teaching; but rather, teacher factors seem to play a greater role in deciding what happens in the classroom”.

---

(L2) e um de inglês como LE em Israel, verificam nas observações realizadas que os professores não usam os materiais didáticos disponíveis, mas sim exercícios nos moldes do exame de árabe como forma de preparação, contribuindo para a ausência de efeito retroativo. Já, nas aulas de inglês, o efeito parece aumentar ao longo do tempo. Dessa forma, concluem que quanto maior a relevância do exame e prestígio da língua, maior o efeito retroativo exercido por ele e também mencionam que a intensidade desse efeito pode variar de acordo com o tempo de implementação do exame, sendo influenciado por fatores como formato, propósito e habilidades avaliadas.

Ao analisar as mudanças nas práticas de ensino dos professores de inglês submetidos ao exame público em Hong Kong, Cheng (1997) corrobora as conclusões de Shohamy *et. al.* (1996), vez que as mudanças verificadas ocorrem somente no formato do ensino, mais precisamente, no conteúdo ensinado e nas atitudes e comportamentos dos docentes (*op. cit.*, p. 52).

Cada vez mais tem se atribuído aos testes, e não ao currículo oficial das escolas, o papel de responsáveis por definir conteúdos e métodos a serem ensinados (MADAUS, 1988, p. 84). Em consonância com os ditames dos testes, muitos professores e alunos têm revisto e alterado suas práticas de ensino e estratégias de aprendizagem. Ainda, no tocante aos professores, alguns conteúdos previstos no currículo e importantes para a formação integral dos alunos têm sido renegados em prol de conteúdos mais importantes para o exame.

Cheng (1997) ainda menciona que, com o surgimento dos exames públicos em larga escala, os exames que antes eram geralmente aplicados ao final do processo de ensino, passam a ser aplicados no início do processo. O Enem, exame de acesso ao ensino superior, corrobora essa afirmação.

Os resultados alcançados no estudo conduzido por Chapman e Synder (2000), que avalia, no contexto internacional, cinco proposições a respeito da importância dos exames nacionais de alta relevância na melhora do ensino em sala de aula, remetem-nos às conclusões apresentados por Alderson e Hamp-Lyons (1996) e Shohamy *et. al.* (1996), já que segundo os autores, o teste pode ser um mecanismo eficaz para melhorar a prática educacional, mas seu sucesso não é garantido, pois como vimos depende de uma série de fatores como formato, conteúdo e uso para ocasionar o efeito desejado sobre a prática de sala de aula dos professores.

Quase uma década depois, ao redigir o prefácio da obra de Cheng, Watanabe e Curtis (2004), Alderson (2004, p. xi) declara estar convicto da existência do efeito retroativo, de sua influência no conteúdo e material didático, da capacidade dos docentes em ensinar de formas diferentes para um mesmo teste e dos testes de alta relevância provocarem mais efeito retroativo. Nesse prefácio, o autor ainda sugere que sejam realizadas pesquisas interessadas em descobrir “Como se define efeito retroativo?, O que provoca efeito retroativo?, Por que existe efeito retroativo?”<sup>22</sup> (*op. cit.*).

Cheng (2004) ao investigar o impacto de um exame público de alta relevância, a prova de inglês do Hong Kong Certificate of Education Examination (HKCEE), no ensino-aprendizagem de inglês em escolas secundárias de Hong Kong, afirma que apesar do exame ter sido elaborado com o objetivo de provocar efeito retroativo no ensino, os resultados apontam que a influência de um novo exame sobre o ensino é limitada.

Um estudo mais recente desenvolvido por Glover (2014) propôs-se a investigar uma série de pesquisas desenvolvidas sobre o efeito retroativo, a fim de mostrar como o fenômeno age na metodologia de ensino do professor. O autor (*ibid.*) apresenta as seguintes conclusões: 1) o efeito retroativo pode influenciar como os professores ensinam, mas os efeitos são limitados por outras influências tais como o contexto, recursos e conhecimento dos professores, levando a variações entre professores e situações; 2) exames influenciam o modo de ensinar de alguns professores em algumas situações; 3) a natureza de uma influência precisa de investigações aprofundadas a fim de construir conclusões com base em resultados de pesquisas anteriores; 4) pesquisas anteriores têm investigado efeitos no discurso e nas práticas em sala de aula, mas ainda falta uma descrição detalhada sobre como o efeito retroativo pode aparecer em sala de aula<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> No original: “What does washback look like? What brings washback about? Why does washback exist?”

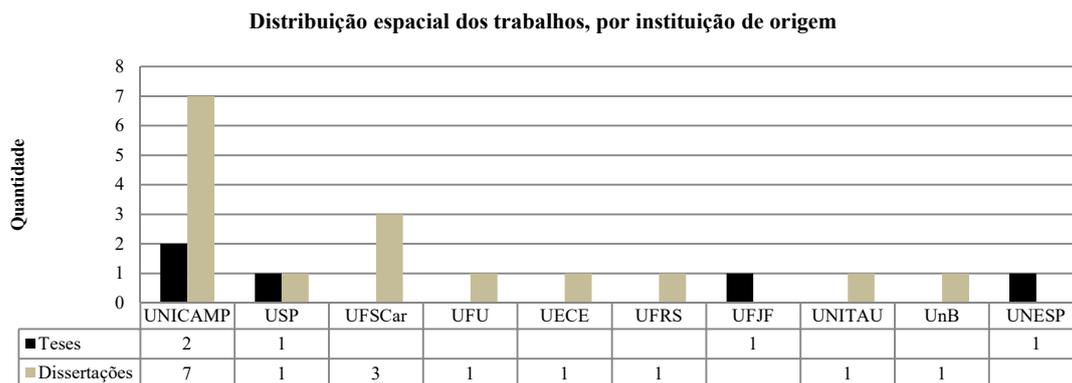
<sup>23</sup> No original: “Washback can influence how teachers teach but effects are limited by other influences such as context, resources and teacher cognition, leading to variations between teachers and situations. Examinations influence how teachers teach in some situations and for some teachers. The nature of such an influence needs further investigation in order to build on findings from previous research. Previous research has investigated effects on classroom discourse and practices, but a detailed description is lacking of what washback may look like in the classroom.”

### **1.4.2 Efeito retroativo de exames de alta relevância na prática de professores de LE no Brasil.**

Os primeiros estudos, em contexto brasileiro, acerca do conceito de efeito retroativo na área de línguas são conduzidos por Scaramucci (1999b) e Gimenez (1999). Scaramucci (*op. cit.*) ao investigar o efeito retroativo dos exames vestibulares de inglês da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) na prática docente de três professores em escolas de nível médio daquela cidade, sendo uma escola particular, uma pública e um curso preparatório particular, conclui “que inovações educacionais não são conseguidas, automática e unicamente, através da implementação de propostas direcionadoras e exames externos” (*ibid.*, p. 18), vez que as crenças e formação dos professores limitam o efeito “inovador” do exame, fundamentado em uma concepção de leitura como construção de sentidos. Observa-se, em geral, um efeito parcial com intensidade distinta entre os contextos e professores observados.

Nessa mesma direção, o estudo de Gimenez (1999) busca analisar o efeito do exame vestibular de LI da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em escolas de ensino médio, públicas e particulares, e em um curso preparatório pré-vestibular público da cidade de Londrina. Os resultados corroboram os de Scaramucci (1999b), pois de acordo com Gimenez (*ibid.*, p. 36) “o efeito é dependente das crenças do professor a respeito do ensino e das chances de aprovação de seus alunos”. A autora observa que as atividades propostas pelos professores não apresentam vínculo com o teste e são provenientes “das crenças da professora a respeito do que seria interessante apresentar aos alunos” (GIMENEZ, 1999, p.36). Ela (*op. cit.*) ainda sugere retificação em duas das quinze hipóteses apresentadas por Alderson e Wall (1993): (13) partes do teste terão efeito retroativo e (14) o efeito retroativo é dependente das crenças do professor a respeito do ensino e das chances de aprovação de seus alunos.

Ao realizarmos o levantamento das pesquisas sucessoras (Apêndice K), desenvolvidas entre os anos de 2001 e 2015, que estudam o efeito retroativo e/ou o Enem na área de línguas, encontramos 16 (dezesesseis) dissertações e cinco teses, como podemos observar na Figura 6.



**Figura 6: Levantamento de pesquisas – Enem e/ou efeito retroativo na área de línguas (2001-abr/2015)**

Fonte: Elaborado pela autora

Analisando os dados da figura 6, identificamos o maior número de trabalhos com origem na Unicamp, todos orientados por Scaramucci, autora de trabalhos publicados sobre efeito retroativo em diversas situações e contextos, com 411 citações<sup>24</sup>.

No que se refere aos estudos brasileiros desenvolvidos nesse período, que tratam do efeito retroativo de exames de alta relevância na prática de professores de LE, destacamos o de Pessoa (2002), Retorta (2007) e, mais especificamente, o de Blanco (2013).

Pessoa (2002) conduz um estudo em que busca investigar o efeito retroativo do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília no ensino de Língua Inglesa em duas escolas locais públicas e duas particulares de nível médio. Os resultados obtidos mostram que há influências do exame no conteúdo dos cursos e no planejamento das aulas, na sequência do curso, no material didático elaborado e na avaliação de rendimento dos professores observados, porém não há influência na abordagem de ensino ou na metodologia dos professores participantes do estudo, vez que não demonstram práticas condizentes com a visão de leitura do exame.

Na mesma linha, a pesquisa desenvolvida por Retorta (2007), procura investigar se a prova de língua inglesa do vestibular da Universidade Federal do Paraná (UFPR) causa efeitos retroativos no ensino dessa língua em escolas públicas (urbanas e rurais) e particulares de nível médio e cursos pré-vestibulares (particulares e gratuitos), a partir das percepções dos participantes e da análise de documentos oficiais. Os resultados desse estudo mostram que o efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da UFPR

<sup>24</sup> De acordo com o *Google* acadêmico. Disponível em: <<https://scholar.google.com.br/citations?user=pDfkdPwAAAAJ&hl=en>>. Acesso em: 25 mar. 2016.

---

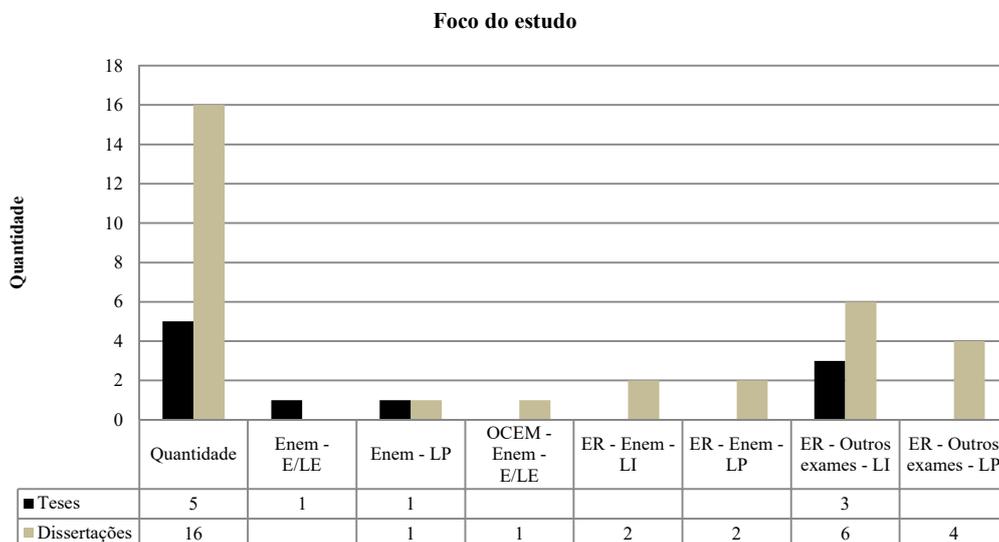
não ocorre nas escolas públicas, pois o ensino é norteado pelo livro didático adotado pela instituição que, como afirma Retorta (*op. cit.*, p. 286), são “os mais baratos do mercado e estão embasados em uma visão tradicional de ensino de gramática e tradução”. Nos outros cenários, escolas particulares e cursinhos pré-vestibulares, é possível perceber efeitos retroativos positivos (no planejamento, na motivação de professores e alunos, na escolha de material didático, no incentivo ao ensino de leitura, etc.) e negativos (estreitamento do currículo, ansiedade dos alunos) em intensidades diferentes, já que o ensino é direcionado pelo exame de vestibular da UFPR.

O foco do estudo qualitativo conduzido por Blanco (2013) reside em avaliar o impacto social inicial causado pela inserção da prova de LI no Enem nos professores e alunos do último ano do ensino médio de uma escola e de um curso preparatório para vestibular de uma cidade do interior do estado de São Paulo, participantes do exame em 2011. Segundo a autora, a análise dos dados coletados mostra consequências internas e externas à sala de aula.

Dentre as consequências internas, Blanco (*ibid.*) cita: a inserção de textos de diferentes gêneros textuais nas aulas, após o Enem, atitude que a autora considera positiva e acredita que “não teria sido tomada sem a existência do mesmo” (*ibid.*, p. 73); a busca de informações pelos professores sobre o exame nos documentos oficiais, como os PCN; maior importância à disciplina de LI; mudança de foco do ensino da gramática para a compreensão textual. Quanto às consequências externas, a autora (*ibid.*) menciona: o reconhecimento da relevância do exame pelos alunos, “por ele ter assumido papel de exame de entrada, com consequências mais diretas para os alunos” (*op. cit.*, p. 83); material preparatório para o exame recebido pelo governo, nesse sentido a autora ressalta que “é fundamental que as pessoas que o desenvolveram conheçam o construto do exame” (*op. cit.*, p. 86). No que se refere à opinião dos alunos e professores, Blanco (*ibid.*) aponta: os alunos definiram as questões do exame como interessantes e coerentes aos conteúdos do EM; consideraram os itens avaliados pela prova fácil.

A autora (*op. cit.*) ainda enfatiza a importância da concepção de leitura do exame ser vista como construção de sentidos, não como mera localização de informações e, ao final, conclui que o Enem carece de maiores investigações.

Quanto aos estudos envolvendo efeito retroativo ou Enem associado ao E/LE, encontramos apenas a tese de doutorado desenvolvida por Kanashiro (2012) e a dissertação de mestrado de Almeida (2014), conforme verificamos na Figura 7.



**Figura 7: Foco de investigação das pesquisas levantadas (2001-2015)**

Fonte: Elaborado pela autora.

Vale destacar que dentre os estudos levantados, não encontramos nenhum semelhante ao objetivo de nosso trabalho, que visa investigar o efeito retroativo dos itens de E/LE do Enem na prática de um professor de uma escola pública de EM, o que torna o nosso trabalho inédito.

Em sua tese de doutorado, Kanashiro (2012) não analisa o efeito retroativo do Enem, mas como discute o tema avaliação, apresenta na introdução o conceito do fenômeno e cita alguns trabalhos que o investigam, além de mencionar o surgimento de cursinhos preparatórios para exames de seleção, a elaboração de material didático específico para essa finalidade bem como a influência na seleção de conteúdo a ser desenvolvido no próprio EM, como exemplos de efeito retroativo.

A autora (*op. cit.*) focaliza seu estudo nos instrumentos utilizados para medir as habilidades em E/LE no Enem. Ela comenta a MR do exame e analisa os textos, enunciados e alternativas dos itens de E/LE do Enem referente às edições de 2010 (primeira e segunda aplicação) e 2011. Como resultados de suas análises, Kanashiro (*ibid.*) menciona: quanto aos textos, considera positiva a diversidade de assuntos abordados e sua vinculação aos temas transversais, a relação entre tema e título com base na compreensão global, a localização de informações expressas e o reconhecimento da intenção do texto ou do gênero textual; quanto aos enunciados,

considera positiva a ausência de itens que privilegiam o domínio de regras gramaticais e do léxico de forma descontextualizada, entretanto destaca que alguns itens podem ser respondidos com a compreensão do enunciado redigido em português, ou com o conhecimento prévio, ou seja, sem a compreensão do texto em E/LE. Ela ainda considera que uma matriz fundamentada em descritores contribuiria para um trabalho eficaz de leitura em sala de aula e ressalta sua preocupação com a possível redução dos conteúdos previstos no currículo de E/LE no EM à MR do exame.

A pesquisa desenvolvida por Almeida (2014) busca identificar que concepções de leitura estão presentes nas OCEM, nos descritores do ENEM e nos itens de E/LE do Enem nas edições de 2012 e 2013. Em relação às competências, propostas por Cassany (2006), necessárias ao aluno conculinte do EM, a autora considera as concepções Psicolinguística<sup>25</sup> e Sociocultural<sup>26</sup> de leitura, e a (inter)pluricultural<sup>27</sup> e a plurilíngue<sup>28</sup>, como habilidade de compreensão leitora de acordo com as OCEM. Almeida (*ibid.*) ainda afirma que a falta dessas habilidades impede uma leitura eficaz dos textos propostos nas questões de E/LE.

Em todos os estudos mencionados acima sobre o efeito retroativo em exames de alta relevância, percebemos a presença do ensino de leitura em sala de aula, a partir de textos de gêneros variados, e o indesejável estreitamento do currículo, vez que os professores priorizam determinados conteúdos em detrimento de outros, considerados menos importantes para o exame. Além disso, verificamos que a relevância do exame, bem como as crenças e formação dos professores são fatores diretamente relacionados aos efeitos retroativos observados.

Neste capítulo, apresentamos os fundamentos teóricos que visam orientar nossas análises, mais precisamente, aspectos relativos à leitura e ao efeito retroativo, que nos auxiliam na compreensão do nosso objeto de pesquisa, que busca analisar o efeito retroativo dos itens de E/LE do Enem na prática de uma professora do 3º ano do EM de uma escola pública da região Centro-Oeste.

---

<sup>25</sup> “O leitor precisa desenvolver habilidades cognitivas que são fundamentais ao processo de compreensão leitora: ativação do conhecimento prévio, formulação de hipóteses e inferências, verificação e reformulação de informações”. (ALMEIDA, 2014, p. 42).

<sup>26</sup> “Apresenta uma noção interacionista. A compreensão do significado procede da interação com um determinado grupo ou comunidade linguística, que vai gerar no indivíduo os seus pontos de vista e sua compreensão de mundo”. (ALMEIDA, 2014, p. 42).

<sup>27</sup> “Exige do estudante o conhecimento da língua e a habilidade na compreensão leitora capaz de propiciar-lhe o acesso às peculiaridades linguísticas e socioculturais do outro”. (ALMEIDA, 2014, p. 52).

<sup>28</sup> “Representa uma possibilidade de acesso e de imersão nas manifestações culturais dos países de língua espanhola, ou mesmo daqueles que utilizam a língua espanhola para se comunicar”. (ALMEIDA, 2014, p. 49).



---

## CAPÍTULO II - PROCEDIMENTOS INVESTIGATIVOS

No presente capítulo apresentamos e discorremos sobre os procedimentos investigativos utilizados em nossa pesquisa. O capítulo está organizado em seis seções, nas quais discorremos sobre a natureza da pesquisa, o contexto e os participantes envolvidos, os instrumentos utilizados para coleta e análise dos dados, bem como as considerações éticas sobre o trabalho.

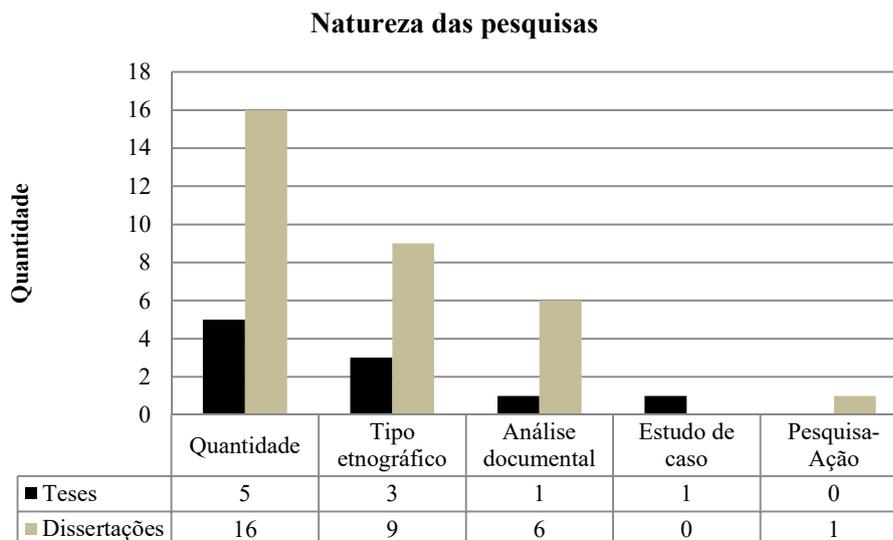
### 2.1 Natureza da pesquisa

Apresentamos a perspectiva qualitativa-interpretativista como a abordagem metodológica mais adequada para o desenvolvimento de nosso estudo, que objetiva por meio da observação de um cenário natural, em que dados são coletados e, posteriormente analisados, detectar em que (e como) se identificam as dimensões do efeito retroativo dos itens de E/LE do Enem na prática da professora pesquisada. A pesquisa qualitativa, de acordo com Denzin e Lincoln (2006, p.17), pode ser definida como:

[...] uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativistas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles confere.

Nessa perspectiva, ao pesquisarmos cenários naturais, precisamos estar atentos, observar e interpretar os eventos sociais que ocorrem no contexto investigado. Como reitera Bortoni-Ricardo (2009), a pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.

No levantamento que realizamos, identificamos trabalhos (dissertações e teses – cf. Apêndice K), de natureza qualitativa, focados em estudar o Enem e/ou o efeito retroativo de exames em LE. Observamos a predominância de trabalhos qualitativos de tipo etnográfico (Figura 8) como o nosso.



**Figura 8: Natureza das pesquisas sobre Enem e/ou efeito retroativo em LE (2001-2015)**

Fonte: Elaborado pela autora.

Para que uma pesquisa seja classificada como de tipo etnográfico, ela deve atender alguns requisitos da etnografia, que se baseia em observar as ações humanas e sua interpretação, a partir do ponto de vista das pessoas que praticam a ação. Os dados são gerados pelo pesquisador de acordo com as visões que os participantes têm dos fatos, mesmo que não possam articulá-la. Para conseguir captar esse sentido, as ações do pesquisador e pesquisados devem ser analisadas de maneira idêntica, logo todo processo é interpretativo. (TEIS e TEIS, 2006, p. 1)

Desse modo, percebemos que, de fato, tem-se realizado uma adaptação da etnografia à educação, o que é denominado, segundo André (2005, p. 27) como estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito, vez que esta requer uma longa permanência do pesquisador em campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias de análise, adequados aos estudos antropológicos, mas inadequados para as pesquisas da área educacional.

Erickson (1989), além disso, argumenta que a ênfase ao significado local é essencial para a definição de etnografia, que procura caracterizar o sentido do ponto de vista dos atores, dos participantes, daqueles que estão sendo pesquisados.

Até a década de 1990, as pesquisas sobre efeito retroativo possuíam limitações metodológicas, por não incluírem evidências reais sobre contextos de ensino-aprendizagem. E no que tange ao efeito retroativo, foi somente após a publicação do artigo de Alderson e Wall (1993) que começaram a ser desenvolvidos estudos de

natureza etnográfica, que passaram a empregar o método da triangulação de dados na identificação das variáveis explicativas para esse complexo e abrangente fenômeno.

Watanabe (1996) também concorda que a pesquisa etnográfica é a que melhor se adapta aos estudos sobre efeito retroativo de exames. O autor propõe-se a investigar as dimensões do fenômeno, com vistas a identificar os elementos necessários na determinação do efeito e as evidências que nos permitem dizer se há ou não efeito retroativo.

Nessa direção, com o intuito de respondermos a nossa segunda pergunta de pesquisa, procuramos analisar a prática da professora com base nas dimensões propostas para o fenômeno, segundo Watanabe (2004), a saber: especificidade, intensidade, extensão, intencionalidade e valor, conforme detalhamos cada uma dessas dimensões, na seção 1.4, que integra o Capítulo I deste trabalho.

Outro aspecto imprescindível para a condução de uma pesquisa do tipo etnográfico como a nossa, é a conduta ética do pesquisador. Precisamos ser cuidadosos no decorrer da pesquisa, a fim de não causarmos danos aos participantes da pesquisa. Para o desenvolvimento dessa pesquisa bem como para a veiculação de seus resultados, asseguramos o anonimato dos participantes, mediante a obtenção de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), constantes nos Apêndices A, B e C.

De acordo com Fetterman (2010), devemos ter postura profissional e estarmos atentos aos eventos sociais, demonstrando respeito, admiração e estima pelo modo de vida das pessoas pesquisadas.

Vale ainda destacar que, apesar de nossa pesquisa ser essencialmente qualitativa, tivemos que utilizar algumas figuras, gráficos, quadros e tabelas, com o intuito de apresentarmos, com maior clareza, algumas informações numéricas. Os gráficos e quadros proporcionam uma melhor visualização dos resultados e estão relacionados à pesquisa de natureza quantitativa (CHIZZOTTI, 2006).

## **2.2 O contexto da pesquisa**

O contexto que escolhemos para a coleta de dados deste estudo foi uma escola pública estadual de Educação Básica do interior de um estado da região Centro-Oeste, doravante denominada aqui Colégio Estadual Jovem em Ação<sup>29</sup>.

---

<sup>29</sup> Por motivos éticos, visando garantir o sigilo dos dados, adotou-se um nome fictício para a escola pública pesquisada.

O colégio é vinculado ao Sistema Estadual de Ensino e adota a política de inclusão de portadores de necessidades especiais. É público e oferece ensino gratuito e laico, direito da população e dever do poder público, e está a serviço das necessidades e características do desenvolvimento e aprendizagem dos educandos, segundo dados que extraímos do Projeto Político Pedagógico (2014) do colégio.

O colégio possui 22 turmas de Ensino Fundamental (EF) e EM distribuídas nos três turnos (matutino, vespertino e noturno) e atende a uma clientela de 615 alunos de várias classes sociais, principalmente os que se inserem nas classes média baixa e baixa, oriundos da zona urbana e rural do município.

Quanto à estrutura física, o colégio possui salas de aula amplas, com capacidade para 35 alunos bem distribuídos, carteiras, quadros-negros e brancos em bom estado de conservação. Além das salas de aula, o colégio também possui laboratório de informática, equipado com 20 computadores, e conta com equipamentos como televisão, som, projetor multimídia, *notebook* e telão, os quais são disponibilizados ao professor para uso em sala de aula. Possui, também, biblioteca com grande acervo de livros e uma quadra de esportes sem cobertura, para a realização de jogos e eventos escolares.

Iniciamos o período de observação das aulas no segundo semestre de 2014, compreendendo os meses de outubro e novembro, por acreditarmos ser este o período em que os alunos, em sua grande maioria, começam a se preocupar mais com o ingresso em uma universidade e, conseqüentemente, com os exames vestibulares e Enem. Realizamos seis observações das aulas de E/LE em uma dessas duas turmas, que denominamos turma A, mediante a autorização da professora.

### **2.3 Os participantes da pesquisa**

Uma vez estabelecido e descrito o contexto da pesquisa, passamos à definição dos participantes. Respeitando o código de ética da pesquisa, a professora de LE pesquisada e também os alunos tiveram seus nomes preservados.

Para a observação das aulas, selecionamos uma das duas turmas de 3º ano do EM matutino. A nossa escolha pela turma do 3º ano, partiu do fato de serem alunos concluintes do Ensino Médio e por pressupormos que teriam maior conhecimento do E/LE, uma vez que há três anos estão em contato com essa LE e, também, pela possível

---

participação na edição 2014 do Enem. Já, a escolha pela turma do 3º ano matutino, deveu-se ao fato de serem os alunos desse período mais assíduos, conforme informações que nos foram repassadas pela secretária do colégio.

De acordo com a secretária, as duas turmas do 3º ano do EM matutino, contam com uma média de 30 alunos regularmente matriculados e frequentes. As aulas de E/LE aconteciam duas vezes por semana, em dias distintos, com duração de 50 minutos cada.

A professora de LE, doravante denominada Jussara<sup>30</sup>, selecionada para a observação, é professora das turmas do 3º ano do EM matutino e noturno. Pela análise das respostas do questionário, constatamos que a graduação de Jussara é em Letras, mas com habilitação em Português e Inglês, a única oferecida pela Universidade Estadual de Goiás (UEG) “unidade local” e, não foi possível identificarmos se, pelo menos, a especialização foi cursada na área de E/LE ou afins.

Ela também conta com 10 anos de experiência na rede privada de ensino, porém antes da criação do Enem (1998), vez que em 1997 passou a ser servidora pública estadual e, desde então, só exerce suas funções na rede pública.

A servidora, de acordo com dados do questionário, atua na escola como professora de LI desde 1997, ano em que foi aprovada em concurso público estadual e, só recentemente, a partir de 2009, como professora de espanhol, provavelmente em cumprimento a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005.

A professora leciona em dois períodos diariamente, matutino e vespertino, possui uma carga horária extensa, 40 horas/semana em sala de aula.

Face às respostas obtidas dos alunos que responderam ao questionário, estabelecemos o perfil da turma observada. Por serem menores de idade, em sua maioria, distribuímos um TCLE (Apêndice C) a cada um, que explicava os pormenores da pesquisa, para que levassem para casa, a fim de solicitar a autorização dos pais.

Quanto à faixa etária (questão 2-Apêndice E), identificamos que os alunos da turma se situam em uma faixa entre 16 e 18 anos, a menos de três deles que declararam possuir mais de 18 anos.

Ao serem perguntados se sempre estudaram em escolas públicas (questão 5-Apêndice E), identificamos que dos 24 alunos, apenas um respondeu que não. Essa informação se revela pertinente ao estudo, dado que nosso interesse é contribuir para a

---

<sup>30</sup> Adotou-se um nome fictício para a professora, com o objetivo de resguardá-la de quaisquer danos que a exposição de seu nome verdadeiro pudesse vir a causar (FETTERMAN, 2010).

educação pública, sobretudo, em uma região do interior, em geral, com limitações de acesso à formação de professores de LE.

Ao perguntarmos acerca da disponibilidade de tempo para estudo e (ou) trabalho, no questionário aplicado, oito dos 24 estudantes disseram trabalhar (1/3 da amostra), o que pode refletir em baixo rendimento escolar. Oliveira *et. al.* (2005), apontam em seus estudos a dificuldade que os adolescentes têm em conciliar trabalho e estudo. Segundo eles, o cansaço, a sobrecarga física e a falta de tempo para estudar, para descansar e para os momentos de lazer, desencadeiam o desinteresse pela escola, a dificuldade de aprendizagem e os altos níveis de estresse.

## **2.4 Os instrumentos para a coleta de dados**

### **2.4.1 Questionários**

Os questionários podem ser classificados em abertos ou fechados. Os questionários abertos, segundo Nunan (2005, p.143) são aqueles em que os participantes sentem-se livres para responder as perguntas propostas, enquanto que os fechados permitem ao pesquisador pré-estabelecer as possíveis respostas.

Abertos ou fechados, acreditamos que os questionários são instrumentos muito importantes no momento da coleta de dados, pois permitem ao pesquisador obter informações fundamentais a respeito dos pesquisados. Fetterman (2010) é um dos defensores do uso do questionário pelo etnógrafo, pois para o autor este instrumento é o produto do conhecimento do etnógrafo sobre aquilo que ele está pesquisando.

Com o propósito de investigarmos e caracterizarmos o perfil do docente pesquisado, obtermos informações a respeito de seus conhecimentos sobre os itens de E/LE do Enem e sobre as possíveis alterações ocorridas em sua prática docente, especialmente a partir de 2010, quando houve a inserção da competência de área 2 (referente à LE) na MR do novo Enem, confeccionamos um questionário misto (Apêndice D), contendo questões abertas e fechadas, como um dos instrumentos de coleta de dados, proporcionando assim uma certa abertura para a professora pesquisada expor sua opinião.

Com a aplicação do questionário, composto por 20 perguntas, buscamos caracterizar o perfil de Jussara, obter informações a respeito da sua trajetória acadêmica e profissional, verificar como ela desenvolve sua prática pedagógica em sala de aula

bem como tentar identificar se essa prática vem sofrendo modificações, ao longo dos anos, influenciada sobretudo pelo Enem.

Já, para os discentes da turma, elaboramos um questionário mais fechado (Apêndice E), para evitar a timidez, comum nessa faixa etária, e possíveis respostas vagas, a fim de conhecermos o perfil dos alunos. Aplicamos o questionário aos alunos, que reúne ao todo 21 questões, mediante a anuência dos pais (Apêndice C) e autorização verbal da professora pesquisada, que nos cedeu aproximadamente 30 minutos da aula para que a aplicação pudesse ocorrer em sala de aula, já que a maioria dos alunos justificou não ter condições de comparecer à escola em outro período para a referida aplicação.

Por meio das questões, buscamos traçar o perfil dos alunos, a idade de cada um deles, a experiência e a importância dada à aprendizagem de E/LE, além de obter informações quanto à importância dispensada aos exames vestibulares e externos, especialmente ao Enem, procurando saber se a maioria dos alunos inscreveram-se no exame, a LE que escolheram e a opinião deles em relação ao ensino de E/LE após a inserção dessa língua no exame.

#### **2.4.2 Notas de campo**

Durante a observação das aulas de E/LE ministradas pela professora pesquisada utilizamos as notas de campo, como mais um dos recursos para a coleta de dados, com o objetivo de registrarmos os fatos relevantes dos momentos de interação, entre professora e alunos e, principalmente, observar a prática de ensino da professora, a fim de investigar se os itens de E/LE presentes no Enem exerciam alguma influência no ensino em sala de aula.

Fetterman (2010, p. 114) propõe a seguinte definição para as notas de campo:

[...] consistem, basicamente, de dados provenientes de entrevistas e de observações diárias. Elas formam um estágio inicial de análise durante a coleta de dados e contém os dados básicos necessários para análises posteriores mais elaboradas. Muitas orientações e técnicas de elaboração de notas de campo estão disponíveis para os etnógrafos, mas a regra mais importante, no entanto, é que se registrem as informações.

De acordo com Flick (2009), o pesquisador deve observar nove dimensões no contexto de aprendizagem a ser descrito, sendo: espaço (local físico), atores (pessoas envolvidas), atividades (atos realizados pelas pessoas), objetos (coisas físicas que estão

presentes), atos (ações individuais realizadas pelas pessoas), eventos (conjunto de atividades relacionadas e executadas pelas pessoas), tempo (sequenciamento do que acontece), objetivos (coisas que as pessoas tentam alcançar) e sentimentos (emoções sentidas e manifestadas).

Nesse sentido e com base em aspectos investigados no questionário, procuramos observar durante as aulas: os materiais e recursos usados, os conteúdos ensinados e sua sequência, as atividades desenvolvidas, as habilidades da MR do Enem utilizadas, a metodologia de ensino e de avaliação dos alunos, além de buscarmos observar atitudes e comportamentos da professora, a fim de identificar a influência dos itens de E/LE do exame nesses elementos.

Destacamos, também, o uso do gravador em todas as seis aulas que nos foi possível observar e durante os 50 minutos de cada aula, registrando as explicações dos conteúdos ministrados pela professora, as reações dos alunos, as dúvidas, enfim, todos os momentos de interação entre professora e alunos.

Após a autorização da professora, elaboramos o cronograma (Quadro 1) de aulas a serem observadas mediante a sua disponibilidade.

Notas de Campo	Data	Horário	Observação
1	18/09/2014	11h25-12h15	Aplicação de prova.
2	25/09/2014	11h25-12h15	Reunião pedagógica na escola. Não houve aula.
3	26/09/2014	07h50-8h40	Palestra da Secretaria Municipal de Saúde, sobre DST. Não houve aula.
4	02/10/2014	11h25-12h15	Entrevista no livro <i>Síntesis</i> (p. 88).
5	03/10/2014	7h50-8h40	Conselho de Classe. Não houve aula.
6	09/10/2014	11h25-12h15	Canção e história em quadrinhos.
7	10/10/2014	7h50-08h40	Pesquisa no Laboratório de Informática da escola.
8	16/10/2014	11h25-12h15	Comemoração pelo Dia do Professor. Não houve aula.
9	17/10/2014	7h50-8h40	Continuação da pesquisa no Laboratório de Informática da escola.
10	23/10/2014	11h25-12h15	Houve adiantamento de horário. Não fui avisada. Aula não observada.
11	24/10/2014	7h50-8h40	Simulado. Não houve aula.
12	30/10/2014	11h25-12h15	Houve adiantamento de horário. Não fui avisada. Aula não observada.
13	31/10/2014	7h50-8h40	Feriado em comemoração ao dia do Servidor Público. Não houve aula.
14	06/11/2014	11h25-12h15	Folga da professora (eleição). Não houve aula.
15	07/11/2014	7h50-8h40	Revisão para o Enem
16	13/11/2014	11h25-12h15	Festival da Hispanidade. Após o 4º

			horário, os alunos foram dispensados das aulas.
17	14/11/2014	7h50-8h40	Houve adiantamento de horário. Não fui avisada. Aula não observada.
18	20/11/2014	11h25-12h15	Excursão escolar. Não houve aula.
19	21/11/2014	7h50-8h40	Excursão escolar. Não houve aula.

**Quadro 1: Cronograma prévio de aulas a serem observadas.**

Fonte: Elaborado pela autora

### 2.4.3 Entrevista

As entrevistas constituem mais um importante instrumento de coleta de dados, como asseveram Ludke e André (2012), pois possibilitam que os dados obtidos pelo pesquisador, por meio da aplicação de questionários ou de outros instrumentos, possam ser discutidos em maior profundidade e os problemas observados, melhor explicitados pelos participantes. As autoras ainda destacam que as entrevistas abertas e semiestruturadas são as mais indicadas no desenvolvimento de pesquisas educacionais.

Partindo desse pressuposto, elaboramos e realizamos uma entrevista semiestruturada com a professora participante da pesquisa, vez que esse tipo de entrevista, segundo Nunan (2005), permite maior flexibilidade ao pesquisador e o controle da conversa pelo entrevistado.

Para o êxito dessa entrevista, levamos em consideração os apontamentos de Viera-Abrahão (2006, p. 223):

[...] o pesquisador prepara algumas perguntas orientadoras, ou procura ter em mente algumas direções gerais que orientarão o seu trabalho. Essas questões ou direções gerais são, então, utilizadas sem que se siga uma ordem fixa, o que permite a emergência de temas e tópicos não previstos pelo entrevistador. É o instrumento que melhor se adequa ao paradigma qualitativo por permitir interpretações ricas e respostas pessoais.

O roteiro da entrevista semiestruturada (Apêndice F) com a professora pesquisada foi previamente elaborado buscando contemplar as questões vinculadas aos objetivos da presente investigação e as dúvidas ou informações imprecisas do questionário foram esclarecidas por meio da utilização desse instrumento. Escrevendo de outra forma, por meio da entrevista buscamos identificar e analisar a percepção da professora acerca do saber ensinado na sala de aula e o que tem sido objeto de avaliação no Enem.

Agendamos a entrevista com antecedência e decidimos realizá-la na biblioteca do colégio, local tranquilo e sem ruídos, em momento de folga da professora, para não atrapalhar a execução das atividades escolares e para que ela pudesse se expressar com

espontaneidade. Pensando em comodidade e agilidade durante a realização da entrevista, decidimos gravá-la em áudio e, posteriormente, transcrevê-la integralmente (Apêndice G).

#### **2.4.4 Gravações em áudio das aulas observadas**

Acreditamos que o gravador também é uma ferramenta valiosa durante o processo de coleta de dados, pois auxilia e facilita no desenvolvimento de nosso trabalho de campo, uma vez que deixando de anotar, com o uso do papel e da caneta, todos os eventos que ocorrem durante a aula, podemos manter um contato mais próximo com os participantes da pesquisa.

Além disso, Bortoni-Ricardo (2009, p. 62) acrescenta que o uso do gravador no trabalho de campo, torna possível ao pesquisador a revisitação dos dados, a fim de esclarecer dúvidas e elaborar melhor a teoria construída. Partindo dessa constatação, decidimos gravar em áudio as notas de campo e entrevista semiestruturada realizada com a professora pesquisada e, posteriormente, transcrevê-la (Apêndice G).

#### **2.4.5 Análise documental**

Para Ludke e André (2012, p. 38) “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos além de complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”.

Com base nessa afirmação, analisaremos os itens de E/LE presentes nos cadernos de provas de LCT de cada edição do Enem, de 2010 a 2015, a fim de compreender os conteúdos avaliados pelos itens, os gêneros textuais que são apresentados em cada item bem como as habilidades da competência de área 2 da MR avaliadas por eles, com o objetivo de verificar se há efeito retroativo na prática pedagógica da professora observada em nossa pesquisa.

Quanto aos materiais docentes, analisamos alguns materiais docentes disponibilizados pela professora, tais como: planos de aula, atividades trabalhadas em sala e provas avaliativas, que foram aplicadas durante o período de observação das aulas.

Na próxima seção, apresentamos os procedimentos de análise e interpretação dos dados coletados no desenvolvimento desta pesquisa.

## 2.5 Os procedimentos para análise de dados

### 2.5.1 Triangulação dos dados

Analizamos os dados coletados por meio das notas de campo, questionários e material docente pelo método da triangulação de dados.

Esse método, segundo Fetterman (2010, p. 94), “é a base da pesquisa etnográfica”. O etnógrafo compara os dados obtidos por meio de diferentes instrumentos de coleta, a fim de testar a veracidade das informações dentro da mesma perspectiva, ou seja, a triangulação confirma ou desconfirma uma assertiva dando validade ao estudo realizado. O autor ainda menciona que a triangulação “funciona com qualquer tema, em qualquer contexto e em qualquer nível, isto é, ela é tão eficiente para se estudar uma sala de aula do Ensino Médio quanto à administração do ensino superior” (*op. cit.*, p. 95)

Bortoni-Ricardo (2009, p. 61), numa explicação mais detalhada, afirma que a triangulação:

é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos atores em uma ação. Por exemplo, a perspectiva do professor obtida em uma entrevista; a perspectiva do próprio pesquisador ou de outro participante obtida pela observação. Ao comparar concordâncias ou discrepâncias nas diferentes perspectivas, o pesquisador terá mais recursos para construir e validar sua teoria.

### 2.5.2 Análise de Conteúdo

No que se refere à análise dos itens de E/LE do Enem e a entrevista da professora, optou-se pelo método da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Segundo a autora, o termo análise de conteúdo (AC) designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

A AC proposta perpassa por três fases consideradas fundamentais, a saber: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados (inferência e interpretação), conforme podemos visualizar na Figura 9.

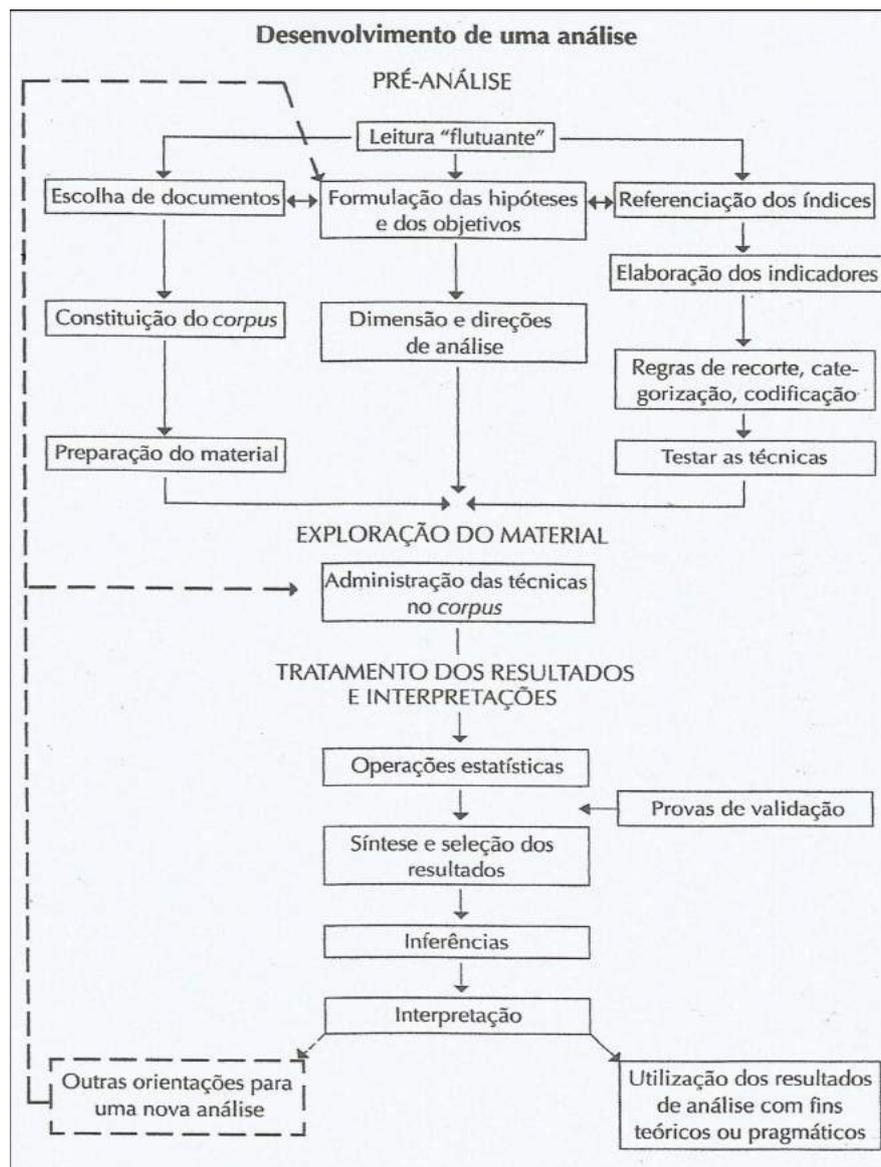


Figura 9: Fases de desenvolvimento de uma Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011)

Fonte: BARDIN (2011, p. 132)

A pré-análise, é considerada a etapa de organização do material a ser analisado. De acordo com Bardin (2011), compreende normalmente: a) a leitura “flutuante”, contato superficial com os documentos, a fim de conhecer o texto, por meio de nossas impressões e orientações; b) a escolha dos documentos, consiste na definição do *corpus*<sup>31</sup> da análise e delimitação dos documentos utilizados, com base em regras de exaustividade<sup>32</sup>, homogeneidade<sup>33</sup>, representatividade<sup>34</sup> e pertinência<sup>35</sup> (*op. cit.*, p. 42); c) a formulação das hipóteses e dos objetivos, conjunto de perguntas intuitivas, que

<sup>31</sup> Conjunto dos documentos, após seleção baseada em regras, que serão submetidos aos procedimentos analíticos.

<sup>32</sup> Todos os elementos do corpus devem estar disponíveis para a análise.

<sup>33</sup> Os documentos devem obedecer a critérios precisos de escolha.

<sup>34</sup> A amostra deve representar o todo de forma a permitir generalizações.

<sup>35</sup> Os documentos selecionados devem corresponder aos objetivos da análise proposta.

podem surgir ou não nessa etapa, como reitera Bardin (2011, p. 128), “algumas análises efetuam-se às “cegas” e sem ideias pré-concebidas”; d) a referenciação dos índices e a elaboração dos indicadores, devemos indicar quais são os índices, as unidades de codificação a serem analisadas e os indicadores<sup>36</sup>, por meio dos recortes realizados após a seleção do material de análise; e) a preparação do material, basicamente uma edição, nem sempre necessária, do documento a ser analisado, como a transcrição da entrevista, por exemplo.

A segunda fase, exploração do material, consiste na codificação das mensagens, em categorias previamente definidas e compreende a escolha da unidade de codificação, a explicitação da regra de categorização e a escolha das categorias de acordo com os objetivos da pesquisa. A unidade de codificação é subdividida em unidade de registro e unidade de contexto. A unidade de registro é o recorte da análise considerado unidade base, que pode ser uma palavra, frase ou tema, visando à categorização. Já, a unidade de contexto, com dimensão superior, serve de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro.

A regra de enumeração ou regra que leva à categorização tem o objetivo de indicar como as unidades de registro serão contadas na mensagem, se por presença (ou ausência), frequência ou ordem. Em seguida, é realizada a categorização, ou seja, etapa de aplicação do processo de contagem escolhido nos elementos do *corpus*, a fim de fornecer uma representação simplificada dos dados brutos. Essa etapa pode ocorrer a partir de categorias pré-definidas, nas quais se classificam os elementos do *corpus* de acordo com a regra escolhida, ou ao contrário, classificam-se os elementos de acordo com a regra e, posteriormente, definem-se as categorias, sempre se baseando nos critérios de exclusão mútua<sup>37</sup>, homogeneidade<sup>38</sup>, pertinência<sup>39</sup>, objetividade e fidelidade<sup>40</sup> e produtividade<sup>41</sup> (*ibid.*, p.149)

A terceira e última fase da organização da AC é composta pelo tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Os resultados brutos são tratados de forma a serem significativos e válidos e, a partir desse tratamento, são propostas inferências e interpretações que estejam relacionadas com os objetivos propostos na pré-análise.

---

<sup>36</sup> Frequência de aparição de um determinado índice (palavra, tema, frase) ao longo da mensagem.

<sup>37</sup> Um elemento não pode ser classificado em mais de uma categoria.

<sup>38</sup> Um único princípio de classificação deve governar a sua organização.

<sup>39</sup> A categoria deve estar adaptada ao material de análise escolhido e ao quadro teórico definido.

<sup>40</sup> Todos os elementos que compõem o *corpus* devem ser analisados pelos mesmos critérios.

<sup>41</sup> Os resultados da categorização devem fornecer os elementos necessários para a inferência desejada.

### 2.5.3 Análise dos itens do Enem

Em se tratando dos itens de E/LE do Enem, no processo de codificação fizemos o recorte da informação, que culminou com a escolha da unidade de registro e da unidade de contexto.

Preliminarmente, realizamos a leitura flutuante das 40 questões de E/LE que integram os cadernos de provas de LCT das edições do Enem de 2010 a 2015, incluindo as duas aplicações ocorridas nesses respectivos anos, a fim de encontrar elementos que pudessem contribuir na seleção das questões.

Essa pré-análise (Apêndice I) teve como objetivos principais 1) identificar, dentre as habilidades que integram a competência de área 2 da MR do exame, aquelas que foram abordadas nos itens de E/LE de todas as provas de LCT das edições do Enem, de 2010 a 2015 e 2) identificar o gênero textual predominante em cada um dos itens que compõem as provas de LCT do exame.

Nossa unidade de registro está diretamente ligada aos itens de E/LE que estão relacionados ao gênero “reportagem”, visto que foi esse o mais frequente nas edições do Enem, segundo dados da pré-análise (Apêndice I).

A codificação da unidade de registro, que representa o gênero reportagem, é constituída pelo ano da prova, aplicação (se houver mais de uma), cor da prova, seguido do número do item e da alternativa correta. Nesse caso, a unidade de registro “2010.2.A.95.E” (Apêndice J) é composta por um item de E/LE do Enem que aborda uma reportagem e está representada pelos códigos: edição do Enem (nesse caso 2010), número da aplicação (o número 2 representa a 2ª aplicação da prova, visto que aconteceram duas aplicações para a mesma edição), cor da prova consultada “A” (para Azul), número da questão (95) e alternativa correta (representada pela letra E).

Em se tratando de unidade de contexto, Bardin (2011) a considera como um segmento da mensagem, com dimensões superiores às da unidade de registro, a fim de compreender a significação exata da unidade de registro. Sendo assim, o item de E/LE analisado será considerado uma unidade de contexto, a fim de possibilitar o entendimento da unidade de registro.

A categorização, conforme Bardin (*op. cit.*) tem como objetivo inicial fornecer uma representação simplificada dos dados brutos e compreende dois processos distintos. Em nossa análise decidimos empregar o processo em que estabelecemos as categorias e

subcategorias de análise e alocamos, da melhor maneira possível, os elementos à medida que foram sendo encontrados.

Nesse sentido, iniciamos a análise categorial definindo os seguintes elementos: a) *corpus* da análise: todos os itens de E/LE da área de LCT dos cadernos azuis presentes nos exames de 2010 a 2015, perfazendo um total de 40 questões; b) unidade de registro: palavra, que nesse caso refere-se ao gênero textual; c) regra de enumeração: frequência, que consiste na quantidade de vezes em que o gênero ou habilidade aparecem nos itens; d) unidade de contexto: o item de E/LE; e) categorias e subcategorias: dados gerais do item, análise do texto-base, dos enunciados, da alternativa correta e dos distratores<sup>42</sup>, análise da habilidade da competência de área 2 da MR requerida bem como o potenciais efeitos retroativos (positivos) em sala de aula.

A partir da definição do gênero e habilidades predominantes nos itens de E/LE do exame, iniciamos o processo de codificação dos itens a serem analisados. Construímos alguns quadros com unidade de registro, unidade de contexto, categorias e subcategorias de análise. (Apêndice J).

#### **2.5.4. Análise da entrevista com a professora**

A AC foi, mais uma vez, utilizada na análise da entrevista, vez que consiste em um conjunto de técnicas de análise de comunicações. (BARDIN, 2011).

No caso específico da entrevista, a AC permite diferentes possibilidades analíticas (análise temática; características associadas ao tema central; e análise sequencial). Optamos pela análise sequencial, em que a entrevista é dividida em sequências, levando em consideração aspectos semânticos (organização da sequência em torno de um tema dominante) ou estilísticos (ruptura de ritmos, operadores gramaticais).

Nesse sentido, iniciamos a AC após a transcrição integral da entrevista (Apêndice G), que fora gravada em áudio. Em seguida, realizamos uma leitura detalhada de todo o material transcrito, buscando sentido para a nossa pesquisa em palavras, frases, parágrafos explícitos no decorrer do texto transcrito.

A partir da leitura do material, selecionamos os extratos da entrevista (Apêndice H) que tinham relação com elementos contributivos para a nossa pesquisa. Cada um desses excertos foi analisado individualmente e extraímos deles as unidades de

---

<sup>42</sup> Os distratores representam alternativas incorretas ao comando do item (INEP, 2010a).

significação, aqui denominadas de unidades de contexto. Cada uma das unidades de contexto extraídas dos excertos foi identificada, seguindo uma sequência semântica e, assim, construímos um quadro geral dos relatos e do local de significação.

Após essa etapa, analisamos cada uma das unidades de contexto ou significação encontradas e devidamente identificadas em cada excerto, para que a partir do tema dominante, pudéssemos estabelecer a nossa unidade de registro, a unidade de significação codificada, de dimensões variadas, que visa à categorização (BARDIN, 2011).

A partir da definição da unidade de registro, buscamos analisar o geral para apreender características comuns a todo o excerto da entrevista e, após essa última análise, estabelecermos a categoria que compreendeu a essencialidade da “fala” da professora entrevistada.

## **2.6 A conduta ética na pesquisa**

A pesquisa que desenvolvemos no Colégio Estadual Jovem em Ação foi pautada pela conduta ética, que proporciona honestidade e confiabilidade à pesquisa.

Segundo Fetterman (2010), precisamos obter permissão para entrar no campo de pesquisa e, além disso, apresentar aos participantes os objetivos da pesquisa e, em alguns casos, solicitar formalmente, por escrito, essa permissão.

Para o desenvolvimento de uma pesquisa pautada pela conduta ética, no início do segundo semestre do ano letivo de 2014, apresentamos ao gestor da unidade educacional os objetivos da pesquisa e, em seguida, solicitamos autorização formal escrita do mesmo para a entrada no campo de pesquisa, como meio de evitar eventuais transtornos.

Adotamos o mesmo procedimento em relação à professora e alunos participantes desta pesquisa. Todos receberam os correspondentes TCLE (cf. Apêndices A, B e C), documentos lidos e assinados, autorizando a participação neste estudo.

Em seguida, esclarecemos aos participantes que suas identidades seriam preservadas, mediante o uso de pseudônimos, como meio de evitar quaisquer danos que a revelação dos nomes verdadeiros pudesse causar e, assim, garantir a inserção dos relatos de cada participante no texto, contribuindo para o alcance dos objetivos deste trabalho.

Encerra-se aqui a apresentação dos procedimentos investigativos da pesquisa e, na próxima seção, inicia-se a discussão dos dados coletados no contexto da pesquisa e dos documentos referentes ao Enem.



---

## CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Nesta seção apresentamos os resultados, decorrentes dos correspondentes tratamentos dos dados coletados, com vistas a respondermos nossas questões de pesquisa.

### 3 Análises relacionadas às edições válidas do Enem

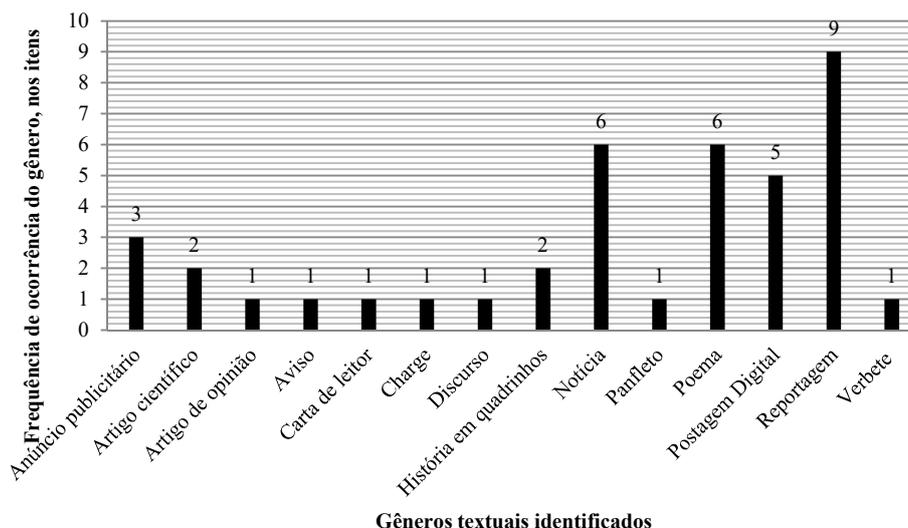
A representação dos dados relativos aos itens de E/LE do Enem é então realizada, nesta pesquisa, empregando-se alguns elementos advindos da AC proposta por Bardin (2011), descrita em seus pormenores nas seções 2.5.2 e 2.5.3.

Com base na regra de enumeração, constatamos que a habilidade da competência de área 2 da MR do exame de maior incidência em todos os itens de E/LE das provas de LCT é a H7, ou seja, relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social, ao longo das edições do exame, conforme dados da Tabela 1, seguidas pela H5 e H6, que apresentam a mesma frequência e, por fim, a H8, a de menor incidência.

**Tabela 1: Frequência das habilidades requeridas nos itens (Enem 2010-2015)**

<b>Habilidade requerida</b>	<b>Frequência de incidência</b>
Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema	10
Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas	10
Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social	11
Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística	9
<b>Total</b>	<b>40</b>

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados da pré-análise (Apêndice I). .



**Figura 10: Frequência de ocorrência do gênero textual presente nos itens (Enem 2010-2015)**

Fonte: Elaborada pela autora, a partir dos dados do Enem.

De acordo com os dados da Figura 10, o gênero textual com maior número de ocorrências nos itens de E/LE, ao longo das edições do exame, é o gênero jornalístico, com destaque para a reportagem. Lage (1993, p. 16) define a reportagem como “[...] um gênero jornalístico que consiste no levantamento de assuntos para contar uma história verdadeira, expor uma situação ou interpretar fatos”. Segundo o autor (*ibid.*), a reportagem é menos rígida que a notícia, vez que o repórter pode usar a primeira pessoa e possui linguagem mais livre. Em algumas reportagens, a investigação e o levantamento de dados é predominante, enquanto em outras o que predomina é a interpretação.

Mediante o resultado de nossa pré-análise, optamos por analisar os nove itens de E/LE das edições do exame de 2010 a 2015 que versam sobre o gênero reportagem. Disponibilizamos no Apêndice J, quatro das referidas análises, cada uma representando uma das quatro habilidades, a fim de demonstrar claramente como procedemos em nossa análise.

De modo geral, podemos afirmar quanto a Categoria 1 “Dados Gerais do Item” que muitos dos textos-base não apresentam título e fazem referência à publicações de apropriação pública, tais como jornais *online* (*El País*, *Agência Peruana de Notícias*, *NAPA*, *Sinc*) e revistas (*Hola*, *Punto y Coma*, *Revista Ñ*). Todos os textos presentes nas edições até o momento são adaptados, conforme a redação no original, com a citação da fonte ao final do texto, como recomenda o Guia de Elaboração de Itens do Enem (BRASIL, 2010a). Por isso, os textos-base não são extensos, possuindo entre dois e

---

quatro parágrafos no máximo, e abordam temas atuais e variados, como: Tabagismo e saúde; tourada; roteiros turísticos como o “Caminho da Língua” na Espanha, o turismo no Peru, falhas em softwares de uso médico como ameaça à saúde pública, escavação arqueológica no Peru, a Língua Espanhola no século XXI, violência contra as mulheres e a assimetria no tratamento da língua espanhola nos Estados Unidos.

No que se refere à Categoria II “Análise do texto-base e enunciado do item” percebemos, ao longo das edições do exame, a presença na parte inicial do item, constituída pelos textos-base do gênero reportagem, as principais informações que o leitor necessita para responder ao comando do item. Os textos geralmente apresentam uma linguagem simples e clara, permitindo que o leitor compreenda, com certa facilidade, a ideia central. Quanto aos enunciados dos itens analisados, podemos afirmar que são constituídos, em sua maioria, por mais de uma oração, vez que apresentam ao leitor a ideia principal discutida no texto e, em seguida, o comando ou instrução expressa por uma frase a ser completada. Os itens solicitam ao leitor basicamente: localização da informação/argumento no texto; o entendimento do texto a partir de vocábulos ou expressões espanholas; identificação do tema do texto; associação entre título e tema; inferência do tema/informação a partir da compreensão do texto em sua integralidade; a função/intenção do gênero textual.

De acordo com o texto, nos filmes norte-americanos, nem todas as falas em espanhol são legendadas em inglês. Esse fato revela a (Apêndice J, unidade de contexto 4).

A maioria dos itens analisados requer do leitor a mera localização da informação ou extração de ideias do texto, somente em algumas questões presenciamos a necessidade do entendimento do texto em sua integralidade, o conhecimento do código linguístico, o acionamento de conhecimentos prévios, a formulação de inferências, a fim de que seja capaz de identificar o tema ou de realizar associações entre tema e título, por exemplo, ou seja, observamos a predominância dos modelos de leitura ascendente e descendente. Dessa forma, destacamos o que asseveram Scaramucci (2005) e Zironi e Nascimento (2006):

Ler, da mesma forma que escrever, pressupõe uma produção que extrapola a decodificação e a mera localização ou recuperação de informações; construir e negociar sentidos pressupõe um leitor ativo, que traz para a situação de produção da leitura seu conhecimento prévio, valores e crenças (SCARAMUCCI, 2005, p. 43).

O texto que constitui a Prova espera que o candidato (ZIRONDI; NASCIMENTO, 2006) direcione e canalize a sua reflexão para os propósitos e objetivos expressos nos enunciados de comando da Prova. Ou seja, antes de responder a uma questão, pressupõe-se que os estudantes, além de terem que compreender o texto que dá origem à questão como uma prática social no contexto particular de produção, circulação e recepção e serem capazes de reconhecer as características de sua infraestrutura textual, possam extrapolar essas capacidades para buscar a função do texto desencadeador da questão em relação aos objetivos dos enunciados de comando da Prova, o que exige do indivíduo avaliado a captura de uma nova dimensão do contexto de produção que agora os constitui (ZIRONDI; NASCIMENTO, 2006, p. 291).

Ainda no tocante a leitura subjacente aos textos, apesar da predominância do gênero jornalístico no exame, concordamos com Kanashiro (2012) ao afirmar que o ensino e a aprendizagem de E/LE não devem se restringir à mera leitura de fragmentos ou adaptações de textos jornalísticos. O professor deve propor aos alunos um ensino pautado na compreensão de textos dos mais variados gêneros, vez que verificamos na Figura 10 que o exame também explora a leitura de anúncios publicitários, charges, história em quadrinhos, poemas, dentre outros.

A Categoria III “Análise da alternativa correta e distratores” refere-se às cinco alternativas apresentadas em cada item de E/LE do exame. As alternativas dividem-se em gabarito, exposto de forma clara, e não mais atrativo que os distratores que, de maneira geral, apresentam-se plausíveis, com paralelismo sintático e semântico, extensão equivalente e coerência com o enunciado, não identificamos erros grosseiros e nem alternativas absurdas, vez que não repetem palavras que aparecem no enunciado e não são capazes de induzir o leitor ao erro, por meio de “pegadinhas”. As justificativas elaboradas para explicar o acerto ou o erro de cada alternativa apontam argumentos consistentes e coerentes à temática do texto. De acordo com o Guia de Elaboração de Itens do Enem (BRASIL, 2010a, p. 12), “as justificativas deverão informar exatamente os motivos pelos quais cada uma das alternativas representa ou não a opção correta de resposta, de modo que não serão aceitas justificativas tautológicas<sup>43</sup>”. No Apêndice J (Unidade de contexto 4, Categoria III), observamos a seguinte justificativa para a alternativa D, que se configura como um distrator do item:

não há falta de formação linguística, uma vez que é crescente o número de imigrantes latino-americanos o que propicia a alternância entre espanhol e inglês pelos estadunidenses, como reitera o primeiro parágrafo, “migrantes de

---

<sup>43</sup> Termo que deriva de um vocábulo grego e que se refere à repetição de um mesmo pensamento através de expressões diferentes. Uma tautologia, para a retórica, é uma afirmação redundante. Disponível em: <<http://conceito.de/tautologia#ixzz41zhnfxEi>> Acesso em: 28 fev. 2016.

---

origen latinoamericano en EE UU ha propiciado que cada vez más estadounidenses alternen el inglés y el español en un mismo discurso”.

Outro fato interessante e que diz respeito aos enunciados e alternativas, relaciona-se a redação em língua portuguesa. Todos os itens presentes nas edições trazem os enunciados e alternativas em LP. Nesse sentido, alguns autores como Kanashiro (2012) argumentam que se o texto é redigido em espanhol e se, por exemplo, o enunciado solicita ao aluno um título para esse texto, seria mais coerente as alternativas, que apontam os possíveis títulos, apresentarem-se em E/LE. Porém, de acordo com Quevedo-Camargo, Gimenez e Furtoso (2014) a discussão é mais complexa e independente da língua utilizada na elaboração dos enunciados e alternativas, vez que o grau de discriminação do item tende a ser maior quanto maior for o grau de complexidade do enunciado e suas alternativas.

Quanto a Categoria IV “Habilidade requerida na MR (competência de área 2)” podemos afirmar que os itens presentes nas edições do exame estão configurados em uma unidade de proposição, nas quais percebemos coerência e articulação entre texto-base, enunciado e alternativas explicitando um único comando e uma abordagem homogênea de conteúdo. Além disso, constatamos que cada edição do exame contempla a maioria das habilidades constantes da competência de área 2 da MR do exame, H5, H6, H7 e H8. Importante salientar que cada item aborda uma única habilidade.

Em relação à Categoria V “Potenciais efeitos retroativos (positivos) do item”, pensamos aqui em propor possíveis formas de abordar os itens de E/LE do Enem em sala de aula, vez que a maioria dos professores promove um estreitamento de currículo ao usar os itens de E/LE de edições anteriores do exame, para treinar os alunos para o mesmo em detrimento ao ensino dos conteúdos propostos no plano de ensino, abandonando práticas importantes para o aprendizado pleno da língua. Dessa forma, nessa categoria, para cada um dos itens analisados, sugerimos um aprofundamento na temática abordada por cada texto-base, a fim de explorarmos não só a habilidade de leitura em E/LE, mas desenvolver atividades diferenciadas, que envolvam a realização de projetos em grupos e em associação com outras disciplinas do currículo, objetivando o trabalho com a escrita, a audição e a fala, além de apresentar aos alunos, por meio da leitura, aspectos linguísticos e coesivos do texto. Como podemos observar no Apêndice J (Unidade de contexto 2, Categoria V):

[...] torna-se importante trazer para a discussão em sala de aula o tema das variedades linguísticas e culturais dos países que usam o espanhol como

língua materna e/ou oficial, principalmente na América Latina (Argentina, Bolívia, Chile, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Paraguai, Uruguai etc.), por serem nossos vizinhos mais próximos e pela relação comercial (MERCOSUL) que mantemos com alguns deles. Nesse sentido, com o intuito de aproximar os alunos dessas variedades linguísticas, pode-se apresentar um fragmento de um filme ou música em língua espanhola dando ênfase as diferenças lexicais, fonéticas e culturais. Pesquisas a revistas ou jornais com seções culturais, que reúnam informações específicas de cada país, a fim de que o aluno tome conhecimento das peculiaridades históricas, geográficas, culturais, artísticas e gastronômicas...

Após conhecermos os aspectos relativos aos itens de E/LE do Enem, passamos a analisar os dados coletados por meio da triangulação, mediante as categorias inferidas da análise da entrevista (Apêndice H) com a docente investigada, a fim de detectarmos se (e como) os itens de E/LE do Enem exercem influências nas atividades didático-metodológicas desenvolvidas em sala de aula.

### 3.1 Formação acadêmica e busca de formação complementar na área de E/LE

Durante todas as aulas observadas, não constatamos a interação professor-aluno na língua alvo, apenas rápidos momentos em que a professora Jussara utiliza-se de vocábulos do E/LE em meio às frases construídas em LP ou expressões em E/LE para saudar os alunos ou chamar a atenção deles bem como no momento de ler algum texto ou exercício.

[1] *¡Buenos días! ¿Como están ustedes?* (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[2] Oh, Iasmin, *¿qué pasa?*, *¿Qué pasa?* (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[3] Já pesquisaram aí em *la computadora*, *¿o que ustedes irán hacer?* (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[4] *Esa canción, nosotros iremos hacer la lectura, después.* (JUSSARA, nota de campo, 2014).

Esse fato pode estar diretamente relacionado às divergências encontradas quanto a sua formação acadêmica. No questionário, a professora menciona a graduação em Letras desde 1997, cursada em unidade local da UEG, que oferece apenas a habilitação em Português e Inglês, além de especialização *lato sensu*, sem especificação da área. Na entrevista, ao contrário, menciona ter realizado curso de inglês e espanhol nos Estados Unidos no ano de 2000.

[5] Sim, sou **graduada pela Universidade Estadual de Goiás** (UEG), unidade local, desde 1997 (JUSSARA, questionário, 2014, grifo nosso).

[6] **Eu fiz em 2000...** deixa eu ver, **fiz nos Estados Unidos** que eu fazia **inglês e espanhol**. Porque lá a gente **convivia com muito hispânico**, né? Então quase que o espanhol era tão necessário quanto inglês, **e eu dava aula de inglês. Eu dava aula em escolas ESL**, é um programa que o governo tem

---

que ele dá inglês à parte nas escolas para os alunos estrangeiros (JUSSARA, entrevista, 2014, grifo nosso).

A professora não detalha o tipo de curso de espanhol realizado e, por não apresentar mais detalhes a respeito, subentendemos que Jussara não possui graduação na área de E/LE. Mesmo não possuindo graduação na área, mas atuando como professora de E/LE desde 2009, a docente afirma ter interesse em cursos de aperfeiçoamento na área. Observamos sua preocupação em participar de cursos de formação oferecidos pela Universidade Federal de Goiás (UFG) e Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC).

[7] Sim, é **sempre importante buscar aperfeiçoamento**. Costumo procurar  **cursos de curta duração** na área de espanhol **pela internet**, às vezes fico sabendo de algum interessante na **UFG** e, quando tenho condições de fazer, vou atrás. Além de participar de todos aqueles que são oferecidos pela **SEDUC** (JUSSARA, questionário, 2014, grifo nosso).

[8] [...] você pode ver que quando nos convocam [a SEDUC] para algum curso, eles [a SEDUC] **colocam como línguas e é dado português, jamais é dado espanhol e inglês**, geralmente...**a gente tem que aproveitar, assim, da UFG**, são de outras universidades que aqui mesmo não tem específico para nossa área (JUSSARA, entrevista, 2014, grifo nosso).

Embora Jussara mencione sempre buscar cursos de aperfeiçoamento, depreendemos por suas respostas, que ela deve fazer poucos na área de E/LE, vez que reclama que os oferecidos pela própria secretaria são voltados ao ensino de LP. Importante salientarmos a busca por formação complementar, vez que o processo formativo, segundo Veiga (2008, p.15):

assume uma posição de inacabamento, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim.

Possivelmente, a falta de graduação na área e de cursos em E/LE, possam contribuir para os poucos momentos em que presenciamos Jussara falar e propor momentos de interação na língua. Como bem observa Martins (2005, p.7) “a falta de competência comunicativa<sup>44</sup> é sempre mencionada como principal pelos professores quando falam de sua competência profissional.”.

---

<sup>44</sup> “A competência comunicativa abrange o conhecimento implícito que o professor tem do sistema abstrato da língua e sua capacidade de uso da/na língua-alvo em que atua. É, juntamente com a competência implícita, o que o professor minimamente necessita para atuar em sala de aula de maneira satisfatória, sendo que a competência comunicativa permitirá ao professor ensinar o que sabe sobre a língua e a implícita lhe proporcionará formas de agir espontaneamente através de procedimentos apropriados à uma sala de aula.” (MARTINS, 2005, p. 7).

Nesse sentido, concordamos com Gimenez (2011) que a formação de muitos professores acontece com defasagens, não só em relação às teorias que fundamentam o processo ensino-aprendizagem, mas também em relação ao conhecimento da língua, sendo ambos fundamentais para o bom profissional.

Embora não haja momentos de interação em E/LE em sala de aula, sabemos que o uso da LP é perfeitamente admissível quando se há uma prática focada no Enem, exame que avalia a capacidade de compreensão leitora em LE e apresenta os enunciados e alternativas dos itens redigidos em LP, vez que o aluno necessita ser capaz de ler e entender o texto em E/LE, porém pode expressar, de forma escrita, esse entendimento em LP.

### 3.2 Acompanhamento das edições e opinião sobre os itens de E/LE do Enem.

No que se refere ao Enem, Jussara diz na entrevista acompanhar o exame, por meio dos itens presentes nas provas de LCT, *internet* e livros, desde 2009. Apesar de a professora mencionar o ano 2009, acreditamos que ela faz alusão à primeira edição do exame, quando foram inseridos itens de E/LE na prova de LCT, a partir da edição de 2010. Afora isso, a professora parece conhecer bem o exame.

[9] [...] acho interessante que aborda assim, diferentes gêneros [...] leitura e interpretação [...] essa última [refere-se à edição de 2013] mesmo não caiu nada de gramática, só mesmo a questão da interpretação (JUSSARA, entrevista, 2014).

[10] os itens foram bem explorados, gêneros diversificados, reconhecer falsos cognatos, algum tempo verbal [...] o texto é fundamental [...] se ele [o aluno] tiver aquisição do vocabulário, entende a mensagem, é capaz de interpretar (JUSSARA, entrevista, 2014).

[11] **eu prefiro tudo em espanhol, o português facilita demais** [...] a maioria dos enunciados são bem claros, objetivos, direcionados [...] uma alternativa ou outra, vai confundir [...] os itens de E/LE estão bem elaborados (JUSSARA, entrevista, 2014, grifo nosso).

Jussara destaca que os itens de E/LE do Enem são bem elaborados, com foco na leitura e interpretação de textos de gêneros diversificados, com pouca avaliação de conhecimento gramatical, exploração de competências e habilidades dos alunos, enunciados claros e direcionados. A professora, no trecho 11, critica o fato dos enunciados e alternativas serem redigidos em LP, justificando que se o aluno é capaz de compreender o texto em E/LE, conseqüentemente, entenderá enunciados e alternativas nessa língua. Nesse sentido, cabe a indagação proposta por Quevedo-Camargo *et. al.* (2014, p. 140):

enunciados e alternativas na própria língua estrangeira que se pretende avaliar vão, de fato, fazer com que o professor passe a usar mais essa língua em sala de aula, como argumentam alguns especialistas, ou vão induzir ao treinamento de macetes para se eliminar as respostas inadequadas, ou se preferirmos, para escolher a alternativa correta?

Interessante que a professora posiciona-se contra o uso da LP nos itens de E/LE do exame, entretanto nas interações em sala de aula verificamos, conforme descrito na seção 4.1., a presença marcante da LP. No caso específico da professora Jussara e com base no que observamos durante as aulas, acreditamos que se os enunciados e alternativas passarem a ser redigidos em espanhol, provavelmente servirão como incentivo para treinar seus alunos, por meio do ensino de macetes, para se chegar mais rápido ao gabarito do item.

A professora acredita que para um bom desempenho nos itens de E/LE do Enem, o aluno necessita adquirir vocabulário. Notamos que Jussara trabalha o vocabulário presente nos textos, a fim de auxiliar os alunos na compreensão de maneira contextualizada, ou seja, a partir do texto. No entanto, não identificamos tempo suficiente, concedido pela professora, para que os alunos, em sua maioria, participasse com suas respostas.

[12] Ele é um desenhista. Ele passava o dia *dibujando*. O que é *dibujando*? (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[13] Desenhando (ALUNO, nota de campo, 2014).

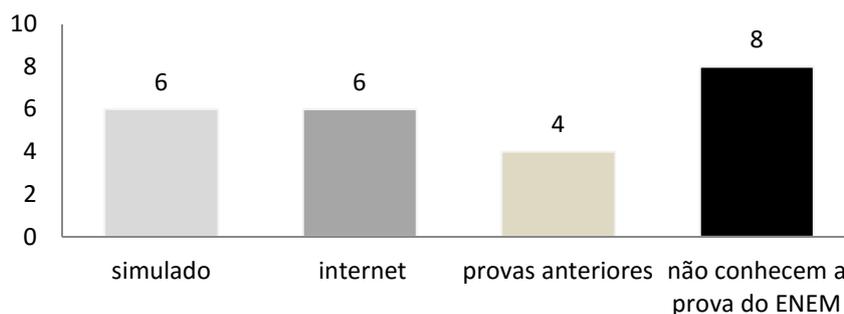
[14] É desenhando. [...] tem mais alguma palavra que vocês não entenderam? Quando ele diz, *me encanta*, quando a gente diz em espanhol, *me encanta*, o que é esse *me encanta*? (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[15] Quando você está encantado por alguma pessoa (ALUNA, nota de campo, 2014).

[16] *Me encanta*, é encantar (ALUNO, nota de campo, 2014).

[17] Seria, *me gusta*, me agrada muito, eu fico apaixonada por isso. Vai mais na direção de ser apaixonada por isso. Ah...Deixa eu dar mais uma olhada aqui. Ah, *serigrafia*, todos vocês sabem o que é *serigrafia*? O que é em português, né? Bom, então nós vamos dar mais uma olhada e em seguida... (JUSSARA, nota de campo, 2014).

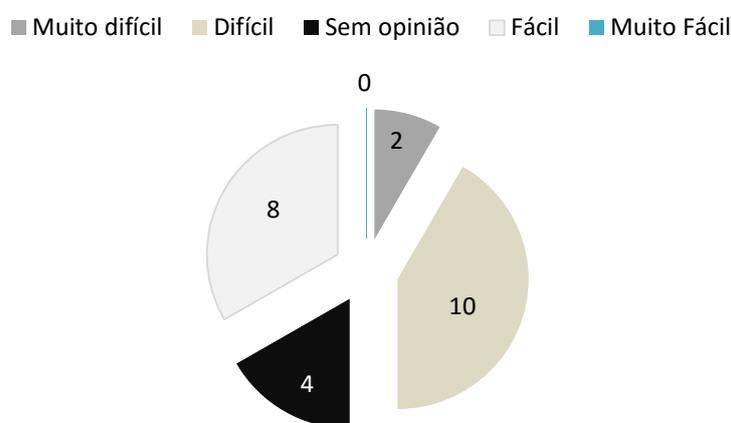
Procuramos identificar os meios utilizados pelos alunos para conhecerem os itens de E/LE do Enem e a opinião deles sobre os mesmos. Os alunos responderam que os acessam via simulados aplicados na escola, pesquisas na *internet* e provas de edições anteriores (Figura 11). Dessa forma, depreendemos que mais da metade da turma conhece os itens de E/LE pelos simulados realizados na escola e *internet*.



**Figura 11: Meios utilizados pelos alunos para conhecerem os itens de E/LE do Enem**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados.

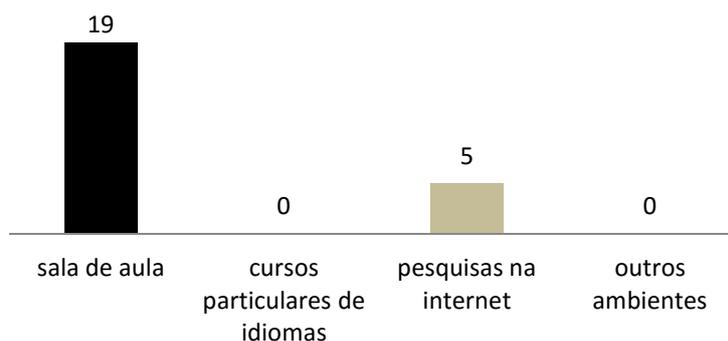
Em relação à opinião sobre os itens de E/LE do exame, metade dos alunos os consideram difícil ou muito difícil, enquanto 30% os consideram fácil (Figura 12). Sabemos que o português e o espanhol são línguas muito semelhantes em estrutura e vocabulário. Como consequência dessa aproximação existe a crença, por parte dos brasileiros, de que aprender espanhol é fácil. Porém, conforme Gomes e Carvalho (2013), se por um lado a semelhança no léxico entre essas duas línguas pode facilitar o aprendizado, por outro, são comprovados casos de interferências no léxico e equívocos que afetam a comunicação.



**Figura 12: Opinião dos alunos quanto aos itens de E/LE do Enem**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados.

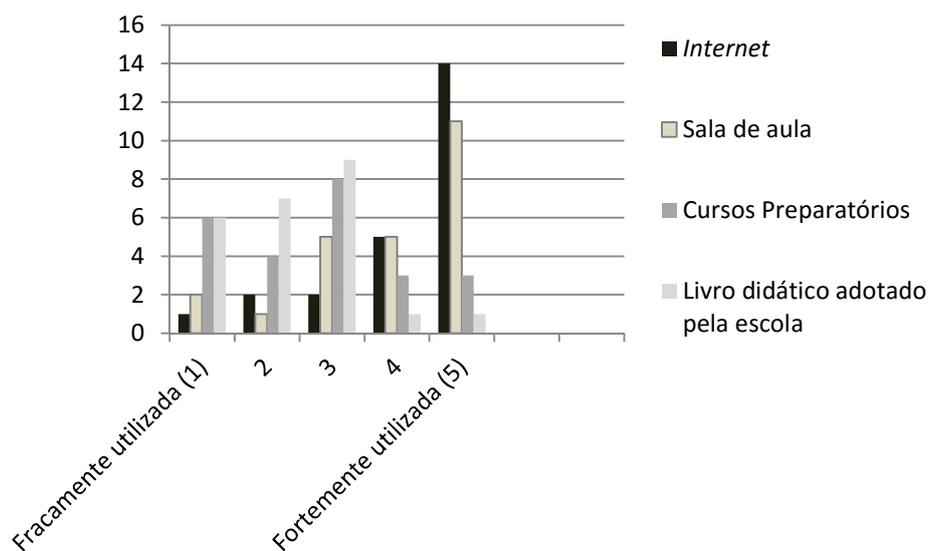
Dentre os ambientes mais utilizados para o contato com os itens de E/LE do exame, 19 alunos afirmaram que a sala de aula é o principal ambiente (Figura 13). Sendo assim, mais uma vez observamos a influência dos itens de E/LE do exame na sala de aula.



**Figura 13: Ambientes em que os alunos têm mais contato com os itens de E/LE do Enem.**

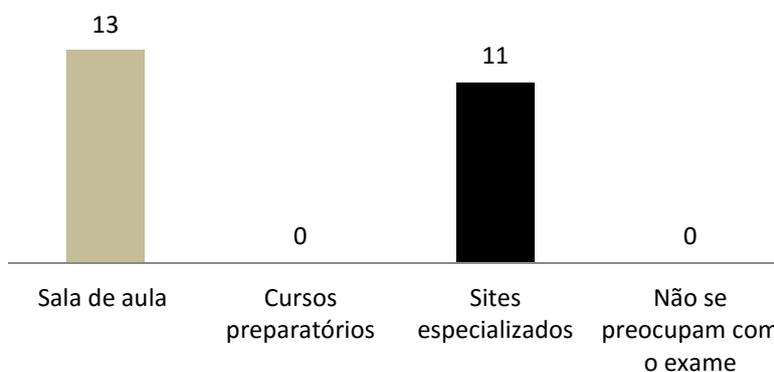
Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados.

Os alunos também consideram a *internet* o recurso fortemente utilizado para fins de estudo, seguidos pelas aulas na escola, pelos cursos preparatórios e pelo livro didático adotado na escola (Figura 14). A maioria dos alunos acompanham frequentemente as questões de E/LE do exame nos momentos em que estão em sala de aula e por meio de *sites* especializados na *internet* (Figura 15).



**Figura 14: Recursos utilizados na preparação para os itens de E/LE do Enem**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados.



**Figura 15: Ambientes utilizados para o acompanhamento frequente do exame.**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados.

Nesse sentido, a sala de aula se destaca como o ambiente mais utilizado pela maioria dos alunos para o contato e o acompanhamento frequente dos itens de E/LE do exame.

### 3.3 As influências dos itens de E/LE do Enem na prática docente.

Durante as observações das aulas, verificamos a menção da professora ao Enem em vários momentos, como em alguns trechos transcritos, nos quais sublinhamos a notória preocupação dela com o exame. A professora está sempre chamando a atenção dos alunos para conteúdos e atividades que, segundo ela, são importantes para o bom desempenho no exame e dando ênfase à prática da leitura e interpretação de textos.

[18] Gente, vocês têm que ver a importância do Enem, porque ele é a porta aberta para o vestibular (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[19] Tanto para português, inglês ou espanhol, para cada questão [da prova] é um texto. Dificilmente você vai trabalhar duas perguntas dentro do mesmo texto (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[20] Então, a questão, pessoal, é ler, tá? Não adianta ficar com preguiça de ler [os textos dos itens de E/LE], não, porque o Enem, ele trabalha todinho na linha da interpretação (JUSSARA, nota de campo, 2014).

Ao questionarmos Jussara sobre as mudanças ocorridas em sua prática pedagógica ao longo dos anos em que leciona E/LE, ela descreve algumas, dentre as quais destacamos, por estar em consonância com o Enem, a priorização de leituras e interpretações de textos.

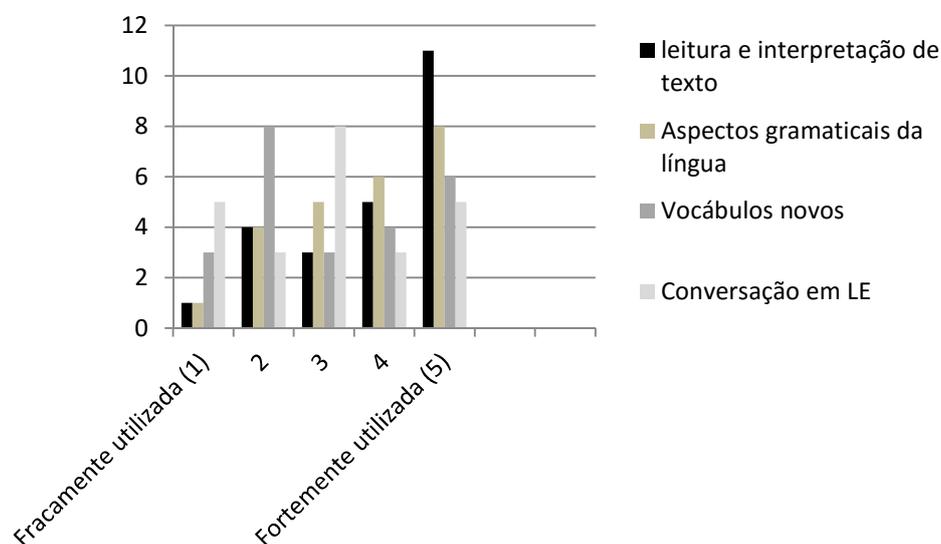
[21] [...] atribuo [as mudanças na prática] às inovações tecnológicas, ao uso da *internet*, ao ensino que não é mais só gramatical, **hoje a gente prioriza mais as leituras e interpretações de textos** (JUSSARA, questionário, 2014, grifo nosso).

A maioria dos alunos, 18 alunos, afirmam observar influências do exame na forma de ensinar E/LE em sala de aula.

[22] as aulas voltam mais para interpretação de texto, falso cognato, entre outros (ALUNO, questionário, 2014).

Eles comprovam essa influência ao apontarem a leitura e interpretação de textos (Figura 16), dentre as técnicas de ensino apresentadas no questionário, como a mais fortemente utilizada em sala de aula pela professora. Um dos participantes também menciona “trabalhos sobre culturas”, como mais uma das técnicas de ensino da professora. Nesse sentido, percebemos a influência do exame na sala de aula, vez que

Jussara valoriza a leitura e interpretação de texto e o conteúdo relativo aos falsos cognatos, muito presentes nos itens de E/LE do exame.



**Figura 16: Técnicas utilizadas no ensino de E/LE em sala de aula**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados.

Importante destacar que, antes da inserção do E/LE no Enem, o ensino era considerado “normal” pela professora. Depreendemos que esse “normal” esteja associado a um ensino pautado em conteúdos propostos pelo livro didático, sobretudo gramaticais. Com o exame, a partir de 2010, a docente passa a se preocupar com conteúdos e aspectos relacionados aos itens de E/LE do Enem. Jussara ainda menciona que houve mudança na sequência de alguns conteúdos ensinados como, por exemplo, os *heterosemânticos*<sup>45</sup>, os quais eram geralmente trabalhados no início do ano, mas por serem recorrentes em quase todas as edições, são retomados mais próximo a realização do exame.

[23] [...] porque antes [do Enem] você não tinha tanto essa preocupação, né, então a gente trabalhava normal e tal, aí a partir do momento que passou para o Enem, se passou a trabalhar mais, a buscar mostrar mais os itens de E/LE do exame (JUSSARA, entrevista, 2014, grifo nosso).

[24] Mudei, mudei [após o Enem] a sequência de conteúdos, tive que mudar. Tanto é que, por exemplo, heterosemânticos, heterotônicos, essas coisas, eu trabalharia no início do ano. Como ele sempre cai no Enem, eu trabalho no

<sup>45</sup> *Heterosemânticos* – palavras muito semelhantes na grafia e na pronúncia do português e do espanhol, mas que possuem significados diferentes em cada língua. Por exemplo: *aula* (espanhol) = sala de aula (português); *aula* (português) = *clase* (espanhol). Disponível em: < <http://www.guiapraticodeespanhol.com.br/2010/08/los-heterosemanticos.html> > Acesso em: 01 abr. 2016.

início do ano, depois eu trago de volta para o final do ano (JUSSARA, entrevista, 2014).

Verificamos que em sala de aula a prática de ensino da professora Jussara é baseada em leituras e interpretações de textos, aos moldes do que preconizam os itens de E/LE do Enem. Ela utiliza-se de textos de diversos gêneros e, por meio deles, tenta incentivar a participação dos alunos, com questionamentos a partir do conhecimento prévio que eles possam ter sobre o tema. Nesse sentido, consideramos o que afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p. 51):

uma proposta de ensino/aprendizagem organizada a partir de gêneros textuais permite ao professor a observação e a avaliação da capacidades de linguagem dos alunos; antes e durante sua realização, fornecendo-lhes orientações mais precisas para sua intervenção didática. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui, por um lado, uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e, por outro, uma maneira de dominá-los progressivamente.

Como bem reitera Scaramucci (2005), o processo de construção e negociação de sentidos pressupõe um leitor ativo, que traz para a situação de produção da leitura seu conhecimento prévio, valores e crenças. No momento em que professora leva os alunos a compreenderem o tema do texto, estimula-os a inferir o significado de um vocábulo diferente, permite a compreensão dos alunos para além da gramática e do estudo metalinguístico.

Jussara, ao abordar a entrevista (Anexo B) em sala de aula, aciona os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema em questão, solicita a leitura silenciosa e o destaque dos vocábulos desconhecidos. Em seguida, passa o áudio do texto, a fim de que atentem para a pronúncia das palavras e, por meio de questionamentos, leva os alunos a inferirem o sentido global do texto, o significado das palavras cognatas e a localizarem as informações necessárias, para responderem corretamente ao exercício 3 da pág. 89. Ao final, a professora sugere que cada um faça uma arte abstrata no caderno e escrevam em E/LE a intenção que cada um gostaria que as pessoas tivessem ao olhar para sua arte.

[25] E vocês sabem que para nós... para nós fazermos a prova do Enem, vai cair mais interpretação. E a interpretação, o que ela requer? Uma boa leitura, um bom entendimento. E muitas vezes, se tiver vocábulos, né, que nós não conhecemos o significado, vai dificultar nosso entendimento. Então, diz o enunciado [da entrevista] que *nosotros vamos leer una entrevista a Marcos Torres, un artista contemporáneo*. Ah, essa é uma entrevista de um artista, um artista contemporâneo. O que é um artista contemporâneo? Qual é o significado de contemporâneo? (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[26] Você acha que remete a antigo. Quem mais tem alguma ideia a respeito do que pode ser contemporâneo? Vocês concordam ou pensam diferente? (JUSSARA, nota de campo, 2014).

Acreditamos que a professora, poderia ter explorado mais o texto e trabalhado outras habilidades, como a escrita e a fala. Com a ilustração que antecede a entrevista, presente na página 87, seria possível promover a reflexão sobre os limites entre a expressão artística e o respeito aos seres vivos, por meio da compreensão da citação presente e da pintura do cachorro. Antes de iniciar a leitura e interpretação do texto, a professora poderia ter promovido um debate sobre arte com os alunos em LP, ampliando o conhecimento cultural deles e desenvolvendo a interdisciplinaridade ao retratar aspectos artísticos e históricos. Como forma de trabalhar as habilidades oral e escrita, poderia ter estimulado a participação dos alunos com o exercício 4, que envolve respostas pessoais, vez que percebemos a falta de comunicação na língua-alvo em todas as aulas observadas, tanto pela professora como pelos alunos.

Em outro momento, ao trabalhar com a canção *Que no me pierda* (Anexo C) e propor uma produção escrita a partir da história em quadrinhos do personagem *Calvin* (Anexo D), observamos o abandono da técnica de leitura utilizada na atividade anterior. Em relação à música, a professora nomeou alguns alunos para que cada um lesse três versos para a turma e, na sequência, iniciou a leitura de cada verso com a repetição conjunta dos alunos, em voz alta. Em seguida, ela solicitou a tradução da canção no caderno e pediu que um dos alunos buscasse os dicionários na biblioteca, além de permitir o uso do *Google* tradutor, apesar de esclarecer os alunos quanto aos problemas de concordância ao se utilizar essa ferramenta. Em momento algum, observamos Jussara questionar os alunos, procurar saber se eles consideram a música importante para o controle de suas emoções, os tipos de música que gostam de ouvir, se valorizam mais a letra ou a melodia da canção, em quais situações costumam ouvir música, construindo sentidos a partir do conhecimento prévio dos alunos.

[27] Essa canção, ela é uma canção de amor, de crítica, de protesto. É uma canção de quê? (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[28] quando eu tenho uma história em quadrinhos, geralmente tem que ter... psiu... tem que ter um fundo de humor. Como que eu vou fazer um fundo de humor, com uma canção de amor, certo? Então você vai ter que usar a sua opinião e alguma parte da canção para preencher a sua história em quadrinhos. Uma frase que você tenha gostado... no final você pode fazer uma crítica, pode criar uma situação diferente (JUSSARA, nota de campo, 2014).

Nesse sentido, após a leitura, Jussara poderia ter realizado alguns questionamentos interpretativos, a fim de levar os alunos a entenderem a ideia central da canção de amor e proporcionar ao aluno a possibilidade de refletir sobre a importância

do trabalho de releitura e reelaboração da produção escrita. Quanto aos conteúdos, seria possível trabalhar a formação e a função do presente do subjuntivo, a partir de vários versos da canção.

Além disso, a professora trabalha leitura como repetição de versos em grupo, longe do que propõe o exame, a leitura silenciosa que leve à compreensão da mensagem do texto em sua totalidade. Segundo Kleiman (2002), a leitura oral pode inibir o desenvolvimento de estratégias adequadas de processamento do texto escrito, valorizando a correção da forma ao invés da preservação do significado.

Atualmente, e de acordo com Cassany (2006), denomina-se analfabeto funcional a pessoa que consegue ler um texto em voz alta, porém não consegue compreendê-lo. Por isso, é necessário que Jussara proponha uma visão de leitura como compreensão, utilizando-se de estratégias que estimulem as habilidades mentais, como a ativação de conhecimentos prévios, a elaboração e verificação de hipóteses e inferências, enfim, estratégias que levem à construção de sentido do texto.

Jussara também solicita a tradução dos versos (palavra por palavra), sendo que o importante é a compreensão do todo e não faz menção a função e finalidade do gênero canção, informações importantes e condizentes com o que recomenda o exame.

A história em quadrinhos ou *cómic* (Anexo D) em espanhol foi distribuída e a professora só explicou superficialmente o que e qual era a função desse gênero, pois a intenção era apenas utilizá-lo como modelo para os alunos criarem novas falas, a partir de passagens da canção, mantendo o fundo humorístico do *cómic*. Jussara não explicou com maior riqueza de detalhes a função e a finalidade desse gênero, o léxico, o tempo verbal e os conectores discursivos, que poderiam ser utilizados no processo de reescrita.

Na véspera do exame, presenciamos Jussara distribuindo aos alunos uma coletânea de itens de E/LE (Anexo E) extraídos de edições anteriores do exame, como forma de realizar uma “revisão”, a fim de “prepará-los” para o exame. Percebemos que, nessa aula, a professora não propõe um momento de leitura silenciosa aos alunos, a fim de que compreendam o texto, ela simplesmente lê os textos e enunciados e solicita aos alunos que apontem a alternativa correta, sem reflexão sobre o texto, além de sugerir, por falta de tempo, que os alunos dessem uma “olhadinha” em outras questões em casa, como se o simples fato de conhecer os itens de E/LE fosse garantir o bom desempenho no exame.

[30] Pessoal, eu trouxe as questões do Enem pra gente fazer uma revisão. Amanhã é a prova e eu quero que todo mundo saia bem (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[31] depois vocês deem uma olhadinha em casa, veem outras questões na *internet* e *buena suerte* a todos (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[32] Toda vez que nós inventamos um vocábulo novo, nós estamos inventando um neologismo. Neo vem de novo, né? Então sempre que fala aí palavras que não existem no dicionário, que alguém inventou, você está falando de neologismo. Então a Suzanita, no último quadro inventa o vocábulo, “mujerez”, utilizando-se de um recurso de formação da palavra existente na língua espanhola. Na concepção da personagem, o sentido do vocábulo "mujerez" remete a [leitura das alternativas] (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[33] A letra B, valorização das mulheres que realizam todas as tarefas domésticas. Aí ela abordou uma questão social, a mulher lutou pela independência, mas ao mesmo tempo ela acumulou tarefas, que além dela ter vaga agora no mercado de trabalho, ela também acumulou as tarefas domésticas (JUSSARA, nota de campo, 2014).

Nesse sentido, podemos falar em influência dos itens de E/LE do Enem no que se refere ao foco em leitura e interpretação de gêneros variados e à abordagem contextualizada de conteúdos gramaticais. Também, consideramos importante mencionar que, na maioria das situações presenciadas, a visão de leitura da professora (ascendente) é condizente com a do exame (ascendente/descendente).

### 3.4 As influências dos itens de E/LE do Enem nos documentos docentes.

No que concerne aos planos de aula, questionamos Jussara quanto aos documentos que mais exercem influência em seu planejamento de aulas. Solicitamos à professora que, em uma escala de 1 a 5, sendo 5 para o mais importante, enumerasse os documentos mais consultados no momento de elaboração dos planos de aula. Ela menciona as questões do Enem e de vestibulares como as mais consultadas, seguido por revistas, *sites* da *internet* e livro didático adotado pela escola.

A professora ainda registra no questionário a existência de um currículo pré-estabelecido pelo governo, Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, que deve fundamentar o planejamento. Entretanto, a docente afirma na entrevista que, especificamente, no 3º ano baseia-se muito pouco no currículo para planejar suas aulas. Jussara ainda complementa o trabalho com leituras, interpretações e gêneros, justificando que precisa treinar os alunos para o exame.

[34] a gente tem um currículo a ser seguido, porque o governo já vem com o currículo pré-estabelecido, né? Você procura seguir o currículo, embora eu às vezes, muitas vezes, principalmente terceiro ano, eu pulo aquelas etapas e vou preparar também, fico mais na questão das leituras, das interpretações, dos gêneros, porque se você for seguir tudo o que... que está ali, você não

prepara para o Enem, especialmente no terceiro ano (JUSSARA, entrevista, 2014).

[35] Ah, a gente na verdade, a gente tem que fazer uma coletânea de tudo, né? Acaba que tem que ter o jogo de cintura, que ao mesmo tempo você olha as competências, você olha as habilidades [da MR do Enem], você tem que olhar o currículo sugerido pela SEDUC, tem que estar tentando adaptar (JUSSARA, entrevista, 2014).

Os documentos docentes que analisamos foram os planos de aula (Tabela 2) relativos às aulas observadas, as atividades propostas (Anexos B, C, D e E) e a prova (Anexo F) aplicada em sala durante as observações. Quanto ao plano de aulas, tivemos acesso aos planos elaborados pela professora referentes aos seis dias de efetiva observação das aulas, que nos foram fornecidos pela secretária da escola, vez que eles são elaborados e inseridos pelos professores em uma plataforma cujo acesso é restrito aos docentes e servidores da secretaria, e ao Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (Quadro 2), citado por Jussara, durante a entrevista, como um dos documentos consultados ao planejar suas aulas.

3ª SÉRIE / ENSINO MÉDIO			
	EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	EIXOS TEMÁTICOS	CONTEÚDOS
4º BIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilizar conhecimentos prévios para definir o tipo de gênero discursivo estudado.</li> <li>Conhecer, de forma gradativa, a função e finalidade dos gêneros discursivos propostos.</li> <li>Ler e localizar informações gerais e específicas nos textos dos gêneros discursivos.</li> <li>Escutar e compreender pequenas frases adequadas às situações de interações comunicativas em sala de aula.</li> <li>Interpretar um texto literário através de desenhos e encenações.</li> <li>Compreender o encadeamento lógico dos artigos de opinião e textos literários.</li> <li>Identificar as informações implícitas dos gêneros discursivos em estudo.</li> <li>Compreender aspectos ficcionais e não ficcionais.</li> <li>Compreender as relações entre conteúdos e propósito do texto.</li> <li>Reconhecer recursos linguísticos característicos do gênero estudado (vocabulário, verbos).</li> <li>Reconhecer as marcas de registro coloquial, verbal e não verbal, assim como as funções sociais desses gêneros.</li> <li>Compreender a interação existente entre o leitor e discurso.</li> </ul>	Compreensão oral e escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>Textos literários.</li> <li>Artigos de opinião.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apresentar oralmente e por escrito informações contidas nos textos literários e nos artigos de opinião.</li> </ul>	Produção oral e escrita	
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconhecer e fazer uso dos substantivos, adjetivos, pronomes, artigos, advérbios e verbos apropriados para a produção escrita e oral de textos literários, artigos de opinião.</li> <li>Reconhecer a relação entre os tempos verbais usados nos textos literários.</li> <li>Reconhecer a relação dos pronomes com os nomes como um elemento da estruturação geral do texto</li> </ul>	Prática de análise linguística	

(coesão/coerência).		
---------------------	--	--

**Quadro 2: Currículo Referência de Língua Espanhola para o 4º Bimestre (3º ano do EM).**

Fonte: Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, 2013.

**Tabela 2: Planos de aulas referentes às observações realizadas**

Planos de Aulas		
Data: 18/09/2014	Data: 02/10/2014	Data: 09/10/2014
<p><b>Expectativas de Aprendizagem</b> Conhecer, de forma gradativa, a função e finalidade dos gêneros discursivos propostos</p> <p><b>Conteúdos</b> Artigo de opinião</p> <p><b>Metodologias</b> Leitura e interpretação</p> <p><b>Avaliações</b> Avaliação individual</p>	<p><b>Expectativas de Aprendizagem</b> Relacionar o gênero entrevista as suas especificidades (função e uso social)</p> <p><b>Conteúdos</b> Entrevista presente no livro didático</p> <p><b>Metodologias</b> Leitura e interpretação</p> <p><b>Avaliações</b> Participação nas discussões e na execução de atividades diversas.</p>	<p><b>Expectativas de Aprendizagem</b> Identificar as informações implícitas dos gêneros discursivos em estudo</p> <p><b>Conteúdos</b> Textos de variados gêneros</p> <p><b>Metodologias</b> Produção de texto</p> <p><b>Avaliações</b> Resolução de atividades propostas</p>
Data: 10/10/2014	Data: 17/10/2014	Data: 07/11/2014
<p><b>Expectativas de Aprendizagem</b> Compreender aspectos ficcionais e não ficcionais</p> <p><b>Conteúdos</b> Textos literários – Apresentação da coleta de textos</p> <p><b>Metodologias</b> Leitura e fichamento de texto</p> <p><b>Avaliações</b> Capacidade argumentativa.</p>	<p><b>Expectativas de Aprendizagem</b> Reconhecer a importância de outras culturas para a diversidade cultural e linguística</p> <p><b>Conteúdos</b> Dança, música, bandeira, comida típica</p> <p><b>Metodologias</b> Pesquisar na <i>internet</i> países que falam espanhol</p> <p><b>Avaliações</b> Festival da Hispanidade</p>	<p><b>Expectativas de Aprendizagem</b> Utilizar o espanhol para acessar informações, tecnologias e outras culturas</p> <p><b>Conteúdos</b> Coletânea de textos do Enem</p> <p><b>Metodologias</b> Leitura e interpretação</p> <p><b>Avaliações</b> Resolução das questões propostas</p>

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados das aulas observadas.

O Currículo Referência de E/LE proposto, com base nos documentos oficiais, pela Secretaria de Educação de Goiás apresenta, minimamente, os conteúdos que Jussara deve ensinar aos seus alunos ao longo do bimestre letivo. Durante as aulas observadas, referentes ao 4º bimestre, a professora deveria ter ensinado textos literários e artigos de opinião, conforme apresentado pelo Currículo Referência, mas em nenhum momento presenciamos o ensino desses gêneros, talvez pela flexibilidade do

documento, que permite adaptações de acordo com a realidade e necessidade de cada escola.

Nesse sentido, ao fazermos uma comparação entre os planos de aulas confeccionados por Jussara e o currículo proposto pela Secretaria de Educação verificamos essas adaptações, vez que ora a docente baseia-se em expectativas de aprendizagem e conteúdos, conforme proposto no Currículo Referência (planos de 18/09/2014, 09/10/2014 e 10/10/2014), ora percebemos a influência do exame sobre as expectativas de aprendizagem, extraídas da competência de área 2 da MR, e sobre a metodologia (planos de 02/10/2014, 17/10/2014 e 07/11/2014).

Interessante observarmos que o modelo de plano de aula proposto pela SEDUC é bem resumido e não representa uma situação didática concreta da sala de aula. Sabemos que o plano de aula é um instrumento destinado a sistematizar todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos (LIBÂNEO, 1993).

No dia 18/09/2014, Jussara aplica uma prova (Anexo F) aos alunos contendo textos e itens de E/LE aos moldes dos que se encontram no Enem e, com exceção da questão 8, os itens não se propõem a avaliar o conhecimento do aluno quanto a função e finalidade dos gêneros, não condizentes às expectativas de aprendizagem e conteúdos propostos no plano de aula.

O plano de aula do dia 10/10/2014 também se apresenta distante do que observamos em sala de aula. Na realidade, a professora Jussara dá início ao que está definido para a próxima aula, 17/10/2014, vez que leva os alunos para o laboratório de informática e solicita pesquisas sobre países de língua espanhola. Durante toda a aula, os alunos coletam informações sobre comidas típicas, danças, bandeiras, músicas, a fim de organizarem o Festival da Hispanidade, que acontece todos os anos na escola. No dia 17/10/2014, a professora continua com as pesquisas no laboratório, conforme proposto nesse plano. Não presenciamos em nenhuma das aulas observadas, o trabalho com textos literários e, muito menos, com fichamento de textos.

Os demais planos apresentaram-se coerentes aos conteúdos, expectativas de aprendizagem, metodologia e avaliação proposta.

Quanto aos materiais docentes, a professora pesquisada diz adotar o livro didático *Síntesis: Curso de Lengua Española* (MARTIN, 2011) utilizado nos três anos do EM, conforme resposta dada no questionário.

[36] “*Síntesis: Curso de Lengua Española*. Por ser o **livro adotado** pela escola e distribuído aos alunos e por reunir textos de **gêneros diferentes**, temas atuais e com os quais posso trabalhar a **interpretação** e, dessa forma, melhorar o desempenho dos alunos em exames externos (JUSSARA, entrevista, 2014, grifo nosso).

O volume 3 do livro, utilizado no 3º ano do EM, é constituído por oito capítulos, com temas variados, e dois capítulos suplementares, denominados *Apartados 1 e 2*, além de um glossário e uma tabela de conjugação verbal. Em cada capítulo, o aluno se depara com as seguintes seções: *Para oír y comprender*, *Algo de vocabulario*, *Gramática Básica*, *Para leer y reaccionar*, *Aprende un poco más*, *Para charlar y escribir*, *Para leer y reflexionar*. Os textos apresentados em cada capítulo versam sobre variados gêneros e temas autênticos, com figuras ilustrativas, além de apresentarem vinhetas e histórias em quadrinhos, a fim de estimularem a reflexão dos alunos, despertar o senso crítico e permitir o acesso a diferentes culturas. No Manual do Professor, ao qual tivemos acesso, o autor menciona ainda a visão “sociointeracional”, que permeia a proposta didático-pedagógica do livro, e a fundamentação dos capítulos nas OCEM e nas MR do Enem.

Tivemos acesso a alguns materiais discentes e, por meio deles, comprovamos a justificativa da professora, vez que percebemos a priorização de um ensino voltado para leituras e interpretações textuais. Ela não faz uso dos conteúdos e exercícios gramaticais presentes no livro e, durante as observações, não presenciamos momentos em que houve o ensino de conteúdos gramaticais.

Durante as observações, percebemos que a professora não se atém aos conteúdos do livro, pois o utilizou em apenas uma única aula, a fim de trabalhar uma entrevista presente no capítulo cinco, seção *Para Oír y Comprender* (p. 88-89), com Marcos Torres, um artista contemporâneo, que produz estampas para camisetas. Isso significa dizer que, por melhor que o livro seja, não existe um “livro perfeito”, como concluem Assis e Assis (2003, p. 318):

Não importa quão bom seja o livro didático em questão, ele geralmente não abarca em sua totalidade os interesses e necessidades de uma turma. Há que se adaptar, ampliar, variar as atividades e apresentações de conteúdo para atender aos propósitos daquele grupo específico de alunos.

Nas demais aulas, Jussara faz uso de materiais elaborados e fotocopiados aos alunos, tais como canção, história em quadrinhos, itens aos moldes do Enem e coletânea de itens extraídos do exame, além de emprestar aos alunos um livro sobre práticas de

leituras para o Enem. Em todos os documentos, percebemos a influência direta do exame, tanto na escolha dos gêneros textuais quanto no desenvolvimento do trabalho, focado em leituras e interpretações de textos.

Durante a entrevista, Jussara denuncia a falta de materiais didáticos na área de E/LE para ela e para os alunos e diz que o recurso mais utilizado é a *internet*, para a pesquisa de provas e jornais de outros países.

[37] A escola não oferece materiais da área de espanhol. Eu sempre... quando vai fazer o PPP, sempre peço para incluir alguns materiais de espanhol, todo ano eu peço. Tirando o dicionário que eu pedi e veio, o resto... já pedi livros extras, já pedi revistas. Então assim, pela falta de recursos materiais...acaba que a fonte que eu mais exploro acaba sendo a *internet*, porque... ...para você ver os jornais de outros países, revistas essas coisas, é *internet*. Não, mas eu peço material para o aluno também. Peço, porque eles [a direção da escola] sempre falam, 'ah, no início do ano se você pedir, se jogar no PPP vem.' (JUSSARA, entrevista, 2014).

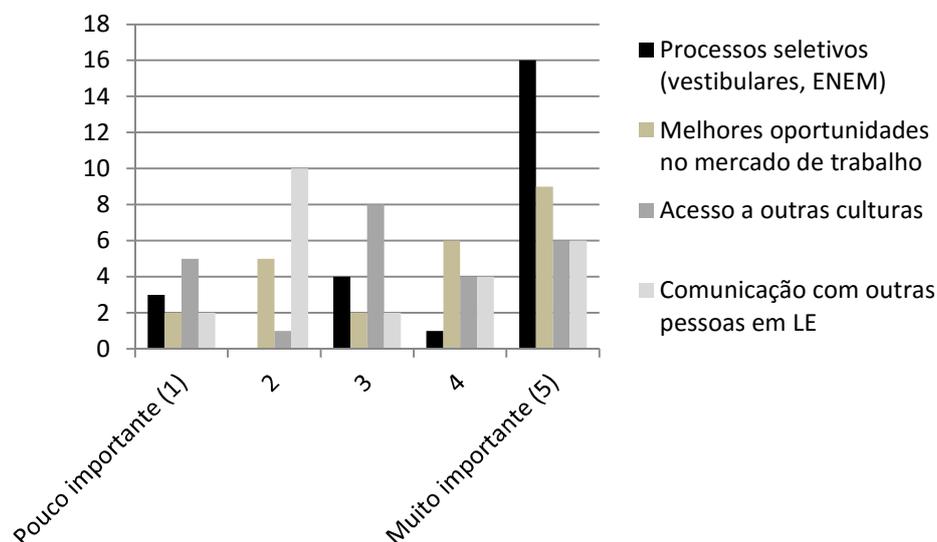
Diante do exposto, cabe mencionarmos que a professora Jussara atua no ensino fundamental e médio, lecionando em dois períodos diariamente, matutino e vespertino, com uma carga horária extensa, 40 horas/semana em sala de aula, ou seja, 28 aulas por semana, para públicos de idades e interesses diferenciados, logo necessita de tempo para preparar planos de aula distintos e específicos.

Dessa forma, deduzimos que não lhe sobra tempo algum, dentro de sua carga horária, para planejar suas aulas, restando-lhe apenas o período noturno, que seria de descanso e cuidados com a família, para elaboração de atividades e correção de avaliações, por exemplo. Essa falta de tempo efetivo para planejar suas ações pode muitas vezes restringir seu conhecimento sobre as técnicas de leitura exigidas pelos itens de E/LE do Enem, o que pode impactar no efeito retroativo do exame.

### 3.5 As influências dos itens de E/LE do Enem no interesse dos alunos e da instituição escolar.

Questionamos os alunos sobre a importância do E/LE em sala de aula. As respostas afirmativas e as justificativas, caso direcionassem a importância do E/LE para a vida acadêmica, poderiam nos demonstrar maior dedicação dos alunos ao aprendizado da língua. Caso contrário, as respostas negativas poderiam representar a falta de interesse e motivação em estudar o idioma. Os alunos foram unânimes em responder que achavam o ensino de E/LE necessário em sala de aula.

Dessa forma, por meio da escala de Likert<sup>46</sup>, de cinco níveis, procuramos investigar qual a finalidade de se aprender uma LE no EM. A maioria, 17 alunos, considera que aprender LE é muito importante para participar de processos seletivos (Figura 17), tais como vestibulares e Enem.



**Figura 17: Finalidades para se aprender E/LE no EM.**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados.

Optamos por agrupar as várias justificativas apresentadas pelos alunos nas seguintes categorias:

1) Comunicação e acesso a outras culturas: “Porque o mundo está cada vez mais globalizado”; “Pois a cada ano que passa muitas coisas mudam, e estamos vivendo uma era em que ter uma segunda língua é muito importante”; “Porque é a segunda língua mundial”; “viagens, negócios internacionais, intercâmbios”; “Porque é interessante

<sup>46</sup> A escala de Likert é um tipo de escala psicométrica usada em questionários, para se aferir a opinião dos respondentes. Em questionários baseados nessa escala, os respondentes especificam seu nível de concordância com uma afirmação.

aprender outras línguas”; “Porque todos nós temos que saber um pouco da língua”; “Pois é uma das línguas mais faladas no mundo”; “Aprender novas línguas é necessário, pois poderá ser usada de muitas formas”; “Se tu for para outro país é necessário falar a língua daquele povo. Apesar que no Ensino Médio não tem tanta possibilidade de aprender fluentemente, mas aprende o necessário para entrar em um curso”;

2) Mercado de trabalho: “Pois o conhecimento básico de outras línguas é essencial para ser um bom profissional”; “Porque é interessante aprender outras línguas”; “Porque todos nós temos que saber um pouco da língua”;

3) Participar de processos seletivos: “Porque quase todos os cursos superiores precisa de espanhol; “Porque não sabemos o que vamos fazer no futuro e para o Enem é a língua mais fácil”; “Pra que os alunos conheçam uma língua estrangeira e para se preparar para o Enem”.

Nesse sentido, percebemos a preocupação de alguns alunos em aprender o E/LE para se alcançar melhores postos de trabalho, objetivando o sucesso profissional, enquanto outros justificam o aprendizado da língua para alcançar um bom desempenho no Enem.

Apesar de responderem no questionário que se interessam pelo E/LE e que fizeram opção pela língua no exame, ao observarmos o comportamento dos alunos em sala, notamos que a maioria parece apática, desinteressada, impaciente, especialmente nas aulas do último horário, talvez por fome ou cansaço ou mesmo pela abordagem de ensino da professora.

A disciplina língua estrangeira moderna (LEM) nas escolas das redes pública e particular não é considerada importante se comparada com as outras disciplinas na grade curricular, haja vista a pouca quantidade de aulas de LE na carga horária da maioria das escolas (45 a 100 minutos semanais). Além disso, outros fatores contribuem para que o seu ensino não seja eficiente: classes numerosas e heterogêneas, "carência de professores com formação linguística e pedagógica" (PCN, 1999, p. 50), desinteresse dos alunos pela aprendizagem do idioma, falta de motivação por parte dos professores em decorrência da atitude dos alunos. (CORREIA, 2003, p. 13).

Outro fato curioso, à época da aplicação do questionário em comento, ao responderem se haviam realizado a inscrição no exame, nem todos a haviam feito, traduzindo uma certa incongruência. Quanto à opção de LE selecionada para o exame, dos 24 alunos respondentes, apenas sete optaram pela LI. Isso mostra que as aulas da professora tem despertado cada vez mais a preferência dos alunos pelo espanhol, justificando declarações como: “Acho que é mais fácil”, “Compreendo mais a língua espanhola”, “Acho menos complicada”.

Segundo as OCEM (BRASIL, 2006), os alunos brasileiros tendem a achar inicialmente a língua espanhola fácil, mas no decorrer da aprendizagem percebem que não é bem assim, que além da lista de falsos cognatos, há uma série de diferenças sintáticas, morfológicas, pragmáticas e discursivas que levam muitos a desistirem da língua. “Da ideia de que não é necessário fazer grande esforço para falar essa língua (que é causa dessa perigosa e enganosa sensação de competência espontânea), que traz para o Espanhol muitos dos que não conseguiram aprender o inglês.” (*op. cit.*, p. 140).

As justificativas parecem estar em consonância com a aproximação do exame, considerada um elemento motivador para os estudos para 18 alunos respondentes. Nesse sentido, a aproximação do exame parece favorecer o interesse e a busca pelo estudo do E/LE.

A professora Jussara comprova esse fato ao declarar que o desinteresse dos alunos em aprender LEM durante os primeiros anos do EM é grande, porém nota que o interesse é retomado durante o último ano, em virtude da continuação dos estudos no ensino superior está atrelada aos bons resultados no Enem. Nesse sentido, a docente aproveita para desenvolver, ao longo do ano, um trabalho objetivando melhorar o desempenho dos alunos no exame.

[38] embora eles [alunos] demonstrem muito desinteresse pela língua estrangeira, no geral, tanto inglês quanto espanhol, engraçado que, quando chega o terceiro ano que a gente começa a mostrar mais a prova do Enem e começa a trabalhar, eles se interessam um pouco mais pelo espanhol. Ó, porque na verdade...concentrou muito a seleção no Enem, né, para quem busca, eh... uma faculdade pública, às vezes até mesmo uma bolsa, alguma coisa, é em razão do Enem, né. Todo vestibular, todo sistema agora voltou para o Enem (JUSSARA, entrevista, 2014).

Em contrapartida, prevalece no ambiente observado uma perspectiva negativa quanto ao futuro acadêmico-profissional. Mesmo assim, Jussara está sempre estimulando a participação e motivando os alunos a valorizar o estudo como meio de alcançar um futuro promissor. Durante as aulas, presenciamos vários momentos em que Jussara expõe verbalmente sua preocupação com o exame e tenta direcionar a atenção dos alunos para os conteúdos ensinados e atividades propostas que, segundo ela, seriam importantes para o bom desempenho no exame, incentivando sempre a prática da leitura e interpretação de textos.

[39] Vocês puderam ver, certo? E vocês sabem que para nós... para nós fazermos a prova do Enem, vai cair mais interpretação. E a interpretação, o que ela requer? Uma boa leitura, um bom entendimento (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[40] Então, a questão, pessoal, é ler, tá? Não adianta ficar com preguiça de ler [desmotivação dos alunos] não, porque o Enem, ele trabalha todinho na linha da interpretação (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[41] A (...) [maior empresa da cidade] está aí para todo mundo trabalhar, a gente vai perder tempo com o Enem? (ALUNO, nota de campo, 2014).

### 3.6 As influências dos itens de E/LE do Enem na prova aplicada em sala de aula.

Durante a nossa primeira observação, Jussara aplicou uma prova aos alunos, conforme previsto no plano de aula (Tabela 2) do dia 18/09/2014. Essa prova (Anexo F), elaborada com itens de E/LE aos moldes dos encontrados no Enem, reunia ao todo dez questões e oito pequenos textos, exigindo do aluno, basicamente, leitura e interpretação, com exceção de uma questão sobre *heterosemânticos*. Importante destacarmos que, por ser a nossa primeira aula observada, não acreditamos que nossa presença e objeto de pesquisa tenham influenciado a professora no momento de elaborar a prova, vez que pelos comentários dos alunos, provas nesse estilo parecem ser prática recorrente.

[42] Professora, por que a senhora vem toda vez com essas provas cheia de textos?! Eu estou cansada disso (ALUNO, nota de campo, 2014).

[43] Por que a senhora adora colocar esse tanto de texto na prova? (ALUNA, nota de campo, 2014).

Após fazer uma pesquisa na *internet*, constatamos que a prova está integralmente disponível no seguinte endereço eletrônico: <http://atividades-de-interpretacao-espanhol.blogspot.com.br>, logo os 10 itens que a compõem foram extraídos dessa página. Ao mencionar na seção 4.4 que consulta questões das edições do Enem e de vestibulares para planejar suas aulas, acreditamos que a professora tenha buscado na *internet* questões semelhantes ao exame, a fim de elaborar a prova. Ao se deparar com o referido endereço eletrônico que menciona trazer “Questões de espanhol para o ENEM”, resolveu colocar todos os 10 itens listados na página como questões avaliativas da prova.

Ao analisarmos as questões 1, 2 e 3, observamos que apresentam os gêneros comunicado e entrevista. Os itens requerem do aluno apenas a capacidade de buscar no texto as informações necessárias, e não exigem o entendimento total do texto. A resposta da questão 1 é encontrada, com facilidade, na primeira linha do texto, alternativa A. As questões 2 e 3 estão relacionadas a um fragmento da entrevista com Fernando Alberca, disponível no jornal *online El Mundo*, autor do livro *Todos los niños pueden ser Einstein*. O tipo de relação requerida pela questão 2, é facilmente

depreendida a partir do 1º parágrafo do texto, por meio das palavras “padres” e “adolescentes” levando o aluno facilmente a alternativa B. Na questão 3, referente ao mesmo texto, o enunciado conta que a resposta está no final do texto, mais precisamente, nas palavras finais que estão traduzidas na alternativa C.

As questões 4 e 5, ao contrário, requerem do aluno uma leitura atenciosa e o entendimento do texto em sua integralidade, vez que as informações buscadas não estão tão explícitas e as alternativas podem confundir. A questão 4, fragmento do texto disponível no *site sobrehistoria.com*, que retrata a história da civilização inca, leva o aluno a concluir o que está descrito na letra C. A resposta da tirinha, presente na questão 5, está implícita na relação entre “futuro” e “negro”, ou seja, o aluno necessita deduzir dessa relação a visão pessimista de futuro da personagem Mafalda, alternativa C.

O próximo texto trata-se de fragmento de um artigo de opinião extraído do jornal *online Clarín* do Uruguai e refere-se aos itens 6 e 7. A resposta do item 6 está destacada entre aspas no início do 2º parágrafo do texto e encontra-se na alternativa D. Já, o item 7, que aborda o conteúdo dos *heterosemânticos*, solicita ao aluno o significado do vocábulo “embarazo”, cuja tradução encontra-se na letra C.

A questão 8 testa o conhecimento do aluno sobre gêneros, vez que requer do aluno a identificação e a finalidade do gênero apresentado. A descrição minuciosa da vida de *Jorge Luis Borges* e a ordem cronológica dos fatos levam os alunos à alternativa B.

Na questão 9, o aluno se depara com uma pesquisa sobre a riqueza gastronômica do Peru e, para responder corretamente a questão, além do aspecto cultural, ele deve ser capaz de interpretar e, por análise e exclusão das alternativas propostas, chegar a alternativa B. Por sua vez, na última questão, o comando do item solicita ao aluno um título apropriado para o texto, dentre os propostos em cada uma das alternativas, que será encontrado por meio das expressões em destaque no texto, logo a alternativa mais coerente é a D.

Nesse sentido, verificamos que a prova aplicada aos alunos não está coerente com a expectativa de aprendizagem e conteúdos inseridos no plano de aula (Tabela 2) de Jussara. O objetivo “conhecer, de forma gradativa, a função e finalidade dos gêneros discursivos propostos”, mencionado no plano de aula, só é exigido no item 8 da prova. Os demais itens versam sobre gêneros variados, mas não exigem do aluno o conhecimento de suas características e funções sociais. Jussara também menciona no

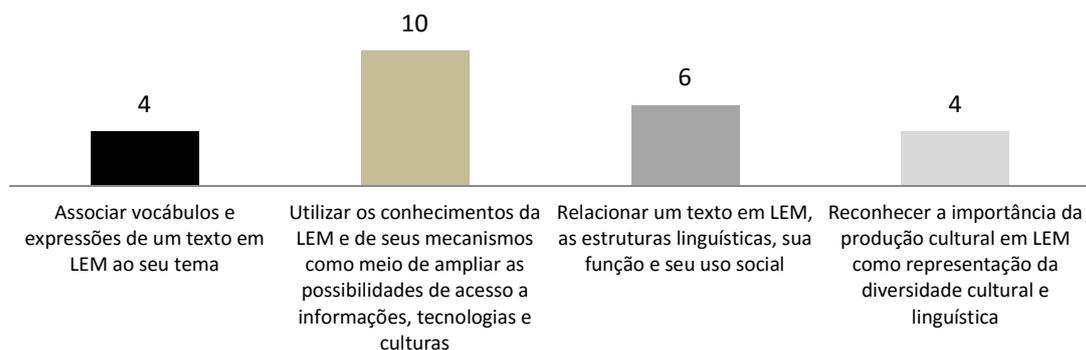
plano de aula o conteúdo artigo de opinião, embora na prova somente duas questões, 6 e 7, referem-se ao gênero artigo de opinião e nenhuma delas trata de particularidades relativas a esse tipo de gênero. Acreditamos que Jussara tenha incluído esse conteúdo em seu plano de aula como forma de comprovar, caso fosse necessário, o cumprimento do currículo proposto pela SEDUC (Quadro 2).

No entanto, cabe salientar que, mesmo a prova não estando em conformidade com o plano de aula, observamos o interesse da professora Jussara em treinar os alunos para o exame, vez que a prova avalia a capacidade dos alunos em ler e interpretar textos em E/LE e é composta por itens semelhantes aos do Enem. Todos os 10 itens são de múltipla escolha, com textos-base de diferentes gêneros e temáticas atuais, adaptados e extraídos provavelmente de *sites* de jornais e revistas espanholas, vez que não há menção à fonte ao final do texto. Os enunciados e comandos são claros e objetivos, seguidos por cinco alternativas plausíveis, com extensões equivalentes e coerentes ao texto-base. Os itens requerem do aluno leitura e interpretação, porém a maioria das respostas pode ser encontrada em passagens do próprio texto, bastando à mera localização das informações solicitadas.

### **3.7 As habilidades da competência de área 2 da MR do Enem utilizadas no ensino.**

Quanto às habilidades da competência de área 2 da MR mais utilizadas em sala de aula, propomos perguntas semelhantes nos questionários dos alunos e professora, a fim de identificarmos a percepção das ações de ensino e de aprendizagem e suas relações com essas habilidades. Sem mencionarmos na questão que as habilidades foram retiradas da MR do exame, perguntamos aos alunos e professora quais eram as mais trabalhadas em sala, por meio de atividades e avaliação.

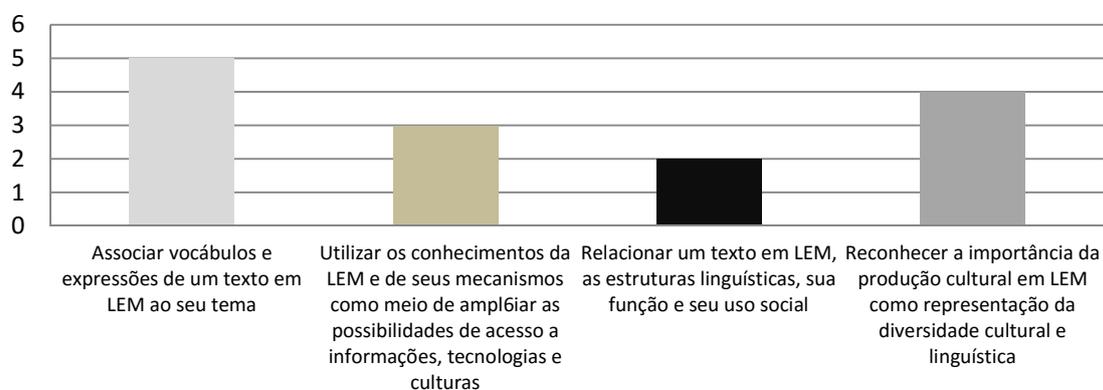
De um total de 24 alunos respondentes, dez consideram que as habilidades mais presentes em sala de aula são: utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas; e relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social (Figura 18). Dessa forma, as H6 e H7, respectivamente, figuram como as habilidades mais presentes nos conteúdos e atividades abordados em sala de aula, segundo a opinião dos alunos.



**Figura 18: Habilidades trabalhadas em sala de aula (alunos).**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados.

Solicitamos à professora Jussara que estabelecesse, numa escala de 1 a 5, sendo 5 a mais importante, as habilidades consideradas mais presentes nas atividades propostas aos alunos em sala de aula. Ela menciona dentre as mais abordadas: associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema; e reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística (Figura 19). Logo, para a professora, as H5 e H8 figuram como os mais presentes em seu ensino.



**Figura 19: Habilidades trabalhadas em sala de aula (professora)**

Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados coletados.

Observamos assim que as respostas são totalmente divergentes. Enquanto os alunos apontam a H6 e a H7, a professora, ao contrário, menciona a H5 e a H8. Dessa forma, precisamos analisar as atividades propostas em sala de aula pela professora, a fim de verificarmos quais são as habilidades realmente predominantes em seu ensino.

Nos planos de aula (Tabela 2), Jussara emprega algumas habilidades da competência de área 2 do Enem como expectativas de aprendizagem. Percebemos a utilização da H7 no plano do dia 02/10/2014, para a análise de uma entrevista, da H8 no

plano do dia 17/10/2014 ao promover pesquisas sobre culturas hispânicas, e da H6 no do dia 7/11/2014, a fim de realizar leituras e interpretações de questões do Enem.

Durante a observação da aula referente ao dia 02/10/2014, a professora trabalha com os alunos uma entrevista (Anexo B) presente no livro didático. Conseguimos perceber as seguintes habilidades durante a execução da atividade: a H5, ao apresentar e tentar depreender dos alunos o significado de vocábulos *heterosemânticos* no texto; a H8, ao acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre arte; e a H6, ao inferir o entendimento do texto. Apesar de Jussara apontar em seu plano de aula a H7, não verificamos a presença dessa habilidade, vez que Jussara não apresenta aos alunos as estruturas linguísticas, a função e o uso social do gênero entrevista.

[44] Então dentro do contexto, vocês vão *contestar nuevamente*. **Qué piensa Torres sobre la frontera entre el diseño y el arte?** [H6] (JUSSARA, nota de campo, 2014, grifo nosso).

[45] Então, diz o enunciado que *nosotros vamos leer una entrevista a Marcos Torres, un artista contemporáneo*. Ah, essa é uma entrevista de um artista, um artista contemporâneo. **O que é um artista contemporâneo? Qual é o significado de contemporâneo?** [H8] (JUSSARA, nota de campo, 2014, grifo nosso).

[46] Quando ele diz, *me encanta*, quando a gente diz em espanhol, *me encanta*, o que é esse *me encanta*? [H5] (JUSSARA, nota de campo, 2014).

Além disso, a entrevista ainda permitiria o trabalho interdisciplinar com as disciplinas de Arte e História, caso abordasse a H12<sup>47</sup> da competência de área 4<sup>48</sup> da MR e a competência de área 1<sup>49</sup> relacionada à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A canção *Que no me pierda* (Anexo C) e a história em quadrinhos do personagem *Calvin* (Anexo D), também foram trabalhados durante as aulas, mais especificamente, no dia 09/10/2014. No tocante às habilidades da competência de área 2 da MR do Enem, a professora apenas discorreu e muito vagamente na canção sobre a H6 e a H7, no momento em que explica superficialmente o que e qual era a função do gênero história em quadrinhos, pois a intenção era apenas utilizá-lo como modelo para

<sup>47</sup> H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

<sup>48</sup> 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.

<sup>49</sup> Competência de área 1 – compreender os elementos culturais que constituem as identidades. H1 – interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura; H2 – analisar a produção da memória pelas sociedades humanas; H3 – associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos; H4 – comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre determinados aspectos da cultura; H5 identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

os alunos criarem novas falas, a partir de passagens da canção, mantendo o fundo humorístico do *cómic*.

[47] Essa canção, ela é uma canção de amor, de crítica, de protesto. É uma canção de quê? [H6] (JUSSARA, nota de campo, 2014).

[48] Nesse *cómic* aqui... o que é *cómic*? O que isso significa, né? O... nós sabemos... quando eu tenho uma história em quadrinho, geralmente tem que ter... psiu... tem que ter um fundo de humor. Como que eu vou fazer um fundo de humor, com uma canção de amor, certo? [H7] (JUSSARA, nota de campo, 2014).

Acreditamos que tanto a canção quanto a história em quadrinhos permitiriam o trabalho de outras habilidades. A H6 poderia ter sido explorada por Jussara ao acionar os conhecimentos prévios dos alunos sobre música, perguntando os tipos de música que gostam de ouvir, se valorizam mais a letra ou a melodia, em quais situações costumam ouvir música. Em relação à história em quadrinhos, seria possível trabalhar a H6 na compreensão da mensagem apresentada no *cómic*, e aprofundar a H7, no que se refere à função e ao uso social desse gênero, por exemplo.

O plano elaborado para a aula do dia 10/10/2014 não condiz com a prática observada. Não há trabalho com textos literários e, muito menos, leitura e fichamento de textos. Nesse dia, a professora Jussara discute com os alunos aspectos relacionados ao Festival da Hispanidade no laboratório de informática, antecipando o conteúdo da próxima aula, conforme plano previsto para o dia 17/10/2014.

No dia 17/10/2014, Jussara leva os alunos para o laboratório de informática novamente, para finalizarem a pesquisa sobre culturas hispânicas. Percebemos que o plano é coerente ao que observamos em sala de aula e a H8 é verificada durante a aula, vez que ela solicita aos alunos que pesquisem na *internet* países cujo idioma oficial é o espanhol e, a partir daí, reúnam informações relacionadas à cultura, tais como bandeira, moeda, música, dança, comida típica, a fim de organizarem as apresentações que serão realizadas durante o Festival da Hispanidade.

[49] Então agora que vocês já sabem o grupo, o que cada grupo vai *hacer*? Vocês irão pesquisar *la comida*. *Hacer una* pesquisa sobre o país que você escolheu. Então vocês já vão olhar a bandeira, população, o sistema de governo, qual é a comida típica, dança, música. [H8] (JUSSARA, nota de campo, 2014).

Durante a aula do dia 07/11/2014, a professora Jussara propõe uma revisão para o Enem, a partir de uma coletânea de itens de edições anteriores (2010, 2011, 2012 e 2013). Apesar de a professora destacar em seu plano de aula somente a H6, verificamos que os itens constantes na coletânea versam sobre diferentes habilidades.

Somente nos itens 6 e 10, realmente identificamos a presença da H6. O comando do item 6 requer do aluno a localização de uma informação pontual no texto, uma das tarefas atribuídas às delegações nacionais que participaram da 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial, facilmente identificada na 4ª linha e traduzida corretamente pela alternativa D. Já, o comando do item 10 solicita que o aluno identifique a crítica feita pelo autor do poema, logo a alternativa correta é aquela que parafraseia a informação trazida pelo poema, letra A.

Os itens 1 e 5 estão relacionados à H5. O enunciado do item 1 requer do aluno o conhecimento da expressão idiomática “mala leche”, presente no quinto verso do poema. A questão pode ser considerada difícil, pois o aluno precisa ter um maior conhecimento do léxico. Porém, se o aluno analisar o verso indicado e conseguir associar “llanto” à “pranto”, chegará à alternativa correta, a letra E, que apresenta a tradução da expressão “mala leche”, ou seja, “mau humor”. No item 5, uma questão que também trata de aspectos lexicais, o aluno precisa ler toda a história em quadrinhos e inferir o significado do vocábulo *mujerez*, formado a partir do acréscimo do sufixo “ez” ao substantivo feminino “mujer”. Segundo o *Diccionario da Real Academia Española* (2014, tradução nossa), o sufixo “ez”, “em substantivos abstratos femininos, indica a qualidade expressada pelo adjetivo do qual deriva”. Nesse sentido, “mujerez” seria aplicado como forma de valorizar àquelas mulheres responsáveis por todas as tarefas domésticas, alternativa B.

Quanto a H7, percebemos sua presença nos itens 3, 4, 7 e 9. O item 3, trata-se de uma charge que evoca uma situação de disputa entre duas pessoas e o comando do item solicita ao aluno a identificação do seu efeito humorístico, que reside na utilização de “joystick” e “teclas”, ou seja, armas não convencionais para um duelo, logo a alternativa correta é a letra C. O item 4, um artigo de opinião sobre a disputa entre Argentina e Reino Unido pela soberania sobre as ilhas Malvinas, solicita ao aluno a identificação do argumento que o autor do artigo utiliza ao apoiar a Argentina nessa disputa. Ao ler o texto, o aluno é capaz de identificar no final do 2º parágrafo o “princípio de autodeterminação”, presente na alternativa C. O item 7 trata-se de um texto informativo sobre o lixo que exige o total entendimento do aluno, a fim de que consiga determinar a intenção para o qual foi escrito, ou seja, sua função social, destacada na alternativa A. O anúncio publicitário apresentado no item 9, também requer do aluno o reconhecimento da intenção do anúncio ao se utilizar de vários termos de outras línguas, que não a espanhola, para enfatizar as características do produto vendido. Ao analisar as

---

alternativas e saber que esse gênero tem a função de convencer, de persuadir o leitor, o aluno apontará a alternativa A.

Finalmente, nos itens 2 e 8, constatamos a H8. O item 2 da coletânea traz uma cantiga de ninar, denominada *Duerme Negrito*, elemento da cultura popular espanhola, que retrata a relação entre a mulher e o trabalho e, segundo o enunciado, expõe em sua letra uma problemática social, que o aluno consegue encontrar nos últimos versos da cantiga, alternativa C. No item 8, com base na leitura do texto, o aluno necessita identificar o que expressa o reconhecimento do tango no contexto histórico argentino, ou seja, a questão exige do aluno a identificação do fato que revela a importância da dança argentina, presente na alternativa C.

Nesse sentido, a habilidade predominante nos itens da coletânea foi a H7, a habilidade de maior incidência em todas as edições do exame (Tabela 1), presente em quatro dos dez itens analisados, e não a H6, que aparece somente em dois itens, e é destacada como expectativa de aprendizagem no plano de aula de Jussara. A escolha dessa habilidade como expectativa de aprendizagem parece-nos aleatória e denota a falta de uma pré-análise dos itens pela professora, a fim de conhecer os gêneros e habilidades presentes em cada item, antes de revisá-los em sala de aula.

A prova (Anexo F) aplicada em sala durante a observação do dia 18/09/2014 merece ser analisada também, pois percebemos que foi elaborada com itens de E/LE semelhantes aos do Enem. A prova contém oito textos pequenos e, no geral, fáceis de serem interpretados. Os enunciados e as alternativas das dez questões propostas, em geral, são claros e objetivos. As questões exigem, basicamente, leitura e interpretação do texto.

Segundo o plano de aula elaborado para o dia, a professora Jussara pretende avaliar individualmente os alunos quanto à capacidade de reconhecer a finalidade e a função dos gêneros apresentados, especialmente o gênero artigo de opinião, destacando a avaliação da H7 como expectativa de aprendizagem.

Como a análise da prova já está disponível na seção 4.6, focaremos somente nas habilidades requeridas por cada uma das questões que a compõem. A H7 da competência de área 2 da MR do Enem é observada nas questões 1, 5 e 8, que versam sobre os gêneros comunicado, tirinha e biografia, respectivamente. A H6 está presente nas questões 2, 3 e 6. Nas questões 7 e 10, presenciamos a H5 e, nas questões restantes, 4 e 9, identificamos a H8 da MR.

Nesse sentido, o plano de aula está totalmente equivocado, vez que a prova traz como textos-base gêneros diversos, porém não apresenta nenhum texto referente ao gênero artigo de opinião, como mencionado no plano elaborado para esse dia, e a habilidade 7 não é a única requerida por todos os itens presentes na prova, vez que no total de dez questões, é exigida somente nas questões 1, 5 e 8. Acreditamos que Jussara elaborou o seu plano de aula pensando em atender um dos conteúdos estabelecidos pelo Currículo Referência da Rede Estadual de Ensino (Quadro 2), que prevê o ensino de textos literários e artigos de opinião durante o 4º bimestre, porém na prática não levou esse currículo em consideração.

Nesse sentido, parece que o planejamento é visto por Jussara como simples cumprimento de formalidades institucionais. Porém, sabemos que a falta de coerência entre planejamento e prática de ensino acarreta problemas na avaliação, tornando-a injusta, impressionista e subjetiva, como afirma Scaramucci (1999a). A autora (*op. cit.*) e Luckesi (1996) ainda reiteram que a falta de objetivos reais, possíveis, específicos, que orientem o professor na tarefa de ensinar/avaliar, a começar pelo planejamento de ensino, constitui-se como um dos maiores problemas da avaliação.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### 1 Retomando as perguntas de pesquisa

O nosso objetivo principal é detectar, por meio do desenvolvimento deste trabalho, alguns possíveis efeitos retroativos dos itens de E/LE do Enem no EM regular de uma escola pública estadual de uma cidade da região Centro-Oeste. Nesse sentido, retomamos cada uma das perguntas inicialmente propostas e resgatamos os principais elementos que nos ajudam a respondê-las:

1) Que indicador(es), oriundo(s) das discussões dos dados da pesquisa, são indícios de efeito retroativo dos itens de E/LE do Enem?

Nosso interesse está centrado no contexto da sala de aula, mais especificamente, em identificar elementos nas percepções e atitudes da professora, nos materiais didáticos e na sua prática que possam estar associados ao efeito retroativo dos itens de E/LE do Enem.

A hipótese de Alderson e Wall (1993) de que testes que têm consequências importantes, como o Enem (alta relevância), causam efeito retroativo no ensino que o precede é confirmada no contexto de sala de aula observado. A influência é sentida no discurso da professora, vez que ela está constantemente lembrando alguns aspectos e chamando a atenção dos alunos para conteúdos ou particularidades dos itens de E/LE do Enem, para a importância dos alunos alcançarem um bom desempenho no exame, a fim de conseguirem uma vaga em uma das IFES (ver, por exemplo, seção 3.3, p. 86).

Outra evidência de efeito retroativo do Enem está relacionada ao conhecimento que a professora tem e faz dos itens de E/LE do exame. Como podemos observar a professora conhece a estrutura dos itens, sabe que se baseiam em leitura e interpretação de gêneros diversos, que praticamente não avaliam conteúdos gramaticais, e que a aquisição de vocabulário é fundamental para a interpretação dos textos propostos nos itens (cf. seção 3.2, p. 82-83), logo busca direcionar as expectativas de aprendizagem ou objetivos de ensino de E/LE, constantes nos planos de aula, e os materiais didáticos utilizados durante as aulas para a leitura e a interpretação de textos (cf. seção 3.4, p. 95). Essas atitudes da docente, possivelmente, têm estimulado o interesse dos alunos em aprender o E/LE, vez que é a opção de língua da maioria no exame, como podemos atestar pelo questionário (ver, por exemplo, seção 3.5, p. 98).

Os alunos e a própria professora relatam que sua prática de ensino mudou após a inserção do E/LE no exame, fato que verificamos durante as observações, pois a professora prioriza o ensino a partir de leituras e interpretações de textos de gêneros variados (cf. seção 3.3, p. 86), consulta os itens de E/LE de edições anteriores para planejar suas aulas (cf. seção 3.4, p. 91), trabalha a aquisição de vocabulário de forma contextualizada (cf. seção 3.2, p. 83), elabora as provas com questões de múltipla escolha aos moldes dos itens de E/LE do Enem (cf. seção 3.6, p. 100), além de afirmar que houve mudanças na sequência de alguns conteúdos ensinados, que frequentemente são avaliados nas edições do exame, como os falsos cognatos, trabalhados mais próximos à realização do exame (ver, por exemplo, seção 3.3, p. 87).

Como bem reiteram Alderson e Wall (1993, p. 117), testes podem ser poderosos determinadores, tanto positivos quanto negativos, do que acontece em sala de aula. Nesse sentido, há alguns aspectos negativos a se considerar sobre o fenômeno. Quando a professora elabora uma atividade idêntica aos itens de E/LE do exame ou privilegia o ensino de alguns conteúdos desconsiderando outros, tanto ou mais importantes, em virtude do exame, provoca um estreitamento de currículo (cf. seção 3, p. 79). Outro ponto relevante e que pode ser considerado negativo, é a professora limitar o ensino ao construto do exame e não abordar habilidades necessárias como a compreensão auditiva, a escrita e a fala, absolutamente renegadas no contexto pesquisado (cf. seção 3.1, p. 81).

No tocante à avaliação e algumas atividades a que tivemos acesso, verificamos o emprego de questões de múltipla escolha, elaboradas ao formato ou idênticas ao exame, que podem ser negativas quando levam o aluno somente a buscar/extrair do texto as informações necessárias para responder corretamente ao comando do item, como observamos na aula em que a professora realizou uma revisão para o Enem, como forma de preparação para o exame, por meio de uma coletânea de itens extraídos diretamente de edições do exame (cf. seção 3.3, p. 90).

Nesse caso, a professora não deveria ter restringido a leitura à mera decodificação do texto, mas desenvolvido estratégias de leitura que permitissem mostrar aos alunos que o sistema linguístico, juntamente com o conhecimento prévio sobre o tema do texto, pode levar à construção de sentidos. Entretanto, no desenvolvimento de outras atividades, como a entrevista e a canção, percebemos o efeito positivo do exame, vez que a professora empregou estratégias de leitura como a inferência de palavras

---

desconhecidas pelo contexto e estimulou os alunos a acionarem os conhecimentos prévios sobre o assunto em discussão (ver, por exemplo, seção 3.3, p. 88).

Vale ainda mencionar o momento em que presenciamos a leitura dos versos da canção em voz alta, visão de leitura que, segundo Brown (2001), é pouco produtiva, além de não ser autêntica, vez que a leitura em voz alta serve apenas para verificar a pronúncia, avaliar o processamento dos itens linguísticos e dar oportunidade de participação para alguns alunos (cf. seção 3.3, p. 90); identificamos nos planos de aula certo distanciamento entre as objetivações neles contidas e a prática de ensino observada (ver, por exemplo, seção 3.6, p. 101); a ampla carga horária efetiva em sala de aula e a pouca disponibilidade de tempo para a docente planejar suas aulas (cf. seção 3.4, p. 96); a aproximação do exame como fator motivador para o aprendizado de E/LE (cf. seção 3.5, p. 99)

Dessa forma, confirmamos, as hipóteses de Alderson e Wall (1993) de que “um teste influencia o que os professores ensinam”, reiterada por Gimenez (1999), em sua pesquisa sobre o efeito retroativo do vestibular da UEL no ensino médio, vez que os conteúdos e, até mesmo, a avaliação aplicada em sala estavam em consonância com os conteúdos do exame; e a hipótese de que “um teste influencia como os professores ensinam”, por algumas influências do exame na metodologia de ensino da professora. Contudo, podemos afirmar que o efeito retroativo do exame foi mais visível no conteúdo e no material didático do que na metodologia de ensino da professora, como afirma Alderson (2004).

2) Como podemos caracterizar tais indicadores quanto às dimensões propostas por Watanabe (2004)?

De acordo com as dimensões (cf. seção 1.4, p. 45) do efeito retroativo descritas por Watanabe (2004) podemos observar que em relação à especificidade, predomina na prática da professora um efeito específico, pois os itens de E/LE do Enem influenciam as ações no contexto de sala de aula. Desde a primeira observação, verificamos na avaliação aplicada pela docente, itens de múltipla escolha que priorizam a leitura e a interpretação de textos, semelhantes aos encontrados nas edições do exame. Nas demais aulas, o discurso, bem como as atividades propostas, sugerem um ensino voltado para o construto do exame e seus conteúdos.

A segunda dimensão refere-se à intensidade do efeito. De acordo com a definição de Watanabe, a intensidade é fraca quando afeta parte da aula ou dos participantes. Nesse caso, como focamos nossa investigação apenas na professora, a intensidade é considerada fraca. Porém, de acordo com Cheng (1997) a intensidade também está relacionada à relevância do teste, ideia que também é compartilhada por Green (2007, p. 24), "a intensidade do efeito retroativo varia em relação às percepções da relevância do teste.". Nesse sentido, se levarmos em consideração a definição proposta por esses autores, podemos afirmar que pela professora reconhecer a relevância do exame, quando menciona que é o principal meio de acesso ao ensino superior (cf. seção 3.3, p. 86), e pelos itens de E/LE do Enem determinarem praticamente tudo o que acontece em sua sala de aula, consideramos que o efeito é forte e como reitera Green (2007), provavelmente sazonal, vez que aumenta com a proximidade do exame (cf. seção 3.5, p. 99).

A terceira dimensão é a extensão, Watanabe (2004) explica que ela pode ser longa ou curta. Se os efeitos continuam após o exame, é um efeito de longo prazo, caso contrário, o efeito é considerado de curto prazo. Como não estivemos presentes em sala de aula após a realização do exame, não podemos afirmar que esse efeito é longo. Nesse sentido, consideramos que a extensão é curta.

Quanto à quarta dimensão, a intencionalidade, o autor aponta que ela pode ser direta ou indireta. Na direta, o professor tem uma intenção clara de preparar seus alunos para o exame, enquanto na indireta, o professor não tem essa intenção, mas de qualquer forma apresenta uma prática de modo consonante ao exame. Nesse sentido podemos verificar que a intenção da professora é preparar seus alunos para um bom desempenho nos itens de E/LE presentes no Enem, já que sua prática em sala de aula é voltada para o exame e as atividades propostas nos materiais também, o que nos permite concluir que a intencionalidade é direta (ver seção 3.3, p. 86).

No que concerne à última dimensão, o valor, Watanabe (2004, p. 21) sugere que o importante é questionar para quem a avaliação é feita, pois o julgamento de valor pode ser diferente para cada envolvido no contexto. Scaramucci (2005, p. 40) explica que valor e intencionalidade relacionam-se: "efeito retroativo positivo tem sido associado com efeito intencional e desejado quando o exame é implementado; efeito retroativo negativo com não intencional, geralmente associado a macetes para se fazer a prova". Segundo a autora (*op. cit.*) essa discussão é complexa, pois envolve julgamento de valor e o que pode ser visto como positivo pelo professor, pode ser negativo para o diretor.

---

Diante às observações realizadas, podemos classificar, de modo geral, como positiva a abordagem de ensino da professora, porém devemos salientar que a utilização de provas de edições anteriores e o treinamento de macetes/estratégias para o exame, presenciados em alguns momentos, sejam, a nosso ver, considerados negativos.

O objetivo principal desta pesquisa foi detectar alguns possíveis efeitos retroativos dos itens de E/LE do Enem no ensino que os precede, mais especificamente, na prática de ensino de uma professora de uma turma do 3º ano do EM regular de uma escola pública estadual de uma cidade da região Centro-Oeste.

Para que nosso intento fosse alcançado, optamos por analisar os itens de E/LE presentes nas edições do Enem (2010-2015), a fim de conhecermos melhor a concepção de leitura que fundamenta a elaboração dos itens, seus enunciados, comandos e alternativas, os gêneros e habilidades da MR do exame mais requeridos, os conteúdos curriculares exigidos, a fim de contrastarmos com as atividades elaboradas, conteúdos ensinados e avaliações aplicadas no contexto investigado e, dessa forma, identificar os possíveis efeitos retroativos dos itens de E/LE do exame. Cabe mencionar que levamos em consideração na análise, a concepção de leitura em LE proposta nos documentos oficiais e utilizamos a AC (Bardin, 2011) como método de análise dos itens.

De acordo com nossa análise, entendemos que a concepção de leitura que predomina na maioria dos itens de E/LE analisados não é condizente com a sugerida pelos documentos oficiais. As OCEM-LE sugerem uma concepção de leitura como prática social que incentive o desenvolvimento da criticidade dos indivíduos, da construção de sentidos por meio do constante questionamento dos textos que lêem, sejam eles verbais, visuais ou multimodais (BRASIL, 2006), ou seja, o modelo interativo. Os itens de E/LE do exame são elaborados, em sua maioria, com base em uma concepção de leitura como simples extração ou localização de informações no texto, predominando os modelos ascendente e descendente de leitura.

Na análise de campo coletamos dados por meio de questionário aplicado aos alunos, a fim de traçarmos o perfil da turma e as percepções dos discentes sobre os itens de E/LE do Enem e à professora, para obtermos dados sobre o perfil acadêmico-profissional da docente bem como ter acesso as percepções que ela tem sobre os itens de E/LE do exame, visto que é o sujeito principal da pesquisa. As perguntas do questionário aplicado à professora foram complementadas pela entrevista, pelas notas

de campo, obtidas nas aulas observadas e gravadas em áudio, e pela análise de alguns materiais docentes (planos de aula, atividades e avaliação), que nos foram disponibilizados pela professora, para que assim pudéssemos investigar em sua prática de ensino aspectos associados às influências dos itens de E/LE do Enem.

Após analisarmos e triangularmos os dados coletados, constatamos que os itens de E/LE do exame provocam efeitos retroativos na prática da professora observada. Sendo assim, identificamos e descrevemos esses efeitos, caracterizamos cada um com base em teóricos e pesquisadores que investigam o fenômeno, com o objetivo de classificá-los em positivos e negativos bem como obter resultados suficientes para retomar e responder as nossas perguntas de pesquisa.

Nesse sentido, a hipótese de Alderson e Wall (1993) de que testes que têm consequências importantes, como o Enem (alta relevância), causam efeito retroativo no ensino que o precede é confirmada no contexto de sala de aula observado. O efeito retroativo positivo é percebido a) no discurso da professora, que em diversos momentos durante as aulas faz referência ao exame ou tenta chamar a atenção dos alunos para a sua importância; b) no conhecimento que a professora tem e faz dos itens de E/LE presentes no exame, vez que prioriza um ensino pautado em leituras e interpretações de textos de variados gêneros e, em algumas atividades, desenvolve a leitura de maneira a levar os alunos a acionarem seus conhecimentos prévios e a inferirem o sentido do texto (modelo de leitura descendente); c) na aquisição de vocabulário por meio dos textos (ensino contextualizado); d) na consulta aos itens de E/LE do exame no momento de planejar suas aulas; e) provas avaliativas elaboradas aos moldes dos itens de E/LE do Enem, com textos de gêneros diferentes e questões de múltipla escolha semelhantes.

Apontamos como possíveis evidências negativas dos itens de E/LE do Enem na prática de ensino da professora: a) o estreitamento do currículo, vez que a professora privilegia alguns conteúdos (*heterosemânticos*, por exemplo) em detrimento de outros, considerados menos importantes para o exame; b) a “preparação” para o exame, vez que a docente propõe em sala a resolução de itens extraídos do exame e faz uma revisão baseada em uma concepção de leitura ascendente/descendente, incentivando uma leitura em E/LE que não possibilita a construção de sentidos (modelo interativo) pelo aluno; c) a leitura de textos em voz alta, em alguns momentos, o que nos leva a acreditar que ainda persiste uma visão de leitura que não leva à compreensão do significado do texto; d) em algumas situações constatamos a mera localização ou extração de ideias do texto (modelo de leitura ascendente); e) não presenciamos momentos de interação na língua;

f) a maioria dos planos de aula elaborados pela professora não condizem com a prática observada; g) falta de tempo (ampla carga horária em sala de aula) para planejamento das aulas; h) a aproximação do exame é considerado fator motivador de estudo para os alunos.

Esses efeitos negativos podem ser consequência da falta de formação acadêmica na área de E/LE da professora, que passa a integrar, de acordo com Santos (2014), o quadro dos 51,7% dos professores do nosso país, mais da metade, que não possuem habilitação na área que lecionam no EM, segundo levantamento da ONG Todos pela Educação para o Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE), com dados do Senso Escolar de 2013. Essa informação corrobora o que menciona Correia (2003, p. 64):

[...] outros fatores (as crenças dos professores sobre o que é ensinar LE, sua formação acadêmica e experiência profissional) parecem exercer maior impacto no ensino do que o exame em si e ressaltam a importância da formação dos professores para que eles possam compreender a concepção teórica que fundamenta os exames a fim de que possam preparar seus alunos com métodos condizentes com essa concepção.

Verificamos, nesse contexto, que os itens de E/LE do exame não provocaram somente efeitos benéficos. Logo, é importante ressaltarmos que exames de alta relevância como o Enem, segundo Pearson (1988, p. 37) funcionam como alavancas para mudanças e, nesse sentido, não devem ser ignorados, mas sim repensados por elaboradores, professores e sociedade (SCARAMUCCI, 2005).

Além disso, esperamos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se propõe a clarear os elementos fundamentais que precisam ser ensinados na área de LCT, venha a se configurar como um dispositivo eficaz para (re)orientar o exame, atualizar os processos de produção de materiais didáticos e, também, colaborar na discussão da política de formação inicial e continuada de professores.

## 2 Limitações da pesquisa

A fim de que sejam interpretadas de maneira mais adequada as conclusões do estudo sobre os efeitos retroativos dos itens de E/LE do Enem, apresentamos nesta seção algumas limitações da presente pesquisa, as quais estão principalmente relacionadas aos instrumentos de coleta de dados que utilizamos.

A primeira limitação deste estudo está relacionada com os questionários aplicados aos alunos e à professora bem como o roteiro de entrevista. Esses instrumentos de coleta de dados não foram pré-testados, mas apresentaram-se muito válidos para traçarmos os perfis dos alunos e o perfil acadêmico-profissional da professora e suas percepções sobre os aspectos do fenômeno investigado. Nesse sentido, os dados, que se apresentaram vagos, foram complementadas por outros instrumentos, como as observações de aulas, a fim de fornecermos mais consistência ao desenvolvimento da pesquisa. No entanto, reconhecemos que esses instrumentos deveriam ter sido testados.

Outro fator limitador refere-se ao número de professores e escolas investigadas. Inicialmente, nossa intenção era investigar os dois únicos professores de espanhol efetivos que lecionavam nas duas únicas escolas de EM públicas da cidade, pertencente a região Centro-Oeste, onde desenvolvemos a pesquisa. Entretanto, por motivos de saúde, o professor de uma das escolas que integraria esta pesquisa, teve que se afastar de suas funções para iniciar tratamento de saúde, sem previsão de retorno e a escola ficou durante um extenso período sem professor substituto.

Ante todo o exposto, os resultados apresentados não podem ser generalizados, até mesmo por não ter sido nossa intenção, dado que realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo-interpretativista que, por sua natureza, revela-se carregada de limitações. Entre essas limitações, realçamos o número relativamente reduzido de aulas observadas, vez que por diversas razões [descritas no Quadro 1], as aulas foram suspensas, além de termos focado mais na prática pedagógica do professor [em suas técnicas de ensino], e bem menor nas ações do aluno [na aprendizagem].

### 3 Contribuições e sugestões para pesquisas futuras

A presente pesquisa identificou, analisou e discutiu os efeitos retroativos dos itens de E/LE do Enem sobre a prática de uma professora de uma turma do 3º ano do EM de uma escola pública da região Centro-Oeste.

Ao contrário da maioria das pesquisas desenvolvidas na Universidade de Brasília, que se preocupam em investigar as escolas de Brasília, esta pesquisa direcionou-se para outro contexto, fora de Brasília, e buscou apresentar dados que refletissem a realidade de ensino de E/LE das escolas públicas que pertencem a Secretaria Estadual de Educação de Goiás.

Esperamos que os resultados dessa pesquisa sirvam como instrumento de consulta para professores, vez que apresentamos análises de alguns itens do exame e propomos formas de trabalhar com os conteúdos de maneira a alcançar efeitos benéficos no processo ensino-aprendizagem e como incentivo aos diretores das escolas, para que mudanças possam ser implementadas no ensino de E/LE e que as universidades públicas discutam teorias sobre avaliação e foquem na competência comunicativa de seus futuros professores de E/LE.

Entendemos que esta dissertação não teve apenas a intenção de identificar a natureza dos efeitos retroativos presentes na prática da professora, mas fazer com que alunos, professores e elaboradores do exame se atentem para os construtos e conteúdos avaliados, buscando aprimorar o exame e sua MR. Também acreditamos que fatores como a importância de ser admitido em um curso superior, a motivação de professores e alunos afetam as dimensões dos efeitos.

Observamos um elevado número de pesquisas que tratam do efeito retroativo do Enem nas áreas de LI e LP, porém encontramos poucas pesquisas que se propõem a investigar a língua espanhola. Acreditamos que mais investigações no campo do ensino de E/LE no Brasil merecem ser desenvolvidas, devido as nossas relações econômicas com os países cujo idioma oficial é o Espanhol bem como o crescente interesse dos nossos alunos em aprender a língua.

Nesse sentido, esperamos que as novas pesquisas busquem compreender o que é o efeito retroativo, como ele se caracteriza em diversos contextos educacionais, públicos e privados, quais as suas dimensões e quais as percepções dos diversos atores

educacionais, a fim de entender como um exame de alta relevância pode favorecer uma comunidade escolar.

---

## REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J. C. 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 11. CRILE, Lancaster University. Republicado em **Applied Linguistics**, vol.14, n. 2, p. 115-129, 1993.
- ALDERSON, J. C.; HAMP-LYONS, L. TOEFL preparation courses: a study of washback. **Language Testing**, vol. 13, n. 3, p. 280-297, 1996.
- ALMEIDA, M. E. da S. **Concepções de leitura, habilidades e competências em leitura em espanhol: uma análise das OCEM e do Enem**. 2014. 88 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual do Ceará: Fortaleza, 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- ASSIS, S. N. L. de; ASSIS, R. E. de. A formação do professor de línguas estrangeiras. In: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS, 5, 2003, Goiânia. **Anais...Goiânia**: Editora Vieira, 2003
- BAILEY, K. M. Working for washback: a review of the washback concept in language testing. **Language Testing**, 13, p. 257-279. 1996.
- BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 229 p., 2011.
- BLANCO, J. **A avaliação de língua inglesa no Enem: efeitos de seu impacto escolar no contexto escolar**. 2013. 133 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2 ed., 2009.
- 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. Seção I, p. 27834-27841.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Portaria n.º 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - Enem. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 01 jun. 1998. Seção I, p. 5. Disponível em URL: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=5&data=01/06/1998>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> >. Acesso em: 05 ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Média

- \_\_\_\_\_. Tecnológica, 2002a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Enem**: documento básico. Brasília, 2002b. Disponível em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000115.pdf>> Acesso em: 10 set. 2015.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005a. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, n. 151, 8 ago. 2005a. Seção I, p. 1.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Enem**: relatório pedagógico 2005b. Brasília, 2005. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/relatorios\\_pedagogicos/relatorio\\_pedagogico\\_enem\\_2005.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2005.pdf)> Acesso em: 10 set. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 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)> . Acesso em: 05 ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Portaria n.º 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (Enem/2009). **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 28 maio 2009a. Seção I, p. 56. Disponível em URL: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=56&data=28/05/2009>. Acesso em: 12 fev. 2016.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Matriz de referência**. 2009b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)> . Acesso em: 12 ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Proposta: unificação dos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. 2009c. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/download/imprensa/Andifes\\_Proposta\\_Inep-MEC.pdf](http://download.inep.gov.br/download/imprensa/Andifes_Proposta_Inep-MEC.pdf)> . Acesso em: 2 ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Enem**: guia de elaboração de itens. Brasília, 2010a. Disponível em <[http://www.if.ufrj.br/~marta/enem/docs\\_enem/guia\\_elaboracao\\_revisao\\_itens\\_2012.pdf](http://www.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf)> Acesso em: 10 set. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Enem 2010**: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2º dia; Caderno 7: Azul. Brasília, 2010b. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2010/AZUL\\_Domingo\\_GA\\_B.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_Domingo_GA_B.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2015.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Enem 2010**: linguagens, códigos e suas tecnologias. 2º dia; 2ª Aplicação; Caderno 7: Azul. Brasília, 2010c. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2010/AZUL\\_quinta-feira\\_GAB.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_quinta-feira_GAB.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Portaria Normativa n.º 2, de 26 de janeiro de 2010. Institui e regulamenta o Sistema de Seleção Unificada - Sisu. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, 27 janeiro 2010d. Seção I. Disponível em URL: <  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisuportarianormativa2&Itemid=30192)> Acesso em: 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Enem 2011:** linguagens, códigos e suas tecnologias. 2º dia; Caderno 7: Azul. Brasília, 2011. 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: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Enem 2012:** linguagens, códigos e suas tecnologias. 2º dia; Caderno 7: Azul. Brasília, 2012. Disponível em: <  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2012/caderno\\_enem2012\\_do\\_m\\_azul.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/caderno_enem2012_do_m_azul.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Enem 2013:** linguagens, códigos e suas tecnologias. 2º dia; Caderno 7: Azul. Brasília, 2013. Disponível em: <  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2013/caderno\\_enem2013\\_do\\_m\\_azul.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_do_m_azul.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Enem 2014:** linguagens, códigos e suas tecnologias. 2º dia; Caderno 7: Azul. Brasília, 2014. Disponível em: <  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2014/CAD\\_ENEM\\_2014\\_DIA\\_2\\_07\\_AZUL.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2014/CAD_ENEM_2014_DIA_2_07_AZUL.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Enem 2015:** linguagens, códigos e suas tecnologias. 2º dia; Caderno 7: Azul. Brasília, 2015. Disponível em: <  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2015/CAD\\_ENEM%202015\\_DIA%20\\_07\\_AZUL.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%20_07_AZUL.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. INEP. **Enem 2015:** linguagens, códigos e suas tecnologias. 2º dia; 2ª Aplicação; Caderno 7: Azul. Brasília, 2015. Disponível em: <  
[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2015/CAD\\_ENEM\\_2015\\_2\\_aAPLICACAO\\_DIA\\_02\\_07\\_AZUL.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM_2015_2_aAPLICACAO_DIA_02_07_AZUL.pdf)> Acesso em: 12 ago. 2015.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles** – an interactive approach to language pedagogy. New York: Prentice Hall Regents, 2001.

BURROWS, C. (2004). Washback in classroom-based assessment: a study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. Em Cheng, L., Watanabe, Y & Curtis, A. **Washback in Language Testing– Research Contexts and Methods**. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, p. 113-128

CASSANY, D. **Tras las líneas:** sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006. Disponível em: <  
<http://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/ContenidosBasicosLenguaLiteratura/vector2/actividad7/documentos/TRASLASLINEAS.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2016.

CHAPMAN, D. W.; SYNDER, C. W. Can high-stakes national testing improve instruction: reexamining conventional wisdom. **International Journal of Educational Development**, vol. 20, n. 6, p. 457-474, 2000.

CHENG, L. How does washback influence teaching? Implications for Hong Kong. **Language and Education**, v 11, n.1, p. 38-54, 1997. DOI: 10.1080/09500789708666717.

CHENG, L. The washback effect of a public examination change on teachers' perceptions towards their classroom teaching. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds). **Washback in language testing: research contexts and methods**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 147-170.

CHENG, L. WATANABE, Y.; CURTIS, A. Preface. In: L. Cheng, Y. Watanabe, & A. Curtis, (eds.) CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds.). **Washback in language testing: research contexts and methods**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. xiii-xvii.

CHIZZOTTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

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 (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos de Linguagem, Unicamp, Campinas. 2003.

COSTA, E. G. de M.; RODRIGUES, F. C.; FREITAS, L. M. A. de. **Implantação do espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios**. Linguasagem, set./out. 2009.

DELL' ISOLA, R. L. P. **Leitura: inferência e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

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

DURÁN, J. M.; FREITAS, L. M. A. de; BARRETO, T. de A. El español en Brasil: pasado, presente y futuro. **Boletín de ASELE**, nº 34, mayo, 2006. Disponível em: <<http://formespa.rediris.es/pdfs/asele34.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

DURAN, G. R. As concepções de leitura e a produção do sentido no texto. **Revista Prolíngua**, v. 2, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2009.

ERES FERNÁNDEZ, G. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **Anuario brasileño de estudios hispánicos. Suplemento. El hispanismo en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil**. Brasília: Embajada de España, 2000, p. 59-80. Disponível em: <<http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/anuario/abeh2000s.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2015.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTROCK, M. C. **La investigación de la enseñanza, II**. Barcelona- Buenos Aires-México: Paidós, 1989, p. 195-299.

ESKEY, D. Holding in the bottom. In.: CARRELL, P. L.; DEVINE, J.; ESKEY, D. E. (Eds.) **Interactive approaches to second language reading**. 1988.

- FAQUINELLI, J. **A leitura e a formação inicial de professores de espanhol**. 2011. 175 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. 2011.
- FERNANDES, D. **Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas**. Lisboa: Texto Editores, 2005.
- FETTERMAN, D.M. **Ethnography: step-by-step**. vol. 17, 3 ed., USA: Sage, 2010.
- FIALHO, V. R. Proximidade entre línguas: algumas considerações sobre a aquisição do espanhol por falantes nativos de português brasileiro. **Espéculo. Revista de estudos literários**. Universidad Complutense de Madrid, 2005. Disponível em: <<http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/falantes.html>>. Acesso em: 14 jan. 2016.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana López. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 115p. (Coleção Educação e Comunicação, 18).
- FREITAG, R. M. Ko. Prova de redação do Enem: divergências entre as orientações para a prática e as diretrizes de avaliação. **Interdisciplinar**, Itabaiana/SE | ISSN 1980-8879, Ano IX, v.20, p. 61-72, jan./jun. 2014.
- GIMENEZ, T. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 34, p. 21-37, jul./dez. 1999.
- \_\_\_\_\_. Narrativa 14: Permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In LIMA, D. C. (org.) **“Inglês em escolas públicas NÃO funciona: uma questão, múltiplos olhares”**. Ed. Parábola. São Paulo. 2011.
- GLOVER, P. Do language examinations influence how teachers teach? **International Online Journal of Education and Teaching**, v. 1, n. 3, p.24-42, 2014.
- GOLIATH, P. H. **O efeito retroativo dos exames do SIMAVE/PROEB sobre as avaliações em contexto escolar: um estudo de caso**. 2015. 287 f. Tese (Doutorado em Linguística), Faculdade de Letras da UFJF, Juiz de Fora. 2015.
- GOMES, M. S. L; CARVALHO, T. L. de. A interferência do Português/LM no processo de aprendizagem de Espanhol/LÉ: análise e dificuldades de alunos no uso do léxico. In: CARVALHO; BARBOSA; IRINEU (Org.). **Espanhol na universidade: pesquisa em língua e em literatura**. Mossoró: UERN, 2013.
- GREEN, A. IELTS Washback in Context: Preparation for academic writing in higher education. In.: **Studies in Language Testing**. Cambridge University Press, Cambridge, vol. 25, 2007.
- HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge University Press, Cambridge, 1989.
- KATO, M. A. **O aprendizado da leitura**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no Enem**. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2012.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura – teoria e prática**. 7 ed. Campinas: Pontes, 2002.

- KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- LAGE, N. **Linguagem jornalística**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 1993
- LOPES-ROSSI, M. A. G. **Práticas de leitura de gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa**. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. (Não publicado).
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Ed. Cortez. 3ª ed. 1996.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 2012.
- LUKE, A.. On the material consequences of literacy. **Language and Education**, v. 18, n. 4, p. 331-335, 2004.
- MADAUS, G. F. The influence of testing on the curriculum. In: Tanner, L.N. (ed.) **Critical issues in curriculum: eighty-seventh yearbook of the national society for the study of education** (Part 1). University of Chicago Press, Chicago, pp. 83-121. 1988.
- MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. Tradução de Cecília Perez e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2000. (mimeo)
- \_\_\_\_\_. **A linguística de texto: o que é e como se faz?** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.
- MARTIN, I. **Síntesis: curso de lengua española – Ensino Médio**, v. 3. São Paulo: Ática, 2011.
- MARTÍNEZ-CACHERO LASECA, A. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Tradução de Elaine Elmar Alves Rodrigues. Brasília: Thesaurus, 2008. 532p.
- MARTINS, T. H. B. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. 2005. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas. 2005.
- MORROW, K. Evaluating communicative testing. In: ANIVAN, S. (Ed.). **Current developments in language testing. Anthology Series 25**, Singapore: Regional Language Center, 1991, p. 111-18.
- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: CUP, 2005.
- OLIVEIRA, D. C. et. al. A positividade e a negatividade do trabalho nas representações sociais de adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 18, 125-133, 2005.
- PEARSON, I. Tests as levers for change (or ‘putting first things first’). CHAMBERLAIN, D.; BAUMGARDNER, R. J. (eds.). **ESP in the classroom: practice and evaluation**. Hong Kong: Modern English Publications, 1988.
- PENTEADO, J. R. **A técnica da comunicação humana**. 9. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.

PESSOA, A. R. **O efeito retroativo do programa de avaliação seriada da Universidade de Brasília no ensino de língua estrangeira do Distrito Federal.** 2002. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Brasília, Brasília. 2002.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; GIMENEZ, T.; FURTOSO, V. B. Itens em português ou na língua alvo na avaliação da compreensão escrita em língua estrangeira: um estudo preliminar. **Revista Contexturas**, n. 23, p. 125-148, 2014. ISSN: 0104-7485

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. 486 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas. 2007.

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

SANTIAGO, G. da S. **Habilidades e competências de leitura segundo o Enem: entre a teoria e a prática.** 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Universidade de Taubaté, São Paulo. 2012.

SANTOS, B. F. 67,5% dos docentes do fundamental não têm habilitação na área em que dão aula. **Jornal Estadão**, São Paulo, 23 abr. 2014. Disponível em: < <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,67-5-dos-docentes-do-fundamental-nao-tem-habilitacao-na-area-em-que-dao-aula,1157521> >. Acesso em: 20 fev. 2016.

SCARAMUCCI, M. V. R. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: Foco no produto e no processo.** 1995. 357 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas. 1995.

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

\_\_\_\_\_. 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, 1999b.

\_\_\_\_\_. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (inglês). **Contexturas**, São José do Rio Preto, vol. 5, p. 97-109, 2001.

\_\_\_\_\_. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, n. 2 (1), pp. 61-81, 2002.

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

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

\_\_\_\_\_. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. EFL reading assessment and construct validity **Calidoscópico**. vol. 7, n. 1, p. 30-48, jan/abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **LINGVARVM Arena**, vol. 2, p. 103-120, 2011.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SHOHAMY, E. **A Practical Handbook in Language Testing for the Second Language Teacher**. Tel-Aviv University, Tel-Aviv. Experimental Edition, 1985.

\_\_\_\_\_. Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. **The Modern Language Journal**. v. 76, n. 4, 1992, p. 513-521.

\_\_\_\_\_; DONITSA-SCHMIDT, S.; FERMAN, I. Test impact revisited: washback effect over time. **Language Testing**, v. 13, n. 3, 1996, p. 298-317.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TEIS, D. T.; TEIS, M. A. **A abordagem qualitativa: a leitura no campo de pesquisa**, 2006. Disponível em < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/teis-denize-abordagem-qualitativa.pdf> > Acesso em: 04 de fevereiro de 2015.

TERZI, S. B. **A construção da leitura**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001.

VEIGA, I. P. A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

VICENTINI, M. P. **A redação no Enem e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita**. 2015. 292 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp, Campinas. 2015.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Orgs.) **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006. p. 15-42.

WALL, D. Introducing new tests into traditional systems: Insights from general education and from innovation theory. **Language Testing** 13 (3), p. 334-354. 1996.

WATANABE, Y. Does grammar-translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. **Language Testing**, v. 13, n. 3, p. 318-333, 1996.

\_\_\_\_\_. Methodology in washback studies. In: Cheng, L.; Watanabe, Y.; Curtis, A. (Eds.). **Washback in language testing: research contexts and methods**. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, p.19-36, 2004.

ZIRONDI, M. I.; NASCIMENTO, E. L. Os enunciados de comando da prova do Enem e sua relação com competências e capacidades para a resolução de situações-problema. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 9/2, p. 289-315, dez. 2006.

---

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Escola)

Como diretor(a) responsável por esta instituição de ensino, declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa intitulada “A Língua Espanhola e sua inserção no novo Enem: em busca de Efeito(s) Retroativo(s) do exame no professor em serviço” apresentada por Paula Silva Resende Fernandes, aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB), orientada pela Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida.

A pesquisadora relatou-me que os dados serão coletados por meio de gravações em áudio, notas de campo, entrevistas e aplicação de questionários e utilizados apenas em sua dissertação de mestrado e que os resultados obtidos poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e divulgados em eventos e/ou revistas científicas. Garantiu-me também sigilo que assegure a privacidade quanto aos nomes e dados confidenciais dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Declaro estar ciente de que não haverá quaisquer tipos de remuneração (pagamento ou gratificação financeira) aos sujeitos (alunos e professor) participantes da pesquisa, e nenhuma atividade que necessite de ressarcimento, uma vez que todas as atividades serão desenvolvidas no ambiente escolar e durante as aulas do professor pesquisado e que os resultados alcançados ao final da pesquisa poderão ser utilizados pela própria instituição para reflexões futuras.

Em caso de dúvida sobre a pesquisa, poderei entrar em contato com a pesquisadora por meio dos telefones: XX XXXX XXXX. Declaro ainda que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
Assinatura do Diretor(a) da Escola      Nome      Data

\_\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora      Nome      Data

### APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Professor)

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), de uma pesquisa. Meu nome é Paula Silva Resende Fernandes, sou aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB) e a pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “A Língua Espanhola e sua inserção no novo Enem: em busca de Efeito(s) Retroativo(s) do exame no professor em serviço”, orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vanessa Borges de Almeida.

Coletarei os dados para o desenvolvimento da pesquisa por meio de gravações em áudio, notas de campo, entrevistas e aplicação de questionários durante a observação de suas aulas de Língua Espanhola, no período de setembro a novembro corrente, em apenas uma turma de 3º ano do Ensino Médio, que será selecionada com base em critérios pré-estabelecidos.

Informo-lhe que os dados coletados serão utilizados apenas em minha dissertação de mestrado e os resultados obtidos poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Por motivos éticos, garanto-lhe também sigilo que assegure a privacidade do seu nome (adotarei um pseudônimo) e dados confidenciais nesta pesquisa.

Ressalto ainda que não haverá quaisquer tipos de remuneração (pagamento ou gratificação financeira) pela sua colaboração na pesquisa, e nenhuma atividade que necessite de ressarcimento, uma vez que todas as atividades serão desenvolvidas no ambiente escolar e durante as suas aulas de Língua Espanhola e que, ao final da pesquisa, você poderá ter acesso aos resultados alcançados.

Após receber os esclarecimentos e as informações acima, no caso de aceitar colaborar com o desenvolvimento da pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável por meio dos telefones: XX XXXX XXXX

_____	_____	____/____/____
Assinatura do Professor(a)	Nome	Data
_____	_____	____/____/____
Assinatura da Pesquisadora	Nome	Data

**APÊNDICE C - Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE (Autorização)**

Meu nome é Paula Silva Resende Fernandes, sou aluna regular do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (UnB) e a pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “A Língua Espanhola e sua inserção no novo Enem: em busca de Efeito(s) Retroativo(s) do exame no professor em serviço”, orientada pela Profa. Dra. Vanessa Borges de Almeida.

A pesquisa mencionada acima será desenvolvida durante as aulas de Língua Espanhola da turma que o menor de idade, sob sua responsabilidade, faz parte. Por motivos éticos, gostaria de solicitar sua autorização para a participação do menor \_\_\_\_\_ na pesquisa, por meio de entrevistas, que poderão ser gravadas, e aplicação de questionários durante o período de observação das aulas, no período de setembro a novembro corrente.

Informo-lhe que garantirei sigilo quanto ao nome do menor participante e demais dados confidenciais, que jamais serão divulgados nesta pesquisa. Os dados coletados serão utilizados apenas em minha dissertação de mestrado e os resultados obtidos poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e divulgados em eventos e/ou revistas científicas.

Ressalto ainda que não haverá quaisquer tipos de remuneração (pagamento ou gratificação financeira) pela colaboração do menor na pesquisa, e nenhuma atividade que necessite de ressarcimento, uma vez que todas as atividades serão desenvolvidas no ambiente escolar e durante as suas aulas de Língua Espanhola e que, ao final da pesquisa, vocês poderão ter acesso aos resultados alcançados.

Após receber os esclarecimentos e as informações acima, no caso de autorizar a participação do menor na pesquisa, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é da pesquisadora responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Em caso de qualquer dúvida sobre a pesquisa, entre em contato com a pesquisadora responsável por meio dos telefones: XX XXXX XXXX

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Assinatura do Responsável                      Nome                      Data

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora                      Nome                      Data

---

**APÊNDICE D - Questionário (professor)**

1. Nome completo:  
\_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. E-mail: \_\_\_\_\_
4. Você possui graduação? Se sim, em que instituição de ensino estudou? Qual curso e em que ano o finalizou?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Você sempre trabalhou em escola pública? Em caso negativo, mencione em quais outras instituições trabalhou e por quanto tempo.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Você é servidor(a) efetivo(a) da Secretaria Estadual de Educação de Goiás ou é contratado(a)? Há quanto tempo encontra-se nessa situação?  
\_\_\_\_\_
7. Você completa carga horária em outra instituição pública ou trabalha em alguma instituição de ensino privada atualmente?  
\_\_\_\_\_
8. Atualmente, em qual nível de escolaridade você se encontra?  
 Ensino Médio  
 Graduação  
 Especialização  
 Mestrado  
 Doutorado  
 Pós-Doutorado  
Em que? \_\_\_\_\_
9. Você é professor(a) de qual(is) disciplina(s) nessa escola?  
\_\_\_\_\_
10. Você trabalha em qual(is) turno(s)?  
\_\_\_\_\_
11. Você é professor(a) somente de turmas do Ensino Médio?  
\_\_\_\_\_
12. Há quanto tempo ministra aulas de Língua Espanhola?  
\_\_\_\_\_
13. Qual a carga horária semanal da disciplina Língua Espanhola no 3 ano do Ensino Médio?

14. Você adota o livro didático da escola? Por quê? Qual é o livro?

---

---

15. Você tem sentido necessidade de buscar alguma forma de complementar sua formação ou sua prática pedagógica em sua atual área de atuação? Explique.

---

---

16. Você acredita que sua prática pedagógica vem sofrendo modificações ao longo dos anos em que leciona a Língua Espanhola? Em caso afirmativo, a que você atribui essas mudanças?

---

---

17. Você vem acompanhando as edições do Enem? Se sim, em se tratando de Língua Espanhola, há quanto tempo você acompanha?

---

18. Se você tem acompanhado as edições do Enem, de que forma faz isso (por meio de provas, documentos, questões presentes em livros didáticos, outros)?

---

19. Numa escala de 1 a 5, considerando 5 a maior, enumere as opções mencionadas abaixo de acordo com a influência que cada uma exerce no planejamento de suas aulas?

( ) livro didático adotado em sua escola;

( ) outros livros didáticos. Qual(is)?;

( ) questões do Enem;

( ) questões de vestibulares;

( ) outros. Cite: \_\_\_\_\_

20. Abaixo seguem algumas habilidades referentes a Língua Estrangeira Moderna (LEM). Enumere, numa escala de 1 a 5 (considerando 5 para a mais importante) qual(is) delas guarda(m) relação com seu planejamento ou prática em sala de aula?

( ) Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

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

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

( ) Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

---

**APÊNDICE E - Questionário (alunos)**

1. Nome completo:  
\_\_\_\_\_
2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Preencha com o seu e-mail: \_\_\_\_\_
4. Há quanto tempo você estuda nessa escola? \_\_\_\_\_
5. Você sempre estudou em escola pública?  
 Sim.  
 Não. Já estudei em escola particular. Quanto tempo e em qual série?  
\_\_\_\_\_
6. Qual curso superior você pretende fazer após concluir o Ensino Médio?
7. Você já repetiu de ano alguma vez? Em qual(is) série(s)?  
\_\_\_\_\_
8. Você trabalha? Em caso afirmativo, quantas horas por dia? \_\_\_\_\_
9. Você acha que a “Língua Espanhola” é uma disciplina necessária na escola? Por quê?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
10. Você acredita que o Enem é hoje considerado um exame importante?  
 Sim                       Não
11. Você fez inscrição para participar da edição 2014 do exame? Qual língua estrangeira escolheu? Por quê?  
 Sim – Língua Inglesa. Porque \_\_\_\_\_  
 Sim – Língua Espanhola. Porque \_\_\_\_\_  
 Não participarei do Enem 2014. Porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
12. Enumere cada item que se segue, numa escala de 1 a 5 (atribuindo 5 ao mais importante). Na sua opinião, para que se aprende Língua Espanhola no Ensino Médio?  
  
 Para participar de processos seletivos (vestibulares, Enem).  
 Para comunicar-me com as pessoas na língua.  
 Para melhorar minhas oportunidades no mercado de trabalho.  
 Para ampliar minhas possibilidades de acesso a outras culturas.  
 Por outros motivos. Quais? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Você acredita que o Enem tem influenciado a forma de ensinar a Língua Espanhola em sala de aula?
14. Você conhece a prova do Enem? Como?
- Já fiz simulados
  - Por meio de pesquisas na *internet*
  - Fiz o exame em anos anteriores
  - Não conheço a prova do Enem
  - Outros: \_\_\_\_\_
15. Qual é sua opinião sobre a prova de Língua Espanhola do Enem?
- muito difícil
  - difícil
  - fácil
  - muito fácil
  - não conheço a prova
16. Você teve contato com questões de Língua Espanhola do Enem em quais ambientes?
- Sala de aula.
  - Em cursos particulares de idiomas.
  - Por meio de buscas na *internet*.
  - Em outros ambientes. Quais? \_\_\_\_\_
17. Você acredita que a aproximação do exame é um elemento motivador para fins de estudo?
- Sim                       Não
- Por quê? \_\_\_\_\_
18. Para se preparar para o Enem, em qual(is) ambiente(s) ou recurso(s) você acredita ter recorrido mais? Enumere numa escala de 1 a 5 (considerando 5 para o ambiente mais utilizado) :
- Sala de aula.
  - Internet*.
  - Cursos preparatórios para o exame.
  - Livro didático adotado pela escola.
  - Não tenho interesse em participar do exame.
  - Outros: \_\_\_\_\_
19. Você tem acompanhado com mais frequência as questões do Enem:
- Somente em sala de aula.
  - Em cursos preparatórios para o Enem.
  - Em *sites* especializados na *internet*.
  - Não me preocupo com o exame.

- 
20. Na sua opinião, numa escala de 1 a 5 (sendo 5 para a mais utilizada) enumere a(s) estratégia(s) de ensino que você acredita ser mais utilizada(s) pelo professor(a):
- ensino de aspectos gramaticais da língua.
  - leitura e interpretação de textos.
  - momentos de interação oral (conversação) na língua.
  - aquisição de vocábulos novos.
  - Outros: \_\_\_\_\_
21. Abaixo seguem algumas habilidades referentes a Língua Estrangeira Moderna (LEM). Na sua opinião, qual(is) delas estão presentes nas aulas de Língua Espanhola?
- Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
  - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
  - Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
  - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

---

## APÊNDICE F – Roteiro de entrevista

1. Você possui formação específica na área de Língua Espanhola? Em caso negativo, que ações (ou atividades) você acredita ter contribuído para auxiliá-la na construção de seus conhecimentos nessa área?
2. De que maneira você busca complementar sua formação nessa área de atuação?
3. No que se refere à Língua Espanhola, há quantos anos (aproximadamente) você acompanha as edições do Enem?
4. Qual sua opinião acerca da prova de Língua Espanhola do Enem?
5. Você acha que a prova de Língua Espanhola do Enem avalia adequadamente seus candidatos? Por quê? (Se o Enem avalia as competências que têm de ser avaliadas, aquilo que é importante para o aluno)
6. Você percebe relação entre o que você ensina aos seus alunos nas aulas de Língua Espanhola e o que tem sido explorado nas edições do exame? O que é parecido? O que é diferente?
7. O exame influenciou na escolha dos conteúdos trabalhados em sala de aula? De que forma? (focar na turma do 3 ano A)
8. Houve influência na sequência de conteúdos? Justifique.
9. Você acredita que sua prática em sala de aula sofreu mudanças após a inserção da Língua Espanhola no exame? De que forma?
10. Você abandonou ou acrescentou alguma prática em sala de aula por causa do Enem? Comente.
11. O que você leva em maior consideração para planejar as suas aulas? – PCNs, ressignificação do currículo proposto pela secretaria, plano de curso próprio, livro didático, exames de seleção (vestibulares e Enem), outros.
12. A instituição de ensino em que você trabalha atua, de alguma maneira, no planejamento de suas aulas?
13. Você costuma desenvolver atividades especificamente direcionadas a alunos que prestam processos seletivos? Como as planeja?
14. Você acredita que a instituição de ensino oferece materiais (livros, revistas, jornais, *sites* especializados, CDs, outros) específicos da área de Língua Espanhola suficientes para trabalhar adequadamente seus alunos para o exame?

- 
15. Você acredita que o exame pode ser considerado um propulsor de mudanças no ensino de Língua Espanhola no Ensino Médio? Como você acha que ele influencia? Na sua opinião, essa influência é boa ou ruim?
16. Você tem observado, a cada ano, aumento no interesse de seus alunos pelo exame? Por que você acha que eles (não) estão se interessando mais pelo Enem?
17. Em relação a instituição, você observa que há preocupação com o exame? De que forma?
18. Você acredita que as questões de Língua Espanhola, presentes em edições do Enem, tem influenciado o modo como você avalia (provas) os alunos hoje? Se sim, comente algumas dessas influências.
19. Que aspectos e/ou conteúdos do exame você mais trabalha nas aulas de Língua Espanhola? Existe alguma motivação específica para essa(s) escolha(s)?  
Parafrasear e subdividir em partes esta questão, para o caso de ela perguntar “como assim?”
21. Que orientações (sobre as competências que ele tem que desenvolver) você considera relevantes para o seu aluno que tem pretensões de fazer a prova de Língua Espanhola do Enem? O que é que ele tem que saber, aprender, conseguir fazer para ir bem na prova?

---

**APÊNDICE G – Modelo de transcrição de entrevista (professora)**

**Data da Entrevista:** 10/12/2014

**Local:** Biblioteca da escola.

**Horário:** 10h42

**Duração do áudio:** 00:18:09

**Legenda:**

P: Pesquisador

R: Respondente (professora)

(inint) – Trecho sem compreensão.

(palavra 1 / palavra 2) → incerteza da palavra / hipótese alternativa.

((palavra)) → comentários da transcrição.

(...) Demonstração de corte em trechos não relevantes.

**(Início da Transcrição)**

P: Então vamos lá. Fica tranquila, é só uma conversa informal mesmo.

R: Tá.

P: Eh... você possui formação específica na área de língua espanhola?

R: Sim.

P: Possui?

R: Aham.

P: Você foi formada em que ano em espanhol?

R: Eu fiz em 2000... deixa eu ver, fiz nos Estados Unidos que eu fazia inglês e espanhol.

P: Ah, você fez nos Estados Unidos?

R: Fiz lá. Porque lá a gente convivia com muito hispânico, né?

P: Aham.

R: Então quase que o espanhol era tão necessário quanto inglês, e eu dava aula de inglês.

P: Ah, você chegou a dar aula lá?

R: Dei.

P: Ah, que interessante.

R: Eu dava aula em escolas ESL, um programa que o governo tem que ele dá inglês aparte nas escolas para os alunos estrangeiros.

P: Certo.

R: Aí eu tinha muito aluno hispânico.

P: Ah, eu não sabia que você dava aula lá.

R: É. ((riso))

P: Pensei que você fazia outra coisa.

R: Não, eu dava aula também.

P: Ah, que chique.

R: ((riso))

P: Eh... de que maneira que você busca complementar a sua formação nessa área de formação? Na área de língua espanhola?

R: Bom, eu sempre procuro assim, ah, muita leitura, né, pesquisar na *internet*, olhar as novidades...

P: Algum curso que (inint) oferece, né?

R: Algum curso. Às vezes a UFG oferece cursos para gente.

P: Você sempre participa também dos cursos oferecidos pela Secretaria de Educação também, né?

R: É. São poucos. Aqui tem uma carência muito grande.

P: É. Realmente, principalmente na área de línguas, né?

R: É. você pode ver que quando nos convocam para algum curso, eles colocam como português e é dado português, jamais é dado espanhol e inglês, geralmente... a gente tem que aproveitar, assim, da UFG, são de outras universidades que aqui mesmo não tem específico para nossa área.

P: Uhum. Eh... há quantos anos você acompanha as edições do Enem? Em relação, assim, a língua espanhola, né, desde que você está na área de educação?

R: Desde de 2000... a prova de LE desde 2009.

P: Certo. Qual a sua opinião acerca da prova de língua espanhola do Enem? O que você acha da prova do Enem de língua espanhola? Você acha que precisa melhorar, que está boa?

R: Ah, não sei. Eu acho... eu gosto, acho interessante que aborda assim, diferentes gêneros, diferentes... principalmente a parte de texto, de leitura e interpretação.

P: Uhum.

R: Você pode ver, essa última mesmo não caiu nada de gramática, só mesmo a questão da interpretação.

P: Só. Eu vi.

P: Teve tanto aluno que fechou a prova, eu fiquei tão feliz. ((risos))

P: É? Que coisa boa!

R: Vários alunos fecharam.

P: Vieram comentar com você?

R: Vieram. “É professora, bem que você falou que era leitura e interpretação mesmo, eu fechei a prova”, falei, “que bom”.

P: Você acha que a prova avalia adequadamente seus candidatos?

R: Essa questão de avaliação, ela é muito relativa, né, porque às vezes a gente tem ótimos alunos que, dependendo do dia, não são bem avaliados e outros que às vezes não estão nem aí, não fazem nada, chegam lá e fazem uma boa prova.

P: Mas você acha assim, que tudo que é preciso a prova avalia, as competências que têm que ser avaliadas, você acha que ele avalia adequadamente?

R: Geralmente eles exploram bem as competências, habilidades do aluno.

P: Uhum. Você percebe relação entre o que você ensina aos seus alunos nas aulas de língua espanhola e o que tem sido explorado nas edições do exame? O quê que é parecido e o quê que é diferente que você acha assim, que é diferente do que você ensina em sala de aula e o que é parecido com o que você ensina em sala de aula?

R: Porque assim, a gente tem um currículo a ser seguido, porque o governo já vem com o currículo pré-estabelecido, né?

P: Uhum.

R: Você procura seguir o currículo, embora eu às vezes, muitas vezes, principalmente terceiro ano, eu pulo aquelas etapas e vou preparar também, fico mais na questão das leituras, das interpretações, dos gêneros, porque se você for seguir tudo o que... que está ali, você não prepara para o Enem, especialmente no terceiro ano.

P: E você faz isso ao longo de...

R: Ao longo do ano.

P: ...essa preparação...

R: Preparo ao longo do ano.

P: ...ou é mais próximo do exame?

R: Não, faço essa preparação ao longo do ano.

P: Certo.

R: Sempre estou levando eles para o computador, explorando outras provas, mostrando para eles o perfil das provas como que é, trazendo textos para eles, trazendo assim, coletânea, né, às vezes pego 2010, 2011, 2013, faço uma coletânea, trabalho com eles.

P: Uhum. Você acha que o exame influenciou na escolha dos conteúdos trabalhados em sala de aula?

R: Sim.

P: De que forma?

R: Assim, através da pesquisa, né, que a gente está sempre acompanhando e procura trazer para sala de aula.

P: Uhum. Houve influência na sequência de conteúdos? Por exemplo, assim, “ah...”, você dá, por exemplo, objeto direto e indireto lá no quarto bimestre...

R: Sim.

P: ...aí teve que, por exemplo, transferir para o primeiro bimestre, você mudou essa sequência de conteúdo?

R: Mudei, mudei a sequência de conteúdos, tive que mudar.

P: Você não seguiu...

R: Não, não.

P: ...o que foi pré-estabelecido não.

R: Tanto é que, por exemplo, heterosemânticos, heterotônicos, essas coisas, eu trabalharia no início do ano. Como ele sempre cai no Enem, eu trabalho no início do ano, depois eu trago de volta para o final do ano, porque geralmente todo ano cai, esse ano foi uma exceção, né, que não caiu nenhuma questão.

P: Então você acha que influenciou na sequência de conteúdos?

R: Aham.

P: Você acredita que a sua prática em sala de aula sofreu mudanças após a inserção da língua espanhola no exame?

R: Sim.

P: Você acha que mudou a sua prática?

R: Mudou, mudou.

P: De que forma que mudou assim, que você pode me falar?

R: Ah, porque antes você não tinha tanto essa preocupação, né, então a gente trabalhava normal e tal, aí a partir do momento que passou para o Enem, se passou a trabalhar mais, a buscar mostrar mais a prova.

P: Uhum.

R: Explorar mais a língua, né.

P: Certo. Você abandonou ou acrescentou alguma prática em sala de aula por causa do Enem?

R: Não.

P: Não tem nada que você deixou de fazer...

R: Não.

P: ...em sala de aula?

R: Não.

P: E o quê que você trouxe de novo, assim, para a sala de aula, depois que teve o exame?

R: Assim, eu já... ah, eu trago sempre para eles assim, vídeo aulas, às vezes eles mesmo têm que dramatizar um texto, eles mesmos têm que escrever, então a parte da exploração do... do entendimento mesmo.

P: O que você leva em maior consideração para planejar as suas aulas, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a ressignificação do currículo que é proposto pela SEDUC, o Plano de

Curso seu próprio, o livro didático, os exames de seleção vestibulares, Enem ou outras que você lembre que eu não falei?

R: Ah, a gente na verdade, a gente tem que fazer uma coletânea de tudo, né? Tem que ter o jogo de cintura que ao mesmo tempo você olha as competências, você olha as habilidades, você tem que olhar o currículo sugerido pela SEDUC, tem que estar tentando adaptar.

P: Tentando conciliar, né?

R: É.

P: A instituição de ensino que você trabalha atua de alguma maneira no planejamento de suas aulas? Eles, assim...

R: Não.

P: Não interferem nesse planejamento de aula?

R: Não. Acompanham...

P: Uhum.

R: ...mas sem interferir.

P: E como é que é feito esse acompanhamento?

R: Geralmente, eh... é feito através do planejamento. Às vezes determinadas atividades eu tenho que chegar, eu tenho que pedir uma data, eu tenho que chegar e falar, “eu preciso do laboratório”, porque você sabe, o laboratório, principalmente em época de Enem, né, é aquela disputa.

P: É.

R: E a gente tem dois datashows, então a gente tem que tentar conciliar.

P: Aqui há acompanhamento que eu falo, assim, de coordenador olhar, avaliar, chamar para conversar, não tem isso não?

R: Não, não. Eu que sempre chamo...

P: Aham.

R: ...sabe? Mostro, “estou fazendo isso, estou fazendo isso, estou fazendo aquilo”, sempre estou mostrando o que eu estou fazendo.

P: Uhum. Eh... você costuma desenvolver atividades especificamente direcionadas aos alunos que participam de processos seletivos?

R: Sim.

P: Como que você planeja essas atividades?

R: Ah... eu tento planejar as atividades buscando envolvimento, às vezes do turma, né, para eles trabalharem em grupo, em outros momentos individualmente.

P: Uhum. Você acredita que a instituição de ensino oferece materiais, por exemplo, livros, revistas, jornais, sites especializados, CDs ou outros, específicos da área de língua espanhola suficientes para trabalhar adequadamente os seus alunos para o exame?

R: A escola não oferece materiais da área de espanhol. Eu sempre... quando vai fazer o PPP, sempre peço para incluir alguns materiais de espanhol, todo ano eu peço.

P: E você é atendida?

R: Não. ((risos)) Tirando o dicionário que eu pedi e veio, o resto... já pedi livros extras, já pedi revistas. Então assim, pela falta de recursos materiais...acaba que a fonte que eu mais exploro acaba sendo a *internet*, porque...

P: Uhum.

R: ...para você ver os jornais de outros países, revistas essas coisas, é *internet*.

P: E você pede, assim, é o material específico para você...

R: É.

P: ...não para os alunos, é só para você, só para você ter de base, né?

R: Não, mas eu peço material para o aluno também.

P: Pede?

R: Peço, porque eles falam, “ah, no início do ano se você pedir, se jogar no PPP vem, né”.

P: Uhum. Mas nunca veio.

R: Não. ((risos))

P: Você acredita que o exame pode ser considerado um propulsor de mudanças no ensino de língua espanhola no ensino médio?

R: Sim, porque... eu vejo assim, até então, todo mundo só se preocupava em aprender inglês, né.

P: Uhum.

R: Aí de repente diminuiu as aulas de inglês, aumentou as de espanhol e começou a explorar mais, então isso fez com que a língua se valorizasse um pouco, os meninos corresse um pouco atrás.

P: Uhum. E você acha, assim, que isso mudou a forma de... de explicar, de ensinar a língua espanhola em sala de aula?

R: Sim, mudou.

P: De que forma você acha que influenciou assim?

R: Eu acho que tanto professor quanto o aluno, ãhn... tiveram mais interesse, né, embora eles demonstrem muito desinteresse pela língua estrangeira, no geral, tanto inglês quanto espanhol, engraçado que, quando chega o terceiro ano que a gente começa a mostrar mais a prova do Enem e começa a trabalhar, eles se interessam um pouco mais pelo espanhol..

P: Então, na sua opinião, essa influência, ela foi boa ou foi ruim?

R: Foi boa.

P: Boa.

R: Foi ótima.

P: Uhum. Você tem observado a cada ano aumento no interesse dos seus alunos pelo exame?

R: Sim.

P: Tem interessado?

R: Tem.

P: Por que você acha que eles estão se interessando mais pelo Enem?

R: Ó, porque na verdade...concentrou muito a seleção no Enem, né, para quem busca, eh... uma faculdade pública, às vezes até mesmo uma bolsa, alguma coisa, é em razão do Enem, né.

P: Enem.

R: Todo vestibular, todo sistema agora voltou para o Enem, né.

P: É verdade. Em relação à instituição, você observa que há preocupação com o exame?

R: Sim.

P: De que forma você observa isso em relação à instituição? Todos os professores, funcionários?

R: Geralmente a gente, eh... trabalho coletivo, a gente está sempre trabalhando, sempre trocando experiência, sempre propondo alguma coisa para preparar para o Enem.

P: Uhum. Você acredita que as questões de língua espanhola presente nas edições do Enem, tem influenciado o modo como você avalia os seus alunos hoje? Eu falo assim, em questão de prova mesmo.

R: Sim, mudou totalmente.

P: O quê que mudou? De que forma você pode falar sobre essa mudança?!

R: Mudou porque, ähn... às vezes a gente trabalhava muita gramática com eles.

P: Deixou de lado um pouco hoje a gramática?

R: Aí a gente hoje trabalha a gramática dentro de um contexto, dentro do texto explorando ali determinados gêneros, você não trabalha ela isolada mais.

P: Você não trabalha ela, assim, diretamente?

R: Não, não, agora a gente trabalha a partir da contextualização.

P: Sempre tem um texto, né?

R: É. Tem um texto, tem uma obra literária, tem uma música, tem alguma coisa.

P: Uhum. Que aspectos ou conteúdos do exame você mais trabalha nas aulas de língua espanhola?

R: A questão da leitura e compreensão.

P: Uhum. Existe alguma motivação específica para essas escolhas suas, assim, de trabalhar... por conta do exame mesmo, né.

R: É por conta do exame, né, geralmente através da intenção mesmo, da pesquisa, você tenta acompanhar as edições, vai ver o que está acontecendo e vai tentando adaptar.

P: Uhum. Que orientações sobre as competências você considera relevante para o seu aluno que tem pretensões de fazer a prova de língua espanhola do Enem? O quê que ele tem que saber, aprender ou conseguir fazer...

R: Eu vejo assim...

P: ...para ir bem na prova, na sua opinião?

R: ... que para ele ir bem na prova, ele tem que trabalhar muito vocabulário, a leitura, a compreensão. Uma vez uma aluna falou assim, “mas professora, me dá uma preguiça de ler essas tirinhas que você põe na prova”, falei gente, “se você tiver preguiça de ler uma tirinha, como que você vai ler lá cinco, seis textos no Enem? Porque para cada questão é um texto”.

P: É. Verdade.

R: Não é?

P: Uhum.

R: Eu procuro, assim, sempre trabalhar com eles vocabulário, compreensão.

P: Então é isso que eles têm que saber... na sua opinião...

R: É.

P: ...eles têm que saber interpretar, ler.

R: Ler e interpretar, desenvolver a habilidade da leitura e da escrita.

P: Certo. Eu trouxe aqui a matriz de referência do Enem, né.

R: Uhum.

P: E aqui está a competência de área 2 e as habilidades, utilizadas na... nas línguas estrangeiras.

R: Uhum.

P: Tanto para a língua espanhola quanto para o inglês.

R: Uhum.

P: Em relação a essas habilidades? O quê que você acha assim que é importante trabalhar com eles em sala de aula?

R: Geralmente quando eu vou fazer o planejamento, eu jogo até a habilidade que eu vou trabalhar, né.

P: Uhum.

R: Por exemplo, a questão das habilidades, a gente sempre está trabalhando com a formação de vocabulário, aquisição de vocabulário, que você sabe que tem uma falha muito grande no... no ensino público, que só começa o espanhol no ensino médio.

P: É.

R: ...e você tem três anos para o beabá, né, para esse menino chegar no entendimento de um texto, de uma música, alguma coisa, então, eu vejo uma falha muito grande que se ele tivesse desde o sexto ano, pelo menos uma introdução, quando ele chegasse aqui no... no médio, ele já estaria um pouquinho mais preparado, né, então sempre procuro aplicar essas habilidades.

P: Vamos focar aqui, nessa competência aqui.

R: Tá.

P: Dentro dessa competência, né, como que você interpreta, como é que você leva para sala de aula e trabalha essas... essa competência e essas habilidades?

R: (inint) de expressões.

P: Porque assim, através dessas habilidades, né, é que são formados os itens...

R: É.

P: ...da prova.

R: Exatamente.

P: Então assim, para sala de aula, como é que você costuma trabalhar essas habilidades, focar em sala de aula?

R: Bom, geralmente eu trago, né, a... a gente procura trabalhar vocabulários, aí você vai trabalhar os conhecimentos prévios desse vocabulário, depois a gente vai tentar trabalhar a prática desse vocabulário, vai tentar montar uma estrutura linguística, o quê que foi trabalhada e tudo mais.

P: Uhum.

R: Certo?

P: Certo. Em relação à prova do Enem, eu trouxe aqui a de 2014, né.

R: Uhum.

P: Que você já deve ter conhecimento...

R: Já.

P: ...dela.

R: Aham.

P: O quê que você achou dessa prova? Comenta um pouco assim, a respeito do que você acha que deveria ter explorado e não explorou ou se você concorda com tudo que foi avaliado, se está de acordo com... com o que foi colocado na prova.

R: Ah, eu gostei.

P: Você acha assim, que faltou ter explorado alguma coisa a mais?

R: Não. Eu acho assim, que os itens foram bem explorados, você vê que tem gêneros diversificados, né, embora eles, ãhn... trabalhem só os textos, mas no...no próprio texto o aluno é capaz de reconhecer falsos cognatos, ele é capaz de reconhecer algum tempo verbal, alguma coisa.

P: Você acha que o texto é importante para o aluno entender a questão?

R: Uhum.

P: Ou você acha que muitas questões, eh... são entendidas sem a presença do texto?

R: Não, não, o texto é fundamental.

P: O texto é fundamental.

R: É.

P: E você acha, assim, que o aluno entendendo o texto, ele lendo, ele tem condição total de responder a questão?

R: Tem. Desde que haja um entendimento, se ele tiver um bom... uma boa aquisição do vocabulário, ele entendeu a mensagem ali, ele é capaz de interpretar.

P: E o quê que você acha, assim, dos textos virem em espanhol e das questões virem em português?

R: Eu não sei, eu preferia que fosse tudo em espanhol, não gosto muito, assim, quando você trabalha língua estrangeira e mistura com o português. Igual essa aqui ó, né, veio a... o texto em espanhol... eu sei que aqui procura explorar o entendimento, né.

P: Aham. É.

R: Se ele entendeu no espanhol, ele é capaz...

P: Ele é capaz de entender no português.

R: ...de entender no português.

P: Uhum.

R: Igual aqui, aqui já foi, né.

P: Uhum.

R: “Seja um doador de órgãos, avise sua família”.

P: Essa parte aqui que termina o espanhol.

R: É. Aqui é português.

P: É.

R: Falei uai, tudo em português aqui. ((risos)) Então assim, é uma questão de entendimento, mas eu prefiro...

P: Se fosse tudo em espanhol mesmo.

R: Tudo em espanhol. Ele leu em espanhol, ele já entendeu... já houve um certo entendimento, e quando ele vê o português, facilita demais.

P: Em relação às questões da prova, você acha assim, que elas são claras, eu falo os enunciados, comandos né, que tem.

R: Os itens aqui, né.

P: Eles são claros ou você acha que eles podem confundir o aluno?

R: Não, algumas questões confundem, mas eu acho que a maioria dos enunciados são bem claros...

P: São bem claros, né.

R: ...são bem objetivos. O aluno é capaz de ler e entender sem muitas dificuldades, pois são bem direcionados.

P: E as alternativas, a busca pela alternativa correta, não tem nenhuma que pode deixar ele às vezes confuso?

R: Às vezes uma alternativa ou outra, ele vai confundir, mas se ele retornar, fizer uma leitura, eh... fizer uma análise, ele consegue.

P: Então, no geral, você classifica que a prova...

R: Ficou boa.

P: ...ela está bem elaborada.

R: Na minha opinião, a prova está bem elaborada.

P: Uhum.

R: Acho que sim.

P: Então é isso. Eu agradeço muito...

R: Ah, imagina.

P: ...a sua disponibilidade e...

R: Que isso, precisando...

P: Se eu precisar, eu retorno novamente, tá?

R: Ok.

P: Obrigada.

R: De nada.

**(Fim da transcrição)**

## APÊNDICE H – Análise da entrevista (professora)

### Categoria I

**Extratos de entrevistas:** “Eu fiz em 2000... deixa eu ver, fiz nos Estados Unidos que eu fazia inglês e espanhol. Porque lá a gente convivia com muito hispânico, né? Então quase que o espanhol era tão necessário quanto inglês, e eu dava aula de inglês. Eu dava aula em escolas ESL, é um programa que o governo tem que ele dá inglês à parte nas escolas para os alunos estrangeiros. Aí eu tinha muito aluno hispânico. Bom, eu sempre procuro assim, ah, muita leitura, né, pesquisar na internet, olhar as novidades... Às vezes a UFG oferece cursos para gente. É. São poucos. Aqui tem uma carência muito grande. É. você pode ver que quando nos convocam para algum curso, eles colocam como línguas e é dado português, jamais é dado espanhol e inglês, geralmente... a gente tem que aproveitar, assim, da UFG, são de outras universidades que aqui mesmo não tem específico para nossa área.”

	“fazia inglês e espanhol; convivia com muito hispânico; o espanhol era tão necessário quanto inglês; eu dava aula de inglês.” Explicita aspectos relacionados à formação acadêmica.
<b>Unidades de Contexto</b>	“muita leitura; pesquisar na <i>internet</i> ; UFG oferece cursos; São poucos. Aqui tem uma carência muito grande; colocam como línguas e é dado português; aqui mesmo não tem específico para nossa área.” Busca de formação complementar na área de E/LE.
<b>Unidade de Registro</b>	Aspectos relacionados à formação acadêmica e complementar na área de E/LE.

**Categoria gerada após análise de todas as falas pela técnica de síntese:** Formação acadêmica e busca de formação complementar na área de LE.

### Categoria II

**Extratos de entrevistas:** “Desde de 2000...os itens de E/LE desde 2009; eu gosto, acho interessante que aborda assim, diferentes gêneros, diferentes...principalmente a parte de texto, de leitura e interpretação. Você pode ver, essa última mesmo não caiu nada de gramática, só mesmo a questão da interpretação. Eu acho assim, que os itens foram bem explorados, você vê que tem gêneros diversificados, né, embora eles, ãhn...

trabalhem só os textos, mas no...no próprio texto o aluno é capaz de reconhecer falsos cognatos, ele é capaz de reconhecer algum tempo verbal, alguma coisa. Não, não, o texto é fundamental. Tem. Desde que haja um entendimento, se ele tiver um bom... uma boa aquisição do vocabulário, ele entende a mensagem ali, ele é capaz de interpretar. Eu não sei, eu preferia que fosse tudo em espanhol, não gosto muito, assim, quando você trabalha língua estrangeira e mistura com o português. Igual essa aqui ó, né, veio a... o texto em espanhol... eu sei que aqui procura explorar o entendimento, né. Se ele entendeu no espanhol, ele é capaz de entender no português. Então assim, é uma questão de entendimento, mas eu prefiro tudo em espanhol. Ele leu em espanhol, ele já entendeu... já houve um certo entendimento, e quando ele vê o português, facilita demais. Não, algumas questões confundem, mas eu acho que a maioria dos enunciados são bem claros... são bem objetivos. O aluno é capaz de ler e entender sem muitas dificuldades, pois são bem direcionados. Às vezes uma alternativa ou outra, ele vai confundir, mas se ele retornar, fizer uma leitura, eh... fizer uma análise, ele consegue. Na minha opinião, a prova está bem elaborada.”

<b>Unidades de Contexto</b>	“os itens de E/LE desde 2009.” Relativo ao tempo em que acompanha as edições da prova de LCT do Enem.
	“eu gosto; acho interessante que aborda assim, diferentes gêneros; leitura e interpretação; essa última mesmo não caiu nada de gramática, só mesmo a questão da interpretação.” Opinião sobre os itens de E/LE do exame.
	“os itens foram bem explorados, gêneros diversificados, reconhecer falsos cognatos, algum tempo verbal; o texto é fundamental; se ele tiver aquisição do vocabulário, entende a mensagem, é capaz de interpretar.” Análise superficial dos itens de E/LE da prova de LCT do exame.
	“eu prefiro tudo em espanhol; o português facilita demais; a maioria dos enunciados são bem claros, objetivos, direcionados; uma alternativa ou outra, vai confundir; a prova está bem elaborada.” Análise superficial a respeito dos enunciados e alternativas dos

	itens de E/LE que compõem a prova de LCT do exame.
<b>Unidade de Registro</b>	Tempo em que acompanha as edições e opinião sobre os itens de E/LE do exame.
<b>Categoria gerada após análise de todas as falas pela técnica de síntese:</b> Acompanhamento das edições e opinião sobre os itens de E/LE do Enem.	

### Categoria III

<b>Extratos de entrevistas:</b> “Sim. <u>Mudou</u> , mudou. Ah, porque <u>antes</u> você não tinha tanto essa preocupação, né, então <u>a gente trabalhava normal</u> e tal, <u>aí a partir do momento que passou para o Enem</u> , <u>se passou a trabalhar mais</u> , <u>a buscar mostrar mais a prova</u> . <u>Explorar mais a língua</u> , né. Assim, eu já... ah, eu trago sempre para eles assim, <u>vídeo aulas</u> , às vezes eles mesmo têm que <u>dramatizar um texto</u> , eles mesmos <u>têm que escrever</u> , então a parte da exploração do... do entendimento mesmo.”	
<b>Unidades de Contexto</b>	“Mudou; antes, a gente trabalhava normal; a partir do momento que passou para o Enem, se passou a buscar mostrar mais a prova; Explorar mais a língua.” Destaca a mudança na prática docente após a inserção da E/LE no exame.
	“vídeo aulas, dramatizar um texto, têm que escrever, exploração do entendimento.” Práticas introduzidas em sala de aula após a inserção da E/LE no exame.
<b>Unidade de Registro</b>	Mudança e práticas introduzidas em sala de aula após a inserção da E/LE no exame.
<b>Categoria gerada após análise de todas as falas pela técnica de síntese:</b> As influências dos itens de E/LE do Enem na prática docente.	

### Categoria IV

<b>Extratos de entrevistas:</b> “Porque assim, <u>a gente tem um currículo a ser seguido</u> , porque o governo já vem com o currículo pré-estabelecido, né? Você procura seguir o currículo, embora eu às vezes, muitas vezes, principalmente terceiro ano, eu pulo aquelas etapas e vou preparar também, <u>fico mais na questão das leituras, das interpretações, dos gêneros</u> , porque se você for seguir tudo o que... que está ali, você não <u>prepara para o Enem</u> , especialmente no terceiro ano. Faço essa preparação ao
---

longo do ano. Sempre estou levando eles para o computador, explorando outras provas, mostrando para eles o perfil das provas como que é, trazendo textos para eles, trazendo assim, coletânea, né, às vezes pego 2010, 2011, 2013, faço uma coletânea, trabalho com eles. Você tenta acompanhar as edições, vai ver o que está acontecendo e vai tentando adaptar. Mudei, mudei a sequência de conteúdos, tive que mudar. Tanto é que, por exemplo, heterosemânticos, heterotônicos, essas coisas, eu trabalharia no início do ano. Como ele sempre cai no Enem, eu trabalho no início do ano, depois eu trago de volta para o final do ano, porque geralmente todo ano cai, esse ano foi uma exceção, né, que não caiu nenhuma questão. Ah, a gente na verdade, a gente tem que fazer uma coletânea de tudo, né? Acaba que tem que ter o jogo de cintura, que ao mesmo tempo você olha as competências, você olha as habilidades, você tem que olhar o currículo sugerido pela SEDUC, tem que estar tentando adaptar. Geralmente, eh... é feito através do planejamento. Às vezes determinadas atividades eu tenho que chegar, eu tenho que pedir uma data, eu tenho que chegar e falar, ‘eu preciso do laboratório’, porque você sabe, o laboratório, principalmente em época de Enem, né, é aquela disputa. E a gente tem dois datashows, então a gente tem que tentar conciliar. Ah... eu tento planejar as atividades buscando envolvimento, às vezes do turma, né, para eles trabalharem em grupo, em outros momentos individualmente. A escola não oferece materiais da área de espanhol. Eu sempre... quando vai fazer o PPP, sempre peço para incluir alguns materiais de espanhol, todo ano eu peço. Tirando o dicionário que eu pedi e veio, o resto... já pedi livros extras, já pedi revistas. Então assim, pela falta de recursos materiais...acaba que a fonte que eu mais exploro acaba sendo a internet, porque... para você ver os jornais de outros países, revistas essas coisas, é *internet*. Não, mas eu peço material para o aluno também. Peço, porque eles sempre falam, ‘ah, no início do ano se você pedir, se jogar no PPP vem, né.’”

“currículo pré-estabelecido; fico mais na questão das leituras, das interpretações, dos gêneros; tem que fazer uma coletânea de tudo; as competências, as habilidades, o currículo sugerido pela SEDUC; ‘eu preciso do laboratório’; E a gente tem dois datashows; planejar as atividades buscando envolvimento.”  
Aspectos levados em consideração no momento de planejar as aulas de E/LE.

“computador, explorando outras provas; o perfil das provas;

<b>Unidades de Contexto</b>	pego 2010, 2011, 2013, faço uma coletânea, trabalho com eles. Tenta acompanhar as edições.” Explica a forma utilizada no trabalho ou preparação dos alunos para o exame.
	“mudei a sequência de conteúdos; heterosemânticos, heterotônicos; sempre cai no Enem; geralmente todo ano cai” Mudança na sequência de conteúdos ensinados em virtude do exame.
	“A escola não oferece materiais da área de espanhol; falta de recursos materiais; a fonte que eu mais exploro acaba sendo a <i>internet</i> ; eu peço material para o aluno também.” Falta de materiais na área de E/LE disponibilizados pela escola.
<b>Unidade de Registro</b>	Aspectos relacionados aos documentos, atividades, conteúdos e materiais utilizados no planejamento das aulas.
<b>Categoria gerada após análise de todas as falas pela técnica de síntese:</b> As influências dos itens de E/LE do Enem nos documentos docentes.	

### Categoria V

<b>Extratos de entrevistas:</b> “Eu acho que <u>tanto professor quanto o aluno, ãhn... tiveram mais interesse</u> , né, embora eles demonstrem muito desinteresse pela língua estrangeira, no geral, tanto inglês quanto espanhol, engraçado que, <u>quando chega o terceiro ano que a gente começa a mostrar mais a prova do Enem e começa a trabalhar</u> , eles se interessam um pouco mais pelo espanhol. Ó, porque na verdade... <u>concentrou muito a seleção no Enem</u> , né, para quem busca, eh... uma faculdade pública, às vezes até mesmo uma bolsa, alguma coisa, é em razão do Enem, né. <u>Todo vestibular, todo sistema agora voltou para o Enem</u> , né. Geralmente a gente, eh... <u>no trabalho coletivo</u> , a gente está sempre trabalhando, sempre <u>trocando experiência</u> , sempre <u>propondo alguma coisa para preparar para o Enem</u> .”	
<b>Unidades de Contexto</b>	“tanto professor quanto o aluno, ãhn... tiveram mais interesse; quando chega o terceiro ano que a gente começa a mostrar mais a prova do Enem e começa a trabalhar; concentrou muito a seleção no Enem; Todo vestibular, todo sistema agora voltou para o Enem.” Interesse dos alunos pelo espanhol após a inserção dos itens de E/LE no exame.

	“no trabalho coletivo; trocando experiência; propondo alguma coisa para preparar para o Enem.” Preocupação da instituição escolar com a prova do Enem.
<b>Unidade de Registro</b>	Preocupação da instituição e interesse dos alunos pelo espanhol após a LE integrar a prova do exame.
<b>Categoria gerada após análise de todas as falas pela técnica de síntese:</b> As influências dos itens de E/LE do Enem no interesse dos alunos e da instituição escolar.	

### Categoria VI

<b>Extratos de entrevistas:</b> “Sim, <u>mudou totalmente</u> . Mudou porque, ãhn... às vezes a gente trabalhava muita gramática com eles. Aí a gente <u>hoje trabalha a gramática dentro de um contexto, dentro do texto explorando ali determinados gêneros</u> , você não trabalha ela isolada mais. Não, não, agora a gente <u>trabalha a partir da contextualização</u> . É. Tem um <u>texto</u> , tem uma <u>obra literária</u> , tem uma <u>música</u> , tem alguma coisa”.	
<b>Unidades de Contexto</b>	“mudou totalmente; hoje trabalha a gramática dentro de um contexto, dentro do texto explorando ali determinados gêneros; trabalha a partir da contextualização; texto, obra literária, música.” Evidencia aspectos relativos à mudança na forma de avaliar a E/LE em sala de aula.
<b>Unidade de Registro</b>	Influências na forma de avaliar a E/LE em sala de aula.
<b>Categoria gerada após análise de todas as falas pela técnica de síntese:</b> As influências dos itens de E/LE do Enem na prova aplicada em sala de aula.	

### Categoria VII

<b>Extratos de entrevistas:</b> “ <u>Essa questão de Enem, ela é muito relativa, né, porque às vezes a gente tem ótimos alunos que, dependendo do dia, não são bem avaliados e outros que às vezes não estão nem aí, não fazem nada, chegam lá e fazem uma boa prova</u> . Geralmente os elaboradores <u>exploram bem as competências, habilidades do aluno</u> . Eu vejo assim... que para ele ir bem na prova, ele tem que <u>trabalhar muito vocabulário, a leitura, a compreensão</u> . Uma vez uma aluna falou assim, ‘mas professora, me dá uma preguiça de ler essas tirinhas que você põe na prova’, falei gente, “se você tiver preguiça de ler uma tirinha, como que você vai ler lá cinco, seis textos no Enem? Porque <u>para cada questão é um texto</u> . Eu procuro, assim, sempre	
---	--

trabalhar com eles vocabulário, compreensão. Ler e interpretar, desenvolver a habilidade da leitura e da escrita. Geralmente quando eu vou fazer o planejamento, eu jogo até a habilidade que eu vou trabalhar, né. Por exemplo, a questão das habilidades, a gente sempre está trabalhando para a formação de vocabulário, aquisição de vocabulário, que você sabe que tem uma falha muito grande no... no ensino público, que só começa o espanhol no ensino médio...e você tem três anos para o beabá, né, para esse menino chegar no entendimento de um texto, de uma música, alguma coisa, então, eu vejo uma falha muito grande que se ele tivesse desde o sexto ano, pelo menos uma introdução, quando ele chegasse aqui no... no médio, ele já estaria um pouquinho mais preparado, né, então sempre procuro aplicar essas habilidades de leitura e de escrita. Bom, geralmente eu trago, né,... a gente procura trabalhar vocabulários, aí você vai trabalhar os conhecimentos prévios desse vocabulário, depois a gente vai tentar trabalhar a prática desse vocabulário, vai tentar montar uma estrutura linguística, o quê que foi trabalhada e tudo mais.”

<b>Unidades de Contexto</b>	<p>“Essa questão de avaliação, ela é muito relativa; às vezes a gente tem ótimos alunos que, dependendo do dia, não são bem avaliados; outros que às vezes não estão nem aí e fazem uma boa prova; exploram bem as competências, habilidades do aluno.” Se os itens de E/LE avaliam as competências que têm de ser avaliadas, aquilo que é importante para o aluno.” Opinião relativa à avaliação dos itens de E/LE do exame.</p>
	<p>“trabalhar muito vocabulário, a leitura, a compreensão; para cada questão é um texto; desenvolver a habilidade da leitura e da escrita.” Evidencia as habilidades consideradas mais relevantes para se desenvolver em sala de aula, visando um bom desempenho na prova.</p>
	<p>“sempre está trabalhando para a formação de vocabulário, aquisição de vocabulário, tem uma falha muito grande no ensino público, só começa o espanhol no ensino médio, para chegar no</p>

	entendimento de um texto, de uma música; trabalhar os conhecimentos prévios desse vocabulário, a prática desse vocabulário, montar uma estrutura linguística.” Evidencia as habilidades trabalhadas em sala mediante a apresentação da competência de área 2 constante na MR do Enem .
<b>Unidade de Registro</b>	Habilidades trabalhadas em sala visando o bom desempenho nos itens de E/LE do exame.
<b>Categoria gerada após análise de todas as falas pela técnica de síntese:</b> As habilidades da competência de área 2 da MR do Enem utilizadas no ensino.	

## APÊNDICE I – Etapa de pré-análise

Edição	Questão	Título do Texto	Fonte	Habilidade da MR	Gênero	Suporte
2010 /1	91	<i>Los animales</i>	INEP, Edição 2010, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 4	H6	Aviso	Aviso
	92	<i>Bilingüismo en la Educación Media</i>	INEP, Edição 2010, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 4	H7	Artigo	Site de pesquisador
	93	<i>Bilingüismo en la Educación Media</i>	INEP, Edição 2010, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 4	H8	Artigo	Site de pesquisador
	94		BENITO, E. Disponível em: <a href="http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/04/22/actualidad/1271887201_850215.html">http://sociedad.elpais.com/sociedad/2010/04/22/actualidad/1271887201_850215.html</a> . Acesso em: 25 feb. 2016	H5	Reportagem	site de notícias ( <i>El País digital</i> )
	95	<i>¡BRINCANDO!</i>	INEP, Edição 2010, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 5	H7	Anúncio publicitário	Revista Glamour
2010/2	91	<i>La cueca chilena</i>	INEP, Edição 2010, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 4	H8	Postagem digital	Site de empresa
	92		INEP, Edição 2010, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 4	H5	Postagem Digital	Blog
	93		Disponível em: <a href="http://www.gaturro.com">www.gaturro.com</a> . Acesso em: 25 feb. 2016.	H7	História em quadrinhos	Site do personagem
	94		INEP, Edição 2010, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 5	H8	Reportagem	<i>Revista ¡Hola!</i>
	95		INEP, Edição 2010, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 5	H6	Reportagem	<i>Revista Punto y Coma</i>
2011	91	<i>Desmachupizar' el turismo</i>	Disponível em: <a href="http://cultura.elpais.com/cultura/2011/06/23/actualidad/1308780003_850215.html">http://cultura.elpais.com/cultura/2011/06/23/actualidad/1308780003_850215.html</a> . Acesso em: 25 feb. 2016.	H5	Reportagem	site de notícias ( <i>El País digital</i> )
	92		Disponível em: <a href="http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2010/07/23/actualidad/1279875664_850215.html">http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2010/07/23/actualidad/1279875664_850215.html</a> . Acesso em: 25 feb. 2016 (adaptado).	H7	Reportagem	site de notícias ( <i>El País digital</i> )
	93	<i>Bienvenido a Brasilia</i>	INEP, Edição 2011, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 4	H6	Postagem Digital	Site de organização
	94	<i>El tango</i>	INEP, Edição 2011, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 5	H8	Postagem Digital	Blog político
	95	<i>Es posible reducir la basura</i>	INEP, Edição 2011, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 5	H7	Postagem Digital	Site de empresa
2012	91	<i>Obituario*</i>	NOGUERAS, L. R. Las quince mil vidas del caminante. La Habana: Unea,1977.	H6	Poema	Livro

	92	<i>Excavarán plaza ceremonial del frontis norte de huaca de la Luna</i>	Disponível em: <a href="http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-excavaran-plaza-ceremonial-del-frontis-norte-huaca-de-luna-401568.aspx">http://www.andina.com.pe/agencia/noticia-excavaran-plaza-ceremonial-del-frontis-norte-huaca-de-luna-401568.aspx</a> . Acesso em: 25 feb. 2016 (adaptado).	H6	Reportagem	site de notícias (Agência Peruana de Notícias)
	93		GALEANO, E. Las venas abiertas de América Latina.	H6	Notícia	Livro
	94		QUINO. Disponível em: <a href="http://mafalda.dreamers.com">http://mafalda.dreamers.com</a> . Acesso em: 25 feb. 2016.	H5	História em quadrinhos	Site da personagem
	95	<i>Las Malvinas son nuestras</i>	MENEM, E. Disponível em: <a href="http://www.lanacion.com.ar/1449361-las-malvinas-son-nuestras">http://www.lanacion.com.ar/1449361-las-malvinas-son-nuestras</a> . Acesso em: 25 feb. 2016 (adaptado).	H7	Artigo de opinião	site de notícias (La Nación)
2013	91		TUTE. Tutelandia. Disponível em: <a href="http://www.gocomics.com">www.gocomics.com</a> . Acesso em: 25 feb. 2016.	H7	Charge	Site de comics
	92	<i>Duerme negrito</i>	Disponível em: <a href="https://www.letras.mus.br/mercedes-sosa/37550/">https://www.letras.mus.br/mercedes-sosa/37550/</a> . Acesso em: 25 feb. 2016 (fragmento).	H8	Poema	Site de música
	93		FUENTES, C. El espejo enterrado. Ciudad de México: FCE, 1992 (fragmento).	H6	Notícia	Livro
	94	<i>Cabra sola</i>	FUERTE, G. Poeta de guardia. Barcelona: Lumen, 1990.	H5	Poema	Livro
	95	<i>Pensar la lengua del siglo XXI</i>	LARA, L. F. Disponível em: <a href="http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/La_perspectiva_linguistica_0_547745232.html">http://www.revistaenie.clarin.com/literatura/La_perspectiva_linguistica_0_547745232.html</a> . Acesso em: 25 feb. 2016.	H7	Reportagem	Site da Revista Ñ
2014	91	<i>Lactancia durante el embarazo y el tándem</i>	Disponível em: <a href="http://azaral-canarias.blogspot.com.br/2013/06/lactancia-en-el-embarazo-y-entandem.html">http://azaral-canarias.blogspot.com.br/2013/06/lactancia-en-el-embarazo-y-entandem.html</a> . Acesso em: 25 feb. 2016 (adaptado).	H5	Cartaz Publicitário	Blog de uma Associação
	92	<i>Emigrantes</i>	DEL CASTILLO, G. C. América hispánica (1492-1892). In: DE LARA, M. T. Historia de	H6	Notícia	Livro
	93		BARRET, R. Lo que he visto. Cuba: XX Feria Internacional del Libro de la Habana, 2011.	H8	Notícia	Livro
	94		Disponível em: <a href="http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sp.html">http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2010/vargas_llosa-lecture_sp.html</a> . Acesso em: 25 feb. 2016 (fragmento).	H5	Discurso	Site (Nobel Prize)
	95	<i>El robo</i>	MAIA, C. Obra poética. Montevideu: Rebecalinke, 2010.	H7	Poema	Livro
2015/1	91	<i>Caña</i>	GUILLÉN, N. Sóngoro cosongo. Disponível em: <a href="http://www.cervantesvirtual.com">www.cervantesvirtual.com</a> .	H5	Poema	Livro
	92	<i>En el día del amor, ¿no a la violencia contra la mujer!</i>	Disponível em: <a href="http://napa.com.pe/2012/02/14/dia-amor-no-la-violencia-contra-mujer/">http://napa.com.pe/2012/02/14/dia-amor-no-la-violencia-contra-mujer/</a> . Acesso em: 25 feb. 2016 (adaptado).	H5	Reportagem	site de notícias (NAPA)

	93		Disponível em: <a href="http://www.diariodeleon.es/noticias/leon/si-quedas-aparcamiento-quedate-discapacidad-nueva-campana_518659.html">http://www.diariodeleon.es/noticias/leon/si-quedas-aparcamiento-quedate-discapacidad-nueva-campana_518659.html</a> . Acesso em: 25 fev. 2016 (adaptado).	H7	Cartaz Publicitário	site de notícias ( <i>La Crónica</i> )
	94		SUÁREZ, M.; PICO DE COAÑA, M. Sobre iberoamérica. Madrid: Ediciones SM, 1998.	H8	Notícia	Livro
	95	<i>Los guionistas estadounidenses introducen cada vez</i>	Disponível em: <a href="http://www.agenciasinc.es/Noticias/Los-guionistas-estadounidenses-introducen-cada-vez-mas-el-espanol-en-sus-dialogos">http://www.agenciasinc.es/Noticias/Los-guionistas-estadounidenses-introducen-cada-vez-mas-el-espanol-en-sus-dialogos</a> . Acesso em: 25 fev. 2016 (adaptado).	H6	Reportagem	site de notícias ( <i>SINC</i> )
2015/2	91		GONZÁLEZ, O. Disponível em: <a href="http://www.lenguandina.org/quechua/textos/kiku_w.htm">http://www.lenguandina.org/quechua/textos/kiku_w.htm</a> . Acesso em: 25 fev. 2016.	H8	Verbetes	site de dicionário
	92	<i>Siete crisantemos</i>	SABINA, J. Esta boca es mía. Madri: Ariola, 1994 (fragmento).	H5	Poema	Livro
	93		Disponível em: <a href="http://www.muyinteresante.es/innovacion/articulo/tecnologia-y-colaboracion-para-evitar-la-extincion-de-los-idiomas">http://www.muyinteresante.es/innovacion/articulo/tecnologia-y-colaboracion-para-evitar-la-extincion-de-los-idiomas</a> . Acesso em: 25 fev. 2016 (adaptado).	H8	Notícia	site da revista <i>Muy Interesante</i>
	94		INEP, Edição 2015, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 5	H7	Carta de leitor	<i>Revista Sophia</i>
	95	<i>No le demos agua al dengue</i>	INEP, Edição 2015, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 5	H6	Panfleto	site do Ministério da Saúde e Assistência Social

## APÊNDICE J – Análise dos itens do Enem

### Unidade de contexto 1

El Camino de la lengua nos lleva hasta el siglo X, época en la que aparecen las Glosas Emilianenses en el monasterio de Suso en San Millán (La Rioja). Las Glosas Emilianenses están consideradas como el testimonio escrito más antiguo del castellano. Paso a paso y pueblo a pueblo, el viajero llegará al siglo XV para asistir al nacimiento de la primera Gramática de la Lengua Castellana, la de Nebrija. Más tarde, escritores como Miguel de Cervantes, Calderón de la Barca, Miguel de Unamuno, Santa Teresa de Jesús o el contemporáneo Miguel Delibes irán apareciendo a lo largo del itinerario.

Pero la literatura no es el único atractivo de este viaje que acaba de comenzar.

Nuestra ruta está llena de palacios, conventos, teatros y restaurantes. La riqueza gastronómica de esta región es algo que el viajero debe tener muy en cuenta.

Revista Punto y Coma. Espanha, n°9, nov./dez. 2007.

O “Camino de la lengua”, um percurso para turistas na Espanha, conduz o viajante por um roteiro que, além da temática original sobre a língua e a literatura espanholas, envolve também os aspectos

- A turísticos e místicos.
- B culturais e educacionais.
- C históricos e de enriquecimento.
- D literários e de conflito religioso.
- E arquitetônicos e gastronômicos.

Fonte: INEP, Edição 2010, LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL - Página 5

Unidade de registro: 2010.2.A.95.E	
Categorias de análise	
I.Dados gerais do item	
Subcategorias:	
I. Título do Texto	Não consta.
II. Fonte	INEP, Edição 2010, LC - 2º dia   Caderno 7 - AZUL - Página 5
III. Tema abordado	O Caminho da Língua (roteiro turístico)
IV. Gênero Textual	Reportagem
V. Comando do item	Identificar outros aspectos envolvidos no roteiro turístico

## II. Análise do texto-base e enunciado do item

O texto jornalístico que retrata “El Camino de la lengua” é uma publicação extraída da Revista Punto y Coma, uma revista essencialmente de áudio voltada para estudantes e professores de espanhol como língua estrangeira. Ao ler os três parágrafos do texto o candidato compreende que se trata do Caminho da Língua, um percurso para turistas na Espanha cujo roteiro engloba aspectos da língua, literatura, arquitetura e gastronomia. O enunciado também retoma a temática do texto e solicita ao candidato que, após compreender o texto, identifique dois (já que todas as alternativas trazem duas opções) outros aspectos, além da língua e literatura, envolvidos no roteiro turístico.

## III. Análise da alternativa correta e distratores

Em nossa análise, de acordo com a subcategoria V, o comando do item apresenta-se com razoável clareza e, com base no texto, exige do candidato, para o acerto do item, a identificação dos aspectos, além da temática original sobre língua e literatura espanholas, envolvidos no percurso turístico. Ao ler o último parágrafo, o candidato se depara com a resposta correta: “Nuestra ruta está llena de palacios, conventos, teatros y restaurantes”, retratando os aspectos arquitetônicos; “La riqueza gastronómica de esta región es algo que el viajero debe tener muy en cuenta”, retratando os gastronômicos. Logo, o gabarito é a alternativa E (arquitetônicos e gastronômicos). Quanto aos distratores, o texto não apresenta aspectos místicos (A), não aborda elementos educacionais (B), informa sobre aspectos históricos e enriquecimento cultural, porém o tipo de enriquecimento não está explícito na alternativa (C), o texto não menciona conflito religioso (D).

## IV. Habilidade requerida na MR (Competência de área 2)

Associamos a questão 95 à habilidade 8 – “Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística”. O objetivo nessa questão é ampliar o conhecimento cultural do candidato, uma vez que a pergunta solicita que o leitor reconheça os outros dois aspectos envolvidos no roteiro turístico.

## V. Potenciais efeitos retroativos (positivos) do item

O Caminho da Língua apresentado no texto pode ser trabalhado com os alunos em sala de aula, por meio do site <http://www.caminodelalengua.com/expovirtual/>, que traz informações sobre os lugares percorridos e jogos educativos. Além disso, trabalhos explorando aspectos geográficos, históricos, artísticos, literários e gastronômicos peculiares de lugares como San Millán de la Cogolla (La Rioja), Santo Domingo de Silos (Burgos), Valladolid, Salamanca, Ávila y Alcalá de Henares (Madrid), itinerários da viagem, podem ser realizados. O texto possibilita discussões e pesquisas mais aprofundadas sobre as “Glosas Emilianenses” e a “Primera Gramática Castellana”, além do estilo literário e obras de “Miguel de Cervantes”, “Calderón de la Barca”, “Miguel de Unamuno”, “Santa Teresa de Jesús” e “Miguel Delibes”. Quanto aos procedimentos de leitura, levar o aluno a reconhecer e interpretar elementos socioculturais em diferentes gêneros textuais, inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto, apresentar as diferenças entre as preposições “hasta” e “hacia”, trabalhar as palavras heterogênicas, “el viaje”, diferenças entre monossílabos tônicos, “más” e “mas”, explicar a formação e o uso do tempo verbal Futuro de indicativo, “llegará”, “irán”.

## Unidade de contexto 2

### Pensar la lengua del siglo XXI

Aceptada la dicotomía entre “español general” académico y “español periférico” americano, la capacidad financiera de la Real Academia, apoyada por la corona y las grandes empresas transnacionales españolas, no promueve la conservación de la unidad, sino la unificación del español, dirigida e impuesta desde España (la Fundación Español Urgente: Fundeu). Unidad y unificación no son lo mismo: la unidad ha existido siempre y con ella la variedad de la lengua, riqueza suprema de nuestras culturas nacionales; la unificación lleva a la pérdida de las diferencias culturales, que nutren al ser humano y son tan importantes como la diversidad biológica de la Tierra.

Culturas nacionales: desde que nacieron los primeros criollos, mestizos y mulatos en el continente hispanoamericano, las diferencias de colonización, las improntas que dejaron en las nacientes sociedades americanas los pueblo aborígenes, la explotación de las riquezas naturales, las redes comerciales coloniales fueron creando culturas propias, diferentes entre sí, aunque con el fondo común de la tradición española. Después de las independencias, cuando se instituyeron nuestras naciones, bajo diferentes influencias, ya francesas, ya inglesas; cuando los inmigrantes italianos, sobre todo, dieron su pauta a Argentina, Uruguay o Venezuela, esas culturas nacionales se consolidaron y con ellas su español, pues la lengua es, ante todo, constituyente. Así, el español actual de España no es sino una más de las lenguas nacionales del mundo hispánico. El español actual es el conjunto de veintidós españoles nacionales, que tienen sus propias características; ninguno vale más que otro. La lengua del siglo XXI es, por eso, una lengua *pluricéntrica*.

LARA, L. F. Disponível em: [www.revistaenle.clarin.com](http://www.revistaenle.clarin.com). Acesso em: 25 fev. 2013.

O texto aborda a questão da língua espanhola no século XXI e tem como função apontar que

- A as especificidades culturais rompem com a unidade hispânica.
- B as variedades do espanhol têm igual relevância linguística e cultural.
- C a unidade linguística do espanhol fortalece a identidade cultural hispânica.
- D a consolidação das diferenças da língua prejudica sua projeção mundial.
- E a unificação da língua enriquece a competência linguística dos falantes.

Fonte: INEP, Edição 2013, LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL - Página 6

<b>Unidade de registro: 2013.A.95.B</b>	
<b>Categorias de análise</b>	
<b>I.Dados gerais do item</b>	
<b>Subcategorias:</b>	
<b>I. Título do Texto</b>	Pensar la lengua del siglo XXI
<b>II. Fonte</b>	LARA, L. F. Disponível em: <a href="http://www.revistaenle.clarin.com/literatura/La_perspectiva_linguistica_0_547745232.html">http://www.revistaenle.clarin.com/literatura/La_perspectiva_linguistica_0_547745232.html</a> . Acesso em: 25 fev. 2016

<b>III. Tema abordado</b>	Língua espanhola no século XXI
<b>IV. Gênero Textual</b>	Reportagem
<b>V. Comando do item</b>	Identificar a função do texto ao abordar a questão da língua espanhola no século XXI.
<b>II. Análise do texto-base e enunciado do item</b>	
<p>Apesar da informação não constar nos dados da fonte, o texto-base do item 95 é um pequeno fragmento do texto original publicado na revista argentina Ñ, dedicada a publicações dos principais fenômenos culturais da Argentina e do mundo e pertencente ao grupo Clarín. O texto do autor Luis Fernando Lara, renomado linguista e acadêmico, apresenta uma reflexão sobre o castelhano do presente século. Lara relata ao longo dos 10 parágrafos que compõem sua reflexão, a existência de uma disputa entre o espanhol geral acadêmico, o castelhano de Madrid, considerado pela Academia o ideal da língua e o espanhol periférico americano, que se refere as demais variedades do castelhano. O candidato, ao proceder a leitura exploratória do texto, consegue compreender a temática com razoável facilidade e, em seguida, confirma o tema no enunciado da questão. O comando do item, direto e claro, solicita a identificação da função do texto.</p>	
<b>III. Análise da alternativa correta e distratores</b>	
<p>No segundo parágrafo do fragmento, mais especificamente nas últimas linhas, o candidato se depara com a resposta correta, “El español actual es el conjunto de veintidós españoles nacionales, que tienen sus propias características; ninguno vale más que outro”, ou seja, as variedades do espanhol têm igual relevância linguística e cultural. Portanto, a alternativa correta é a letra B. As demais alternativas funcionam como distratores: a unidade sempre existiu em correlação com a variedade, como se assevera no primeiro parágrafo do texto “la unidad ha existido siempre y con ella la variedad de la lengua” (A); apesar do fundo comum, há culturas próprias, diferentes entre si, como afirma o trecho “las redes comerciales coloniales fueron creando culturas propias, diferentes entre sí, aunque con el fondo común de la tradición española” (C); como afirma o autor do texto, “esas culturas nacionales se consolidaron y con ellas su español, pues la lengua es, ante todo, constituyente”, ou seja, a língua é parte constituinte das culturas nacionais consolidadas (D); a unificação empobrece a competência linguística, pois leva a perda das diferenças culturais, conforme se atesta na passagem “la unificación lleva a la pérdida de las diferencias culturales” (E);</p>	
<b>IV. Habilidade requerida na MR (Competência de área 2)</b>	
<p>O comando do item é direto e claro quanto ao que solicita do candidato, identificar a função do texto ao abordar a questão do E/LE no século XXI. Após a leitura e compreensão global do texto, o candidato deve chegar à conclusão que o castelhano é uma língua pluricêntrica. Nesse sentido, acreditamos que o item está relacionado à H7. “Relacionar um texto em LEM, as</p>	

estruturas linguísticas, sua função e seu uso social”.

#### **V. Potenciais efeitos retroativos (positivos) do item**

Uma das habilidades a serem desenvolvidas em LE, segundo os PCNEM (2000), é conhecer e usar, no nosso caso, o E/LE como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais. Partindo desse pressuposto, torna-se importante trazer para a discussão em sala de aula o tema das variedades linguísticas e culturais dos países que usam o espanhol como língua materna e/ou oficial, principalmente na América Latina (Argentina, Bolívia, Chile, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Paraguai, Uruguai etc.), por serem nossos vizinhos mais próximos e pela relação comercial (MERCOSUL) que mantemos com alguns deles. Nesse sentido, com o intuito de aproximar os alunos dessas variedades linguísticas, pode-se apresentar um fragmento de um filme ou música em E/LE dando ênfase as diferenças lexicais, fonéticas e culturais. Pesquisas a revistas ou jornais com seções culturais, que reúnam informações específicas de cada país, a fim de que o aluno tome conhecimento das peculiaridades históricas, geográficas, culturais, artísticas e gastronômicas. Além disso, o próprio texto da prova ou o original, disponível na revista Ñ, possibilita trabalhar com os alunos alguns procedimentos de leitura, como saber identificar a proposição de um texto e os argumentos que a sustentam, reconhecer e interpretar os recursos utilizados para a estruturação do texto, inferir o sentido de uma palavra ou expressão em um texto, distinguir um fato de uma opinião, estabelecer relações entre termos, expressões e ideias que tenham o mesmo referente, de modo a construir os elos coesivos do texto, inferir o significado de palavras, como “improntas”, a conjunção “aunque”, importante para a compreensão ideológica do texto, o heterosemântico “sino”, trabalhar o conteúdo dos sufixos em LE, por meio das palavras “unidad”, “variedad”, “capacidad”, “unificación”, “colonización”, “tradición”, “explotación”, bem como apontar e corrigir a concordância nominal do trecho “los pueblo aborígenes”.

### Unidade de contexto 3

#### En el día del amor, ¡no a la violencia contra la mujer!

Hoy es el día de la amistad y del amor. Pero, parece que este día es puro floro, porque en nuestro país aún existen muchos casos de maltrato entre las parejas, sobre todo hacia las mujeres. Por eso, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) lanza la segunda etapa de la campaña "Si te quieren, que te quieran bien".

Esta campaña busca detener de una vez el maltrato contra la mujer y para eso, concientizar sobre la importancia de denunciar estos casos. Y es que las cifras son preocupantes. Cada hora se denuncian 17 casos de violencia contra la mujer y en total los Centros de Emergencia de la Mujer (CEM) y el MIMP atendieron en un año a más de 36 mil denuncias de las cuales 7 mil eran de niñas y adolescentes menores de 17 años. Un abuso.

Si eres testigo o víctima de algún tipo de violencia ya sea física, psicológica o sexual debes llamar gratuitamente a la línea 100 desde un teléfono fijo o celular.

Disponível em: <http://napa.com.pe>. Acesso em: 14 fev. 2012 (adaptado).

Pela expressão *puro floro*, infere-se que o autor considera a comemoração pelo dia do amor e da amizade, no Peru, como uma oportunidade para

- A proteger as populações mais vulneráveis.
- B evidenciar as eficazes ações do governo.
- C camuflar a violência de gênero existente no país.
- D atenuar os maus-tratos cometidos por alguns homens.
- E enaltecer o sucesso das campanhas de conscientização feminina.

Fonte: INEP, Edição 2015, LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL - Página 4

Unidade de registro: 2015.A.92.C	
Categorias de análise	
I.Dados gerais do item	
<b>Subcategorias:</b>	
<b>I. Título do Texto</b>	En el día del amor, ¡no a la violencia contra la mujer!
<b>II. Fonte</b>	Disponível em: <a href="http://napa.com.pe/2012/02/14/dia-amor-no-la-violencia-contra-mujer/">http://napa.com.pe/2012/02/14/dia-amor-no-la-violencia-contra-mujer/</a> . Acesso em: 25 fev. 2016 (adaptado).
<b>III. Tema abordado</b>	Violência contra as mulheres
<b>IV. Gênero Textual</b>	Reportagem
<b>V. Comando do item</b>	Inferir, com base na expressão “puro floro”, o que o autor considera que a comemoração oportuniza
II. Análise do texto e enunciado do item	
Como podemos constatar pela subcategoria Fonte, os três parágrafos do texto jornalístico de que trata o referido item da prova são fragmentos de um texto completo em E/LE, disponível na página do Napa, No Apto. para adultos, plataforma de informação e participação de meninos(as) e adolescentes, que conta com um eixo participativo e outro educativo. A partir da leitura exploratória do texto, pelos conhecimentos prévios sobre o assunto (violência contra a mulher) e pelo seu vocabulário simples, o candidato depreende facilmente que se trata do lançamento de uma campanha, em meio a comemoração pelo dia do amor e da amizade no Peru, visando conscientizar as mulheres sobre a importância de denunciar os maus tratos de seus companheiros. No enunciado, o autor enfatiza a comemoração pelo dia do amor e da	

amizade no Peru e, no comando, requer que o candidato seja capaz de inferir, de acordo com a expressão “puro floro”, o que a comemoração oportuniza.

### III. Análise da alternativa correta e distratores

Como já indicado no comando da questão, o foco recai sobre a expressão "puro floro" que está localizada no início do 1º parágrafo do texto: “Hoy es el día de la amistad y del amor. Pero, parece que este día es puro floro porque en nuestro país aún existen muchos casos de maltrato entre las parejas, sobre todo hacia las mujeres.”. Primeiramente, é necessário entender o significado que a expressão “puro floro” assume nesse contexto. “Floro” é derivado do verbo “florear” que, no Peru, segundo o dicionário da Real Academia Española é “hablar con circunloquios y rodeos”, falar com rodeios, tentando escapar/fugir da verdade/realidade. Pesquisando mais um pouco, encontramos no dicionário *TuBabel*, especializado em gírias, que “floro” também é sinônimo de “palabrería”, ou seja, “abundancia de palabras vanas y ociosas”, ou seja, palavras vazias, inúteis, sem efeito/proveito. Com base no significado dessa expressão peruana, o autor comenta que é dia de comemorar o amor e a amizade, mas parece que este dia é para camuflar a realidade peruana, marcada por muitos casos de violência contra a mulher. Dessa forma, a alternativa correta é a letra C. Quanto as demais alternativas, são todas incorretas, vez que os verbos “proteger” (A), “evidenciar” (B), “atenuar” (D) e “enaltecer” (E) não se associam ao significado da expressão “puro floro”.

### IV. Habilidade requerida na MR (Competência de área 2)

Pelo enunciado do item, acreditamos que a habilidade requerida é a H5. “Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema”. Nessa questão, o candidato deve ser capaz de associar o significado da expressão “puro floro”, objeto base para a construção de sentido do texto, ao tema central (violência contra as mulheres).

### V. Potenciais efeitos retroativos (positivos) do item

A questão aborda um assunto que acreditamos fazer parte do conhecimento de mundo dos alunos, já que é diariamente propagado na mídia em geral. Pensando na discussão do tema em uma sala de aula de LE, pode ser interessante levar ao conhecimento dos alunos os principais tipos de violência contra a mulher, segundo o artigo 7º da Lei nº 11.340/2006. O tema ainda possibilita realizar um estudo quantitativo, em parceria com a disciplina de Matemática, objetivando demarcar, por meio de gráficos/tabelas, as regiões brasileiras com maior índice de violência contra as mulheres e mapear os tipos mais comuns em cada região do Brasil. Em seguida, com o auxílio da disciplina de Geografia, podem ser cruzados os dados estatísticos coletados com os socioeconômicos de cada região, a fim de verificar se existe relação entre nível socioeconômico e violência contra as mulheres. Por fim, com a disciplina de Artes, há a possibilidade de se confeccionar murais ou panfletos educativos, a fim de conscientizar a comunidade escolar (alunos, pais e servidores da escola) sobre os principais tipos de violência contra as mulheres e as penas cabíveis em cada caso. Quanto aos procedimentos de leitura, é possível identificar a proposição do texto e os argumentos que a sustentam, identificar os recursos de coesão textual, o tema central, as ideias principais e secundárias do texto, reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, inferir o sentido de uma palavra ou expressão como “testigo”, explicar por meio do trecho “Si te quieren, que te quieran bien” a formação e o uso do Presente do Indicativo e do Subjuntivo, respectivamente, além da diferença entre os monossílabos “si” e “sí”, bem como “más” e “mas” presentes no texto, expor os outros contextos em que a palavra “floro” pode ser utilizada e os significados que assume.

## Unidade de contexto 4

### Los guionistas estadounidenses introducen cada vez más el español en sus diálogos

En los últimos años, la realidad cultural y la presencia creciente de migrantes de origen latinoamericano en EE UU ha propiciado que cada vez más estadounidenses alternen el inglés y el español en un mismo discurso.

Un estudio publicado en la revista *Vial-Vigo International Journal of Applied Linguistics* se centra en las estrategias que usan los guionistas de la versión original para incluir el español en el guión o a personajes de origen latinoamericano.

Los guionistas estadounidenses suelen usar subtítulos en inglés cuando el español que aparece en la serie o película es importante para el argumento. Si esto no ocurre, y sólo hay interjecciones, aparece sin subtítulos. En aquellas conversaciones que no tienen relevancia se añade en ocasiones el subtítulo *Speaks Spanish* (habla en español).

"De esta forma, impiden al público conocer qué están diciendo los dos personajes que hablan español", explica la autora del estudio y profesora e investigadora en la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de Sevilla.

Disponível em: [www.agenciasinc.es](http://www.agenciasinc.es). Acesso em: 23 ago. 2012 (adaptado).

De acordo com o texto, nos filmes norte-americanos, nem todas as falas em espanhol são legendadas em inglês. Esse fato revela a

- A assimetria no tratamento do espanhol como elemento da diversidade linguística nos Estados Unidos.
- B escassez de personagens de origem hispânica nas séries e filmes produzidos nos Estados Unidos.
- C desconsideração com o público hispânico que frequenta as salas de cinema norte-americanas.
- D falta de uma formação linguística específica para os roteiristas e tradutores norte-americanos.
- E carência de pesquisas científicas sobre a influência do espanhol na cultura norte-americana.

Fonte: INEP, Edição 2015, LC - 2º dia | Caderno 7 - AZUL - Página 5

Unidade de registro: 2015.1.A.95.A	
Categorias de análise	
I.Dados gerais do item	
<b>Subcategorias:</b>	
<b>I. Título do Texto</b>	Los guionistas estadounidenses introducen cada vez más el español en sus diálogos
<b>II. Fonte</b>	Disponível em: <a href="http://www.agenciasinc.es/Noticias/Los-guionistas-estadounidenses-introducen-cada-vez-mas-el-espanol-en-sus-dialogos">http://www.agenciasinc.es/Noticias/Los-guionistas-estadounidenses-introducen-cada-vez-mas-el-espanol-en-sus-dialogos</a> . Acesso em: 25 feb. 2016 (adaptado).
<b>III. Tema abordado</b>	Nem todas as falas em espanhol são legendadas em inglês nos filmes norte-americanos
<b>IV. Gênero Textual</b>	Reportagem
<b>V. Comando do item</b>	O que revela o tema abordado no texto
II. Análise do texto-base e enunciado do item	
O texto adaptado para a questão foi extraído da primeira agência pública espanhola, de âmbito	

estatal, denominada Serviço de Informação e Notícias Científicas (SINC), especializada em informações sobre ciência, tecnologia e inovação em espanhol. Ele faz menção aos resultados de um estudo conduzido por Nieves Jiménez Carra, investigadora e professora da Universidade Pablo de Olavide (UPO) de Sevilha, e publicado na revista *Vial-Vigo International Journal of Applied Linguistics*. O estudo analisa a presença da mudança de código em séries de televisão e cinema estadunidense e chega à conclusão de que é cada vez mais habitual nos roteiros o bilinguismo inglês-espanhol. O texto ainda destaca a fala dos roteiristas americanos e o seu costume em usar as legendas em inglês, quando o espanhol falado é importante para o argumento. Ao final, a autora do estudo revela o quanto isso impede que o público conheça o que se está dizendo. O enunciado do item expõe, de maneira clara e objetiva, o fato abordado no texto – nos filmes norte-americanos, nem todas as falas em espanhol são legendadas em inglês. Em seguida, o comando solicita ao candidato o que revela esse fato.

### III. Análise da alternativa correta e distratores

Em nossa análise, de acordo com o comando do item, o fato de nem todas as falas em espanhol serem legendadas em inglês nos filmes norte-americanos revela a assimetria no tratamento do espanhol como elemento da diversidade linguística nos Estados Unidos. Acreditamos que o candidato tenha mais dificuldade nessa questão, pois diferentemente de outras que solicitam a localização da informação no texto, aqui o candidato precisa inferir a informação implícita no tema do texto, presente no enunciado da questão, além de entender o significado da palavra “assimetria” – sem simetria, diferente, discrepante – para enfim chegar ao gabarito, letra A. Quanto aos distratores, o texto menciona os personagens latino-americanos, logo não há que se falar em escassez, como se observa no segundo parágrafo “el español en el guión o a personajes de origen latinoamericano” (B), menciona-se somente o impedimento do público em saber as falas em espanhol, “impiden al público conocer qué están diciendo los dos personajes que hablan español” (C), não há falta de formação linguística, uma vez que é crescente o número de imigrantes latino-americanos o que propicia a alternância entre espanhol e inglês pelos estadunidenses, como reitera o primeiro parágrafo, “migrantes de origen latinoamericano en EE UU ha propiciado que cada vez más estadunidenses alternen el inglés y el español en un mismo discurso” (D), não se pode falar em carência de pesquisas sobre o tema, pois o texto da questão apresenta os resultados de uma delas, “Un estudio publicado en la revista *Vial-Vigo International Journal of Applied Linguistics*” (E).

### IV. Habilidade requerida na MR (Competência de área 2)

Consideramos que a habilidade requerida nessa questão é a H6 “Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas”. O candidato necessita fazer uma leitura global e cuidadosa do texto, para compreender o tema abordado e ser capaz de inferir a informação que está implícita nele.

**V. Potenciais efeitos retroativos (positivos) do item**

A temática apresentada no texto está relacionada a filmes e legendas. Nesse sentido, permite-nos pensar em uma atividade com todos os alunos da sala envolvendo a LE em filmes dos mais variados gêneros. Primeiramente, pode-se propor aos alunos que realizem, em pequenos grupos, um levantamento via *internet* de algumas produções cinematográficas em LE, registrando no caderno título, diretor, ano de produção, temática e um pequeno resumo das que mais lhe agradarem. O próximo passo seria uma discussão dentro de cada grupo, a fim de selecionar um único filme. Feito isso, os filmes selecionados por cada grupo seriam brevemente apresentados à turma, por meio da leitura das anotações realizadas no caderno e, ao final da discussão, apenas um escolhido. O filme selecionado poderia ser exibido em sala de aula para toda turma e, em seguida, solicitado um pequeno relatório sobre as partes que cada um achou mais interessante. Os alunos seriam agrupados novamente e a tarefa final envolveria a gravação de um pequeno vídeo, com falas e legendas em LE, para serem exibidos em sala de aula a todos os colegas. No que se refere à leitura do texto, permite identificar relações de intertextualidade com outros textos que discutam o mesmo tema, identificar as articulações de sentido entre as partes e ideias do texto, distinguir um fato de uma opinião, identificar os recursos de coesão textual, o sentido de palavras como “guionistas”, “subtítulos”, “añade”, apresentar a diferença de significado e uso entre “sólo/solo”, “más/mas”, “sí/si”, as especificidades do verbo defectivo *soler* em “suelen usar”, discutir os heterogênicos, “los personajes”, assim como o uso das conjunções copulativas *e/y* presentes no trecho “estudio y profesora e investigadora”.

**APÊNDICE K – Teses e dissertações sobre efeito retroativo e/ou Enem em LE  
(2001-2015)**

<b>Ano Publicação</b>	<b>Instituição de Origem</b>	<b>Trabalho</b>	<b>Natureza da Pesquisa</b>	<b>Língua pesquisada</b>	<b>Foco de Estudo</b>	<b>Ação do Foco de Estudo</b>
2001	UNICAMP	Dissertação	Pesquisa-Ação	Língua Inglesa	Efeito Retroativo	Proposta de elaboração de avaliação de rendimento e sua influência na percepção de professores e alunos
2002	UNB	Dissertação	Base etnográfica	Língua Inglesa	Efeito Retroativo	Influência do PAS <sup>50</sup> na prática de professores de LI em escolas de EM
2002	UNICAMP	Dissertação	Base etnográfica	Língua Inglesa	Efeito Retroativo	Influência do CAE <sup>51</sup> na produção escrita de alunos de um curso de línguas
2003	UNICAMP	Dissertação	Base etnográfica	Língua Inglesa	Efeito Retroativo	Influência do vestibular da UNICAMP na preparação dos alunos do EM
2005	UNICAMP	Dissertação	Análise documental	Língua Inglesa	Efeito Retroativo	Proposta de um Exame de Proficiência para avaliar futuros professores de LI
2006	UFSCar	Dissertação	Base etnográfica	Língua Portuguesa	Efeito Retroativo	Impacto do Exame Celpe-Bras na cultura de aprender dos alunos
2006	UNICAMP	Dissertação	Análise documental	Língua Portuguesa	Efeito Retroativo	Influência do Exame Celpe-Bras na preparação de alunos
2009	UFRGS	Dissertação	Base etnográfica	Língua Portuguesa	Efeito Retroativo	Influência do Exame Celpe-Bras na preparação de alunos chineses
2009	UNICAMP	Dissertação	Base etnográfica	Língua Inglesa	Efeito Retroativo	Influência da avaliação de rendimento em LI na motivação dos alunos
2012	UFSCar	Dissertação	Análise documental	Língua Inglesa	Efeito Retroativo e ENEM	Impacto dos documentos oficiais na concepção de leitura da prova de LI do exame
2012	UNITAU	Dissertação	Análise documental	Língua Portuguesa	ENEM	Impacto dos documentos oficiais nas Habilidades e Competências em Leitura requeridas pelo exame
2013	UFSCar	Dissertação	Base etnográfica	Língua Inglesa	Efeito Retroativo e ENEM	Influência da prova de LI do exame na prática de ensino de LI no EM

<sup>50</sup> Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília.

<sup>51</sup> Certificate in Advanced English, exame de proficiência emitido pela Universidade de Cambridge (Inglaterra).

2013	UFU	Dissertação	Base etnográfica	Língua Portuguesa	Efeito Retroativo e ENEM	Influência da prova de LP do exame no ensino de LP no EM
2013	USP	Dissertação	Análise documental	Língua Portuguesa	Efeito Retroativo	Influência do Exame Celpé-Bras na produção textual no EM
2014	UECE	Dissertação	Análise documental	Língua Espanhola	OCEM e ENEM	Influência das OCEM nas habilidades e competências em leitura do exame
2015	UNICAMP	Dissertação	Base etnográfica	Língua Portuguesa	Efeito Retroativo e ENEM	Influência da redação do exame na produção escrita no EM
2004	UNICAMP	Tese	Base etnográfica	Língua Inglesa	Efeito Retroativo	Influência do TEAP <sup>52</sup> na leitura de textos pelos candidatos ao mestrado de uma universidade enomada.
2007	UNICAMP	Tese	Base etnográfica	Língua Inglesa	Efeito Retroativo	Influência do vestibular da UFPR na prática de ensino de LI em escolas de EM
2011	UNESP	Tese	Base etnográfica	Língua Inglesa	Efeito Retroativo	Influência do TEPOLI <sup>53</sup> na proficiência oral de alunos do curso de Letras
2012	USP	Tese	Análise documental	Língua Espanhola	ENEM	Análise de Itens de E/LE do exame
ABR/2015	UFJF	Tese	Estudo de caso	Língua Portuguesa	Efeito Retroativo	Influência dos exames do SIMAVE/PROEB <sup>54</sup> nas avaliações no EM

<sup>52</sup> Test of English for Academic Purposes (Exame de Inglês para Fins Acadêmicos)

<sup>53</sup> Test of Oral Proficiency in English (Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa)

<sup>54</sup> Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública/Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

---

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Matriz de referência Enem



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

### MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM

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

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

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

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

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

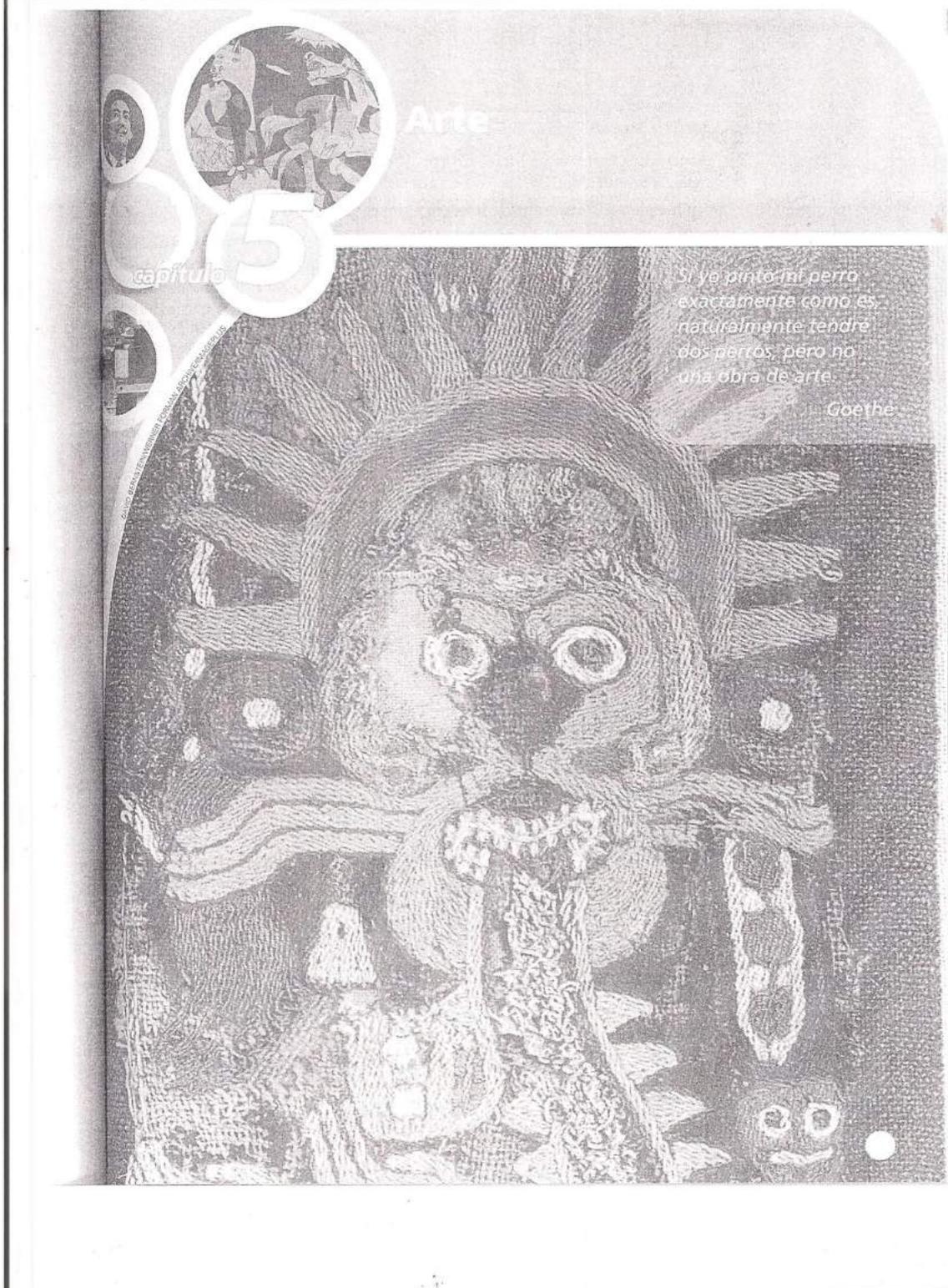
**H6** - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

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

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

## ANEXO B – Entrevista

Capítulo 5 (Vol. 3) – *Livro Síntesis: Curso de Lengua Española* (MARTÍN, 2011)  
Ilustração que antecede a entrevista (p.87)



Continuação do Capítulo 5 (Vol. 3) – *Livro Síntesis: Curso de Lengua Española*  
(MARTÍN, 2011)  
Entrevista (p.88)

PARA OIR Y COMPRENDER

**ENTREVISTA**

1 Escucha una entrevista a Marcos Torres, un artista contemporáneo que se dedica a producir serigrafías para camisetas en España, y contesta oralmente:

- ¿Qué piensa Torres sobre la frontera entre el diseño y el arte?
- ¿Y qué piensa sobre el arte abstracto?

2 Escucha otra vez la entrevista y comprueba si has contestado correctamente a las preguntas de la actividad anterior.



**Entrevistadora:** Hojeando su currículum da la sensación que primero es diseñador y luego artista.

**Torres:** Yo era el típico niño que se pasaba el día dibujando. Y encontré una salida útil y económica, un oficio en el que desarrollar todas esas aptitudes con el lápiz.

**Entrevistadora:** ¿Cómo dio el salto al mundo del arte?

**Torres:** Paralelamente a los trabajos y encargos que realizaba, sentía una imperiosa necesidad de hacer más cosas al margen de las imposiciones.

**Entrevistadora:** ¿Qué características precisa un buen diseñador?

**Torres:** Debe ser versátil, saber lo que quieren de uno y escuchar al cliente.

**Entrevistadora:** ¿Qué objeto le gusta más de los que ha diseñado?

**Torres:** Las camisetas. Estoy súper contento de ver a alguien que lleva una puesta. Me encanta. Es una sensación infantil. La gente que las lleva se siente identificada con ellas de alguna manera y se las pone. En definitiva, hace suyo algo tuyo.

**Entrevistadora:** ¿Dónde está el límite entre lo que es diseño y lo que es arte?

**Torres:** No veo una frontera clara, sino que es más bien imaginaria. Lo más estimulante

Continuação do Capítulo 5 (Vol. 3) – *Livro Síntesis: Curso de Lengua Española* (MARTÍN, 2011)

Entrevista e exercício (p.89)

capítulo 5

para mí es diluir esa frontera. Yo me cuestiono: hay diseños que coinciden en una serigrafía y en una camiseta, ¿por qué una cosa es diseño de moda y la otra es arte? Para mí, no hay tal frontera.

Entrevistadora: ¿Ni siquiera una diferencia de intenciones?

Torres: Ni siquiera. En general, la gente se cree que el diseño es algo más comprensible. Y el arte abstracto fingimos que lo entendemos, cuando en realidad no lo entendemos.

Entrevistadora: Para usted, el arte no es elitista entonces.

Torres: No debería serlo. Ni el arte, ni la música, ni nada. Lo que vale es lo que más llega. El arte es algo más emocional que intelectual.

Entrevistadora: ¿Diría que su obra es comercial, decorativa?

Torres: Sí por comercial se entiende que gusta y que se vende, pues diría que lo es. Me da miedo esa etiqueta de todos modos. Si me baso en planteamientos artísticos, entonces, no es una obra comercial. Lo que pasa es que no es sesuda ni opaca, sino comprensible. Y parece que para que algo sea arte debe ser sesudo, opaco e incomprensible.

Entrevistadora: ¿Al tener mucha relación con el diseño, es consciente de que su obra puede resultar frívola y con la sensación de que se ha producido en serie como un póster?

Torres: Me trae sin cuidado. Todo depende del espectador que haya delante de mi obra y de la capacidad que tenga por desvelar lo que hay de imaginación en ella. Es un problema de uniformidad y de no ver más allá de las cosas. No puedo hacer nada contra eso.

*Adaptado de <www.diariodemallorca.es>.  
Acceso el 17 de noviembre de 2008.*

③ Contesta por escrito:

a. ¿Por qué Torres está contento con las camisetas que diseña?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

b. Se puede observar en las preguntas de la entrevistadora un tono de crítica en relación con el arte producido por Torres. Busca en el texto las palabras o expresiones que comprueban esa afirmación.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

c. ¿Qué palabras o expresiones utiliza Torres para caracterizar a su producción artística?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

④ Ahora habla de ti: *Responde a las preguntas.*

a. ¿Produces algún tipo de arte? ¿Cuál?

b. ¿Estás de acuerdo con Torres cuando dice que el arte es más emocional que intelectual?

c. ¿Te parece que el arte es elitista? ¿Por qué?

89

## ANEXO C – Canção

Música: Que no me pierda

Composición: Gustavo Santander

Que no me pierda en la noche  
Que no me duerma en el vino  
Que no me pierda en el camino  
En el abrazo de la gente que tiene el corazon frio  
Que no me pierda en la bruma  
Que no me duerma en el ruido  
Que no me encuentre confundido  
En el canto del que adula y que solo juega conmigo  
Que no me pierda en el aplauso indiferente  
De esa gente que aparenta conmigo  
Que no me pierda en un mundo que no entiende  
Que ha vendido ya su alma y sentido  
Que no me pierda en la tarde  
Que no me duerma vencido  
Que no me pierda en el aire cansado de respirar  
Que no me pierda en la sombra  
Que no me duerma en el brillo  
Que no me pierda en el carino  
Del que jura, que calcula y que nunca ha sido mi amigo  
Que no me pierda en la duda  
Que no me duerma rendido  
Que no me pierda convencido  
En el llanto del que miente y que ya empeno su destino  
[...]  
Que no me pierda en el genero inconsciente  
Que ha dejado ya su alma al olvido  
Que no me pierda en la risa complaciente  
Del que espera algo a cambio conmigo  
Que no me pierda en la noche  
Que no me pierda en el vino  
La vida vale la pena  
Si aprendo a hacer el camino [...]

## ANEXO D – História em quadrinhos



## ANEXO E – Coletânea de itens do Enem

## Itens (p.1)

## REVISÃO PARA O ENEM

## 1- Cabra sola

Hay quien diga que soy como la cabra;  
Lo dicen lo repiten, ya lo creo;  
Pero soy una cabra muy extraña  
Que lleva una medalla y siete cuernos.  
¡Cabra! Em vez de mala leche yo doy llanto.  
¡Cabra! Por lo más peligroso me paseo.  
¡Cabra! Me llevo bien con alimañas todas,  
¡Cabra! Y escribo en los tebeos.  
Vivo sola, cabra sola.  
— que no quise cabrito en compañía —  
cuando subo a lo alto de este valle  
siempre encuentro un lirio de alegría.  
Y vivo por mi cuenta, cabra sola;  
Que yo a ningún rebaño pertenezco.  
Si sufrir es estar como una cabra,  
Entonces si lo estoy, no dudar de ello.

No poema, o eu lírico se compara à cabra e no quinto verso utiliza a expressão "mala leche" para se autorrepresentar como uma pessoa

1. A  
influenciável pela opinião das demais.
2. B  
consciente de sua diferença perante as outras.
3. C  
conformada por não pertencer a nenhum grupo.
4. D  
corajosa diante de situações arriscadas.
5. E  
capaz de transformar mau humor em pranto.

A comparação está explícita no seguinte verso "¡Cabra! Em vez de mala leche yo doy llanto.". Nesse momento, estabelece-se a relação entre "mala leche" e "llanto", cuja tradução seria choro. capaz de transformar mau humor em pranto.

## 2- Duerme negrito

Duerme, duerme, negrito, que tu mamá está en el campo, negrito...  
Te va a traer codornices para ti.  
Te va a traer carne de cerdo para ti.  
Te va a traer muchas cosas para ti [...] Duerme, duerme, negrito, que tu mamá está en el campo, negrito...  
Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí.  
Trabajando y no le pagan, trabajando sí.

"Duerme negrito" é uma cantiga de ninar da cultura popular hispânica, cuja letra problematiza uma questão social, ao

- a) destacar o orgulho da mulher como provedora do lar.
- b) evidenciar a ausência afetiva da mãe na criação do filho.
- c) retratar a precariedade das relações do trabalho no campo.
- d) ressaltar a inserção da mulher no mercado de trabalho rural.
- e) exaltar liricamente a voz materna na formação cidadã do filho



## Continuação dos itens (p.2)

3- A charge evoca uma situação de disputa. Seu efeito humorístico reside no(a)

- aceitação imediata da provocação.
- descaracterização do convite a um desafio.
- sugestão de armas não convencionais para um duelo.
- deslocamento temporal do comentário lateral.
- posicionamento relaxado dos personagens.

4- Las Malvinas son nuestras

Si, las islas son nuestras. Esta afirmación no se basa en sentimientos nacionalistas, sino en normas y principios del derecho internacional que, si bien pueden suscitar interpretaciones en contrario por parte de los británicos, tienen la fuerza suficiente para imponerse. Los británicos optaron por sostener el derecho de autodeterminación de los habitantes de las islas, invocando la resolución 1514 de las Naciones Unidas, que acordó a los pueblos coloniales el derecho de independizarse de los Estados colonialistas. Pero esta tesis es también indefendible. La citada resolución se aplica a los casos de pueblos sojuzgados por una potencia extranjera, que no es el caso de Malvinas, donde Gran Bretaña procedió a expulsar a los argentinos que residían en las islas, reemplazándolos por súbditos de la corona que pasaron a ser kelpers y luego ciudadanos británicos. Además, según surge de la misma resolución, el principio de autodeterminación no es de aplicación cuando afecta la integridad territorial de un país.

Finalmente, en cuanto a qué haría la Argentina con los habitantes británicos de las islas en caso de ser recuperadas, la respuesta se encuentra en la cláusula transitoria primera de la Constitución Nacional sancionada por la reforma de 1994, que impone respetar el modo de vida de los isleños, lo que además significa respetar sus intereses.

O texto apresenta uma opinião em relação à disputa entre a Argentina e o Reino Unido pela soberania sobre as Ilhas Malvinas, ocupadas pelo Reino Unido em 1833. O autor dessa opinião apoia a reclamação argentina desse arquipélago, argumentando que

- a descolonização das ilhas em disputa está contemplada na lei comum britânica.
- as Nações Unidas estão desacreditadas devido à ambiguidade das suas resoluções.
- o princípio de autodeterminação carece de aplicabilidade no caso das Ilhas Malvinas.
- a população inglesa compreende a reivindicação nacionalista da administração argentina.
- os cidadãos de origem britânica assentados nas ilhas seriam repatriados para a Inglaterra.



5- A personagem Susanita, no último quadro, inventa o vocábulo *mujerez*, utilizando-se de um recurso de formação de palavra existente na língua espanhola. Na concepção da personagem, o sentido do vocábulo *mujerez* remete à

- falta de feminilidade das mulheres que não se dedicam às tarefas domésticas.
- valorização das mulheres que realizam todas as tarefas domésticas.
- inferioridade das mulheres que praticam as tarefas domésticas.
- relevância social das mulheres que possuem empregados para realizar as tarefas domésticas.
- independência das mulheres que não se prendem apenas às tarefas domésticas.

6- Bienvenido a Brasília

El Gobierno de Brasil, por medio del Ministerio de la Cultura y del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), da la bienvenida a los participantes de la 34ª Sesión del Comité del Patrimonio Mundial, encuentro realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Respaldo por la Convención del Patrimonio Mundial, de 1972, el Comité reúne en su 34ª sesión más de 180 delegaciones nacionales para deliberar sobre las nuevas candidaturas y el estado de conservación y de riesgo de los bienes ya declarados Patrimonio Mundial, con base en los análisis del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (Icomos), del Centro Internacional para el Estudio de la Preservación y la Restauración del Patrimonio Cultural (ICCROM) y de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN).

O Comitê do Patrimônio Mundial reúne-se regularmente para deliberar sobre ações que visem à conservação e à preservação do patrimônio mundial. Entre as tarefas atribuídas às delegações nacionais que participaram da 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial, destaca-se a) participação em reuniões do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios.

- realização da cerimônia de recepção da Convenção do Patrimônio Mundial.
- organização das análises feitas pelo Ministério da Cultura brasileiro.
- discussão sobre o estado de conservação dos bens já declarados patrimônios mundiais.
- estruturação da próxima reunião do Comitê do Patrimônio Mundial.

7- Es posible reducir la basura

En México se producen más de 10 millones de m3 de basura mensualmente, depositados en más de 50 mil tiraderos de basura legales y clandestinos, que afectan de manera directa nuestra calidad de vida, pues nuestros recursos naturales son utilizados desproporionalmente, como materias primas que luego desechamos y tiramos convirtiéndolos en materiales inútiles y focos de infección.

### Continuação dos itens (p.3)

Todo aquello que compramos y consumimos tiene una relación directa con lo que tiramos. Consumiendo racionamente, evitando el derroche y usando sólo lo indispensable, directamente colaboramos con el cuidado del ambiente. Si la basura se compone de varios desperdicios y si como desperdicios no fueron basura, si los separamos adecuadamente, podremos controlarlos y evitar posteriores problemas. Reciclar se traduce en importantes ahorros de energía, ahorro de agua potable, ahorro de materias primas, menor impacto en los ecosistemas y sus recursos naturales y ahorro de tiempo, dinero y esfuerzo. Es necesario saber para empezar a actuar...

A partir do que se afirma no último parágrafo, "Es necesario saber para empezar a actuar...", pode-se constatar que o texto foi escrito com a intenção de

- informar o leitor a respeito da importância da reciclagem para a conservação do meio ambiente.
- indicar os cuidados que se deve ter para não consumir alimentos que podem ser focos de infecção.
- denunciar o quanto o consumismo é nocivo, pois é o gerador dos dejetos produzidos no México.
- ensinar como economizar tempo, dinheiro e esforço a partir dos 50 mil depósitos de lixo legalizados.
- alertar a população mexicana para os perigos causados pelos consumidores de matéria-prima reciclável; El tango

Ya sea como danza, música, poesía o cabal expresión de una filosofía de vida, el tango posee una larga y valiosa trayectoria, jalonada de encuentros y desencuentros, amores y odios, nacida desde lo más hondo de la historia argentina.

El nuevo ambiente es el cabaret, su nuevo cultor la clase media porteña, que ameniza sus momentos de diversión con nuevas composiciones, sustituyendo el carácter malevo del tango primitivo por una nueva poesía más acorde con las concepciones estéticas provenientes de Londres y París.

8- Ya en la década del '20 el tango se anima incluso a traspasar las fronteras del país, recalando en lujosos salones parisinos donde es aclamado por públicos selectos que adhieren entusiastas a la sensualidad del nuevo baile. Ya no es privativo de los bajos fondos porteños; ahora se escucha y se baila en salones elegantes, clubs y casas particulares.

El tango revive con juveniles fuerzas en ajironadas versiones de grupos rockeros, presentaciones en elegantes reducos de San Telmo, Barracas y la Boca y películas foráneas que lo divulgan por el mundo entero.

Sabendo-se que a produção cultural de um país pode influenciar, retratar ou, inclusive, ser reflexo de acontecimentos de sua história, o tango, dentro do contexto histórico argentino, é reconhecido por

- manter-se inalterado ao longo de sua história no país.
- influenciar os subúrbios, sem chegar a outras regiões.
- sobreviver e se difundir, ultrapassando as fronteiras do país.
- manifestar seu valor primitivo nas diferentes camadas sociais.
- ignorar a influência de países europeus, como Inglaterra e França.



9- ¡BRINCANDO!

KangaROOS llega a México con diseños atléticos, pero muy *fashion*. Tienen un toque *vintage* con diferentes formas y combinaciones de colores. Lo más *cool* de estos tenis es que tienen bolsas para guardar llaves o dinero. Son ideales para hacer ejercicio y con unos jeans obtendrás un *look* urbano.

Revista Glamour Latinoamérica. México, mar. 2010.

O texto publicitário utiliza diversas estratégias para enfatizar as características do produto que pretende vender. Assim, no texto, o uso de vários termos de outras línguas, que não a espanhola, tem a intenção de:

- atrair a atenção do público alvo dessa propaganda.
- popularizar a prática de exercícios esportivos.
- agradar aos compradores ingleses desse tênis.
- incentivar os espanhóis a falarem outras línguas.
- enfatizar o conhecimento de mundo do autor do texto.

10- Obituario "Lo enterraron en el corazón de un bosque de pinos y sin embargo el ataúd de pino fue importado de Ohio; lo enterraron al borde de una mina de hierro y sin embargo los clavos de su ataúd y el hierro de la pala fueron importados de Pittsburg; lo enterraron junto al mejor pasto de ovejas del mundo y sin embargo las lanas de los festones del ataúd eran de California.

Lo enterraron con un traje de New York, un par de zapatos de Boston, una camisa de Cincinnati y unos calcetines de Chicago. Guatemala no facilitó nada al funeral, excepto el cadáver.

\* Paráfrasis de un famoso texto norteamericano.

O texto de Luis Rogelio Noguera faz uma crítica

- à dependência de produtos estrangeiros por uma nação.
- ao comércio desigual entre Guatemala e Estados Unidos.
- à má qualidade das mercadorias guatemaltecas.
- às dificuldades para a realização de um funeral.
- à ausência de recursos naturais na Guatemala.

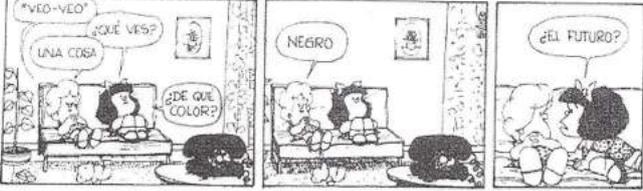
## ANEXO F – Prova aplicada em sala de aula

### Prova (p.1)

Ejercicio
<p>1- AL PERSONAL DEL DEPARTAMENTO DE VIGILANCIA</p> <p>A fin de adoptar las medidas conducentes para preservar la seguridad interna de esta empresa, comunico a ustedes que a partir de esta fecha, los integrantes de esse Departamento deberán verificar que todos los empleados sin excepción porten su gafete de identificación al entrar y salir de las instalaciones, así como durante su permanencia dentro de las oficinas y demás áreas de trabajo. También es obligación de todas las personas que ingresen al edificio, mostrar el contenido de sus bolsas de mano, portafolios, maletas, etc., y, en su caso, las cajuelas e interiores de sus vehículos. Cualquier irregularidad que atente contra las normas de seguridad deberá ser reportada inmediatamente a la Gerencia de Protección y Seguridad.</p> <p>Atentamente El Director General Luis Sánchez Taboada</p> <p>Após a leitura do texto, pode-se afirmar que:</p> <p>a) as medidas adotadas têm o objetivo de preservar a segurança interna da empresa. b) apenas algumas pessoas que entrarem no edifício deverão mostrar o conteúdo das bolsas. c) os empregados, com exceção de alguns, deverão portar seus crachás de identificação ao entrar e sair das instalações. d) os empregados que não atenderem às recomendações deverão ser reportados ao Departamento de Vigilância. e) a partir da data de publicação desse circular, as medidas de segurança serão abolidas da empresa.</p> <p>TEXTO PARA AS QUESTÕES 2 E 3</p> <p>El autor de 'Todos los niños pueden ser Einstein' vuelve de nuevo con un libro para los padres, 'Adolescentes. Manual de instrucciones', donde ofrece las claves necesarias para "pulsar el botón exacto" que necesita todo adolescente.</p> <p>"A veces se pone insoportable, me desespera, ¡qué ganas de que pase ya esta etapa!", le contaba una madre de un niño adolescente al autor de este libro. Estas frases y otras parecidas son recurrentes a la hora de hablar de chicos en esta edad, pero lo que realmente necesitan los padres, explica el experto, es ser positivos, más pacientes e intentar comprender las necesidades de su hijo. "Exigir, comprender, querer, saber escuchar, ser pacientes y, sobre todo, darles seguridad", enumera. Porque algo muy importante es saber que el adolescente hace caso a sus padres, "pero nunca se lo va a demostrar ni a reconocer", matiza. (EL Mundo)</p> <p>2- O texto fala sobre a relação entre:</p> <p>a) irmãos b) pais e filhos c) casais d) namorados e) professor e aluno</p> <p>3- No final do texto, o autor do livro 'Adolescentes. Manual de instrucciones' diz que:</p> <p>a) os adolescentes nunca escutam os pais. b) os adolescentes sempre demonstram obediência aos pais. c) embora os adolescentes deem atenção a seus pais, nunca a demonstram ou a reconhecem. d) os adolescentes sempre reconhecem seus erros. e) os pais não dão atenção a seus filhos.</p> <p>4- Por empezar, entre los incas no existió el concepto abstracto de "dios" que podemos tener nosotros. Los múltiples dioses que eran objeto de culto poseían nombre propio, y muchos de ellos estaban asociados a funciones específicas. Además, como la sociedad andina era básicamente agraria, muchas veces la actuación de las divinidades estaba relacionada con fuerzas de la naturaleza y los factores climáticos, que condicionaban la vida de los pobladores andinos. Así, los incas tuvieron como dioses a cuerpos celestes, accidentes geográficos, fenómenos atmosféricos e, incluso, a sus propios ancestros.</p> <p>O texto acima fala sobre uma importante civilização antiga, os Incas. Essa sociedade viveu aproximadamente de 3000 a.C. a 1500 d.C. no Peru, Chile, Bolívia e Equador, mais especificamente na <u>Cordilheira dos Andes</u>. Os atuais povos indígenas do Peru são descendentes dos Incas. Com base na leitura do texto supracitado, pode-se concluir que:</p> <p>a) os Incas eram monoteístas, ou seja, cultuavam apenas um Deus. b) o "Deus" para os Incas era uma entidade abstrata. c) os Incas eram politeístas, isto é, cultuavam vários deuses. d) os deuses dos Incas estavam relacionados apenas à fatores climáticos. e) os Incas não acreditavam nos fenômenos sobrenaturais, por isso, não cultuavam nenhum deus.</p>

## Prova (p. 2)

5-



Na tira acima, pode-se concluir que:

- Mafalda tem uma visão otimista do futuro.
- Mafalda tem uma visão idealista do futuro.
- A personagem Mafalda tem uma visão pessimista em relação ao futuro.
- Mafalda não tem senso crítico da realidade.
- Mafalda adivinha o futuro.

TEXTO PARA AS QUESTÕES 6 E 7

Uruguay: avanza la despenalización del aborto en medio de fuertes debates

Con un estrecho margen, el oficialismo de Uruguay dio otro paso anoche hacia la despenalización del aborto. En la Cámara de Diputados, el Frente Amplio sumó 50 votos frente a los 49 de la oposición y así consiguió aprobar un proyecto que, en rigor, amplía los márgenes del aborto no punible.

El texto que ayer se discutió en Diputados deja en claro que no se legaliza el aborto sino que establece que "la interrupción del embarazo no será penalizada" dentro de las doce semanas de gestación. Pero para conseguir la autorización, antes la mujer deberá ser atendida por un "equipo interdisciplinario" integrado por un ginecólogo, un psicólogo y un asistente social quienes tendrán que asesorarla sobre los riesgos y alternativas al aborto, desde los planes de asistencia para madres hasta la adopción. Para los casos de violación, amplía el plazo a catorce semanas.

Pero el proyecto no dejó satisfecho a nadie. Para la Iglesia Católica y los sectores más reaccionarios sigue siendo una legalización del aborto. Para las organizaciones defensoras de los derechos humanos, se queda a mitad de camino ya que obliga a la mujer a someterse a una junta médica y le fija plazos.

6- Após a leitura do texto, pode-se concluir que:

- O projeto a favor do aborto no Uruguai atendeu às expectativas da Igreja Católica e das organizações defensoras dos Direitos Humanos.
- Depois da aprovação do projeto, as mulheres uruguaias poderão fazer um aborto em qualquer etapa da gestação e sem acompanhamento médico.
- A Câmara dos Deputados não conseguiu aprovar o projeto a favor do aborto.
- O projeto aprovado na Câmara dos Deputados deixa claro que não se legaliza o aborto, mas, sim, que estabelece que a interrupção da gravidez não será penalizada dentro das doze primeiras semanas de gestação.
- No caso de violação sexual, isto é, estupro, a mulher poderá interromper a gestação em qualquer etapa da gestação.

7- Na linha 6, a palavra **EMBARAZO** significa:

- Projeto
- Embaraço
- Gravidez
- Vida
- Reunião

8- JORGE LUIS BORGES

Nació en Buenos Aires el 24 de agosto de 1899. Fue bilingüe desde su infancia ya que su abuela materna le hablaba en Inglés. "Georgie", como le decían en casa, tenía apenas seis años cuando dijo a su padre que quería ser escritor. En 1910 aparece su primera publicación en el diario *El País*, de Buenos Aires, donde tradujo *El príncipe feliz*, de Oscar Wilde. En 1914, el padre de Borges se jubiló debido a su ceguera casi total, por lo que la familia pasó una temporada en Europa. Sorprendidos por la guerra, se instalaron en Ginebra donde el joven Borges escribió algunos poemas en francés y cursó la preparatoria (1914-1918). Vivió en España de 1919 a 1921 y dos años después la familia regresó a Buenos Aires. En 1923 publicó el poemario *Fervor de Buenos Aires*.

En 1927 se sometió a una operación de los ojos, con los años escribiría su "Poema de dones", donde alude a su ceguera (verdadero estigma familiar). Más tarde abordó temas de corte fantástico, género en el que se enmarcan sus ficciones más reconocidas en todo el mundo. En 1949 apareció *El Aleph*, libro de cuentos donde Borges reelabora sus obsesiones sobre el espacio y el tiempo circular. Murió en Ginebra el 14 de junio de 1986.

Jorge Luis Borges foi um célebre escritor argentino. Com base nos conhecimentos adquiridos ao longo de seus estudos, pode-se afirmar que o texto acima é:

- Uma notícia, pois apresenta informações importantes de uma ocorrência.
- Uma biografia, pois relata a vida de uma pessoa em ordem cronológica.
- Uma propaganda, pois tenta persuadir o interlocutor.
- Um conto, pois é uma narrativa curta que gira em torno de um conflito.
- Uma crônica, pois é uma narrativa breve e comenta algo do cotidiano.

## Prova (p.3)

