

Miriam Sester Retorta

**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

2ª edição

**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

2ª edição

Blucher

www.blucher.com.br

MIRIAM SESTER RETORTA

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

2ª edição

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

© 2017 Miriam Sester Retorta

Editora Edgard Blücher Ltda.

1ª edição – 2010

2ª edição – 2017

Blucher

Rua Pedroso Alvarenga, 1245, 4º andar
04531-934 – São Paulo – SP – Brasil
Tel.: 55 11 3078-5366
contato@blucher.com.br
www.blucher.com.br

Segundo o Novo Acordo Ortográfico,
conforme 5. ed. do *Vocabulário
Ortográfico da Língua Portuguesa*,
Academia Brasileira de Letras, março
de 2009.

É proibida a reprodução total ou parcial
por quaisquer meios sem autorização
escrita da editora.

Todos os direitos reservados pela
Editora Edgard Blücher Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação
na Publicação (CIP)
Angélica Ilacqua CRB-8/7057

Retorta, Miriam Sester

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 [livro eletrônico] /
Miriam Sester Retorta. – 2. ed. – São
Paulo : Blucher, 2016.

466 p. : PDF ; il.

Bibliografia

ISBN 978-85-8039-154-1 (e-book)

1. Universidades e faculdades –
Vestibular - Brasil 2. Língua inglesa –
Avaliações I. Título.

16-0342

CDD 378.16640981

Índices para catálogo sistemático:

1. Universidades e faculdades -
Vestibular - Brasil

Para o aluno/candidato anônimo da Unesp de 2005.



Agradecimentos

Foram muitos os que me ajudaram a concluir este trabalho.

Meus sinceros agradecimentos

A Matilde, minha orientadora, apaixonada por idéias; capaz de transformar sonhos em realidade, ainda que, muitas vezes, precise passar por muitos obstáculos; perseverante, ousada; surpreendente, sempre; mulher paciente, dedicada, eficiente; pesquisadora competente, que me ajudou e me incentivou em momentos difíceis; mostrou-me o que é seriedade; uma eterna amiga.

Às Professoras Joanne Busnardo e Rosa Maria Nery, pelas sugestões feitas por ocasião das qualificações;

Aos professores Ângela Kleiman e Jomar A. Camarinha Filho, pela ajuda e pela orientação das qualificações em língua materna e estatística;

À minha mãe e ao meu pai, meus eternos incentivadores e grandes amigos nesta vida;

Ao José, alma gêmea, amigo, amante, conselheiro, analista, cúmplice, revisor de texto, financiador desta empreitada, meu eterno amor;

Aos meus queridos filhos Fábio e André, por me fazerem lembrar que existem outras coisas importantes, além deste trabalho;

À Mirian e todas as crianças e amigos da “Casa do Pai”, por me mostrarem que podemos escrever uma nova história de vida;

À minha querida irmã Ivete, que me ajudou a revisar meu trabalho diversas vezes, além de me incentivar em momentos de desânimo;

À minha irmã Rita e ao meu sobrinho-poeta Eros, pela luta por conhecimento, apesar das diversidades que enfrentamos na vida;

Às minhas primas Elizete e Ana Paula, pelas palavras de incentivo;

Aos colegas do “Centro de Línguas da Universidade Tecnológica Federal do Paraná”, pela sobrecarga causada pelos cursos que deixei de dar;

Às coordenadoras do Calem, Eliane Oliveira e Márcia Lopes, pelo apoio que me deram durante os últimos cinco anos;

À Cecília de Almeida, minha colega de doutorado, e a seu marido Ismar, por estarem por perto e me ajudarem muito quando o pânico tomava conta;

À Thais Marochi, pelo apoio e pelas sugestões sobre os exames da UFPR;

Ao Professor José Erasmo Gruginski, pela sua ajuda e pelo apoio durante a coleta de dados da pesquisa;

Às queridas amigas professoras de francês Estela de A. Bastos, Carla Portella, Marilene Garcias, Noemi H Perdigão, Fernanda Lisboa, Eveline Mizuguchi, que tanto me ajudaram na difícil missão de aprender uma língua estrangeira;

À aluna Luciana de Azevedo, que me ensinou que o fracasso e a derrota passam e que a vitória, após uma difícil batalha, é muito mais prazerosa;

A todos os sujeitos desta pesquisa, pela paciência e cooperação durante a exaustiva coleta de dados.



Resumo

Este trabalho visa investigar se a prova de língua inglesa do vestibular da Universidade Federal do Paraná causa efeitos retroativos no ensino dessa língua, em escolas públicas e privadas de nível médio e cursos pré-vestibulares, e, em caso positivo, determinar quais são esses efeitos. Para atingir tais objetivos, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa interpretativista de cunho etnográfico, na qual puderam ser ouvidas diversas vozes da comunidade escolar: escolas públicas (urbanas e rurais) e particulares, bem como cursos pré-vestibulares (particulares e gratuitos). Na busca de multiperspectivas sobre o fenômeno, procurou-se escolher os cenários que levassem em conta a grande desigualdade social do país, e incluíssem, como participantes, a maioria dos *stakeholders* (pessoas ligadas ao fenômeno direta ou indiretamente) para, ao final, triangularem-se os dados coletados. Além de entrevistas dos participantes, aulas de professores também foram observadas. Os resultados deste estudo mostram que o efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da UFPR não ocorre nas escolas públicas. O que direciona o ensino desses cenários são os livros didáticos que cada escola adota. No entanto, pudemos perceber a existência do efeito retroativo nos outros cenários – escolas particulares e cursos pré-vestibulares –, ora exercendo efeitos positivos (motivação dos diretores e professores para buscar informações sobre o exame; motivação dos alunos para estudar mais a disciplina e passar no exame; direcionamento de ementas e construção de objetivos claros; incentivo ao ensino da leitura), ora negativos (estreitamento do currículo; ansiedade dos sujeitos dos cenários). Verificou-se também que o efeito retroativo ocorreu aí em intensidades diferentes, pois interferiram no fenômeno fatores como: informações que os professores tinham sobre o exame; concepções de língua, leitura e avaliação desses professores; nível de conhecimento de língua inglesa desses profissionais; cobrança dos diretores e do

grupo social (os pais e alunos); chances de aprovação, dentre outros. O que direcionou o ensino desses cenários foi o programa oficial do exame de vestibular da UFPR. Este estudo oferece contribuições teóricas ao proporcionar melhor entendimento do conceito efeito retroativo; contribuições metodológicas, por seu desenho investigativo inovador e abrangente; e, finalmente, contribuições práticas, enquanto um conjunto de subsídios para o ensino e avaliação de língua inglesa no ensino médio.



Abstract

The objective of this thesis is to investigate if the English test of the University Entrance Examination of UFPR sets off the washback effect in the teaching/learning of the language in public and private high schools as well as cramming courses and, if so, what effects were they. In order to meet these objectives a qualitative interpretivist investigation was conducted in which various voices of the school community were heard such as the participants of public schools (urban and rural), the private schools and the cramming courses (private and free ones). Since there was an intention of having a multi-perspective of the phenomenon, the scenarios were chosen because of the great social inequalities of this country and, therefore, many stakeholders (participants who were directly or indirectly involved in the phenomenon) were selected to be interviewed. The data was triangulated, analyzed and discussed. Besides the interview, class observations were included. The results of this study show that there was no washback effect of the English test of the University Entrance Examination of UFPR in public schools. What helped set the teaching goals of the discipline were the contents suggested in the didactic books adopted in each school. In the other scenarios, the washback effect was observed. The positive effects were the motivation of the directors and teachers to search for information about the test; motivation of the students to study harder to pass the test; the test was used to set clear teaching objectives and reading began to be taught. The negative effects were: anxiety of the participants of some scenarios and curriculum narrowing. Different intensities of the washback effect were observed because there were other factors which interfered in the phenomenon such as information teachers had about the test, their concept of language, reading and evaluation, their knowledge of the English language, the directors demanding for the teachers' best, the social group

(parents and students) demanding for the teachers' best and the chances the students had in being approved, among others. The official program of the test was used to guide the teaching/learning of these scenarios. This study offers a theoretical contribution when it helps us understand a bit more about the washback effect; methodological contribution due to the research design which is innovative and broad and, finally, a practical contribution because it intends to offer a set of information which can give support to the teaching and evaluation of the English discipline in high schools.



Lista de tabelas

Tabela 1	Renda mensal familiar dos candidatos ao vestibular da unicamp 2006	8
Tabela 2	Distribuição das pessoas ocupadas de 10 ou mais por classe de rendimento no trabalho principal – 2004	9
Tabela 3	Instrumentos de coleta	89
Tabela 4	Cronograma de coleta de dados	94



Lista de quadros

Quadro 1	Emergência da competência comunicativa	27
Quadro 2	Elaboração da competência comunicativa.....	27
Quadro 3	Competência de linguagem.....	35
Quadro 4	Alguns componentes do uso lingüístico e do desempenho de linguagem de teste	36
Quadro 5	Estratégias metacognitivas no uso lingüístico e no desempenho em testes de línguas.....	38
Quadro 6	Resumo de diferenças entre concepções de validade do passado e presente.....	60
Quadro 7	Sujeitos da pesquisa	104



Lista de figuras

Figura 1	Trem na Índia.....	1
Figura 2	O peixe.....	15
Figura 3	Esquema geral matriz de questões.....	47
Figura 4	O dilema tridimensional da validade, confiabilidade e praticidade.....	57
Figura 5	Um modelo básico de efeito retroativo (Bailey, 1996, p. 264)....	74
Figura 6	Teoria tradicional do efeito retroativo: modelo de estímulo-resposta.....	75
Figura 7	Efeito retroativo dos anos 90: um modelo da 'caixa preta'....	75
Figura 8	Uma proposta de efeito retroativo: um modelo de inovação de currículo.....	75
Figura 9	O teatro.....	85
Figura 10	O município de Quitandinha.....	97
Figura 11	Colégio Estadual EFA – Escola pública rural.....	98
Figura 12	Colégio Estadual LC – Escola pública urbana.....	99
Figura 13	Sede da ACNAP.....	101
Figura 14	Aula do curso EA.....	103
Figura 15	Alunos da Escola pública rural.....	108
Figura 16	Alunos da Escola pública urbana.....	109
Figura 17	Alunos do Colégio DP.....	110
Figura 18	Alunos do Colégio DB e curso pré-vestibular.....	110
Figura 19	Alunos do curso pré-vestibular KN.....	111

Figura 20	Alunos do curso pré-vestibular em ação	112
Figura 21	A praia	123
Figura 22	O trem na Índia	177
Figura 23	Determinação	295
Figura 24	Efeito retroativo em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares	301



Lista de gráficos

Gráfico 1	Renda da população x renda dos estudantes de universidades públicas	7
-----------	---	---



Conteúdo

PRIMEIRO VOLUME

1. Introdução	3
1.1 Objetivo geral	11
1.2 Perguntas de pesquisa	11
1.3 O contexto da pesquisa.....	11
1.4 Organização do trabalho	12
2. As tendências na área de avaliação, o efeito retroativo e o conceito de validade	17
2.1 Concepções de linguagem, abordagens de ensino e de avaliação em língua estrangeira: uma retrospectiva histórica.....	18
2.1.1 Avaliação anterior aos anos 40: o período pré-científico ou <i>The Garden of Eden (O Jardim do Éden)</i>	19
2.1.2 Avaliação dos anos 40 aos 60: o período do psicométrico-estruturalista ou <i>The Vale of Tears (O Vale de Lágrimas)</i>	21
2.1.3 Avaliação nos anos 70: o período psicolinguístico-sociolinguístico ou <i>The Promised Land (A Terra Prometida)</i>	26
2.1.4 Avaliação no final do século XX.....	31
2.1.5 Avaliação no novo século: o paradigma comunicativo...	32
2.1.5.1 Evolução das avaliações no paradigma comunicativo.....	39
2.2 Os modelos/visões de leitura	43
2.2.1 Uma matriz de questões.....	45

2.3	O conceito de validade	51
2.3.1	Validade de conteúdo	51
2.3.2	Validade de construto	52
2.3.3	Validade referenciada em critério	53
2.3.4	Validade de face.....	54
2.3.5	O conceito de confiabilidade.....	54
2.3.6	Praticidade.....	55
2.3.7	O dilema da validade, confiabilidade e praticidade	56
2.3.8	Esquema de validação de Messick.....	58
2.4	Efeito retroativo	61
2.4.1	Efeito retroativo: positivo, negativo, ambos ou nenhum?	62
2.4.1.1	Efeito retroativo positivo	63
2.4.1.2	Efeito retroativo negativo	68
2.4.1.3	Dimensões do efeito retroativo.....	68
2.4.2	Estudos sobre efeito retroativo: breve panorama histórico	69
2.4.3	Metodologia das pesquisas sobre efeito retroativo.....	76
2.4.4	Estudos sobre o efeito retroativo no Brasil.....	77
3.	O desenho e a metodologia de pesquisa.....	87
3.1	O desenho de pesquisa: a escolha da metodologia.....	87
3.2	Procedimentos e instrumentos de pesquisa	89
3.2.1	Observação em sala de aula	90
3.2.2	Questionário I para os alunos das escolas observadas ..	90
3.2.3	Entrevista I para professores das escolas observadas...	91
3.2.4	Questionário II (ou entrevista II) para os diretores e/ou coordenadores das escolas observadas.....	92
3.2.5	Questionário III para elaboradores da prova de língua inglesa do vestibular da UFPR.....	92
3.2.6	Questionário IV (ou entrevista) para os autores dos livros e apostilas das escolas observadas	92
3.2.7	Entrevista com a coordenadora de língua inglesa para escolas públicas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná.....	93
3.2.8	Análise documental	93
3.2.9	Cronograma da coleta de dados	94
3.3	Cenários da pesquisa.....	96
3.3.1	Seleção e descrição dos cenários	97

3.3.1.1	Colégio Estadual EFA.....	97
3.3.1.2	Colégio Estadual LC.....	99
3.3.1.3	Colégio DP, escola particular	100
3.3.1.4	Colégio DB, escola particular e curso pré-vestibular.....	100
3.3.1.5	Curso pré-vestibular para afrodescendentes ..	101
3.3.1.6	Curso pré-vestibular EA.....	103
3.4	Sujeitos da pesquisa	105
3.4.1	Os professores das escolas investigadas	105
3.4.1.1	Professora do colégio público rural	105
3.4.1.2	Professora do colégio público urbano	106
3.4.1.3	Professora do colégio particular DP	106
3.4.1.4	Professora do Colégio DB	106
3.4.1.5	Professor do curso pré-vestibular KN	106
3.4.1.6	Professor do curso pré-vestibular EA	107
3.4.2	Os alunos das escolas investigadas.....	107
3.4.2.1	Alunos da escola pública rural.....	107
3.4.2.2	Alunos da escola pública urbana	108
3.4.2.3	Alunos da escola particular – Colégio DP	109
3.4.2.4	Alunos da escola particular e curso pré-vestibular – Colégio DB.....	110
3.4.2.5	Alunos do curso pré-vestibular KN	111
3.4.2.6	Alunos do curso pré-vestibular EA.....	112
3.4.3	Os diretores/coordenadores/orientadores das escolas investigadas	113
3.4.3.1	A diretora do colégio público rural.....	113
3.4.3.2	O diretor do colégio público urbano.....	113
3.4.3.3	A orientadora do Colégio DP	114
3.4.3.4	O diretor do Colégio DB.....	114
3.4.3.5	A coordenadora do curso KN.....	114
3.4.3.6	O coordenador do curso EA	115
3.4.4	Os elaboradores dos materiais didáticos.....	115
3.4.4.1	O autor do livro didático usado na escola pública rural.....	115
3.4.4.2	O autor do livro didático usado na escola pública urbana	116
3.4.4.3	O autor da apostila usada no Colégio DP	116
3.4.4.4	O autor da apostila usada no Colégio DB.....	117

3.4.4.5	O autor da apostila usada no curso KN.....	118
3.4.4.6	O autor da apostila usada no curso EA.....	118
3.4.3.7	A técnico-pedagoga de língua inglesa da Secretaria Estadual de Educação do Paraná..	119
3.4.5	Os elaboradores da prova de língua inglesa do vestibular da UFPR.....	120
4.	Análise dos dados e discussão dos resultados – Parte I.....	125
4.1	Os documentos.....	126
4.1.1	Documentos oficiais.....	126
4.1.2	Análise das provas de inglês do vestibular da UFPR.....	133
4.1.3	Os planos de aulas dos professores de cada escola.....	158
4.1.4	manual do candidato do vestibular da UFPR.....	160
4.2	Percepção dos elaboradores do exame.....	161
4.3	Percepções da coordenadora de língua inglesa da Secretaria Estadual de Educação.....	165
4.3.1	O vestibular e a escola pública.....	165
4.3.2	O vestibular da UFPR.....	173
5.	Análise dos dados e discussão dos resultados – Parte II.....	179
5.1	A escola pública rural.....	180
5.1.1	O diretor do Colégio EFA.....	180
5.1.2	As percepções do professor da Escola EFA.....	182
5.1.3	As aulas do professor da Escola EFA.....	185
5.1.4	O livro da Escola EFA e as percepções de seu autor	187
5.1.5	Os alunos da Escola EFA.....	191
5.2	Escola pública urbana.....	194
5.2.1	O diretor da Escola LC.....	194
5.2.2	As percepções do professor da Escola LC.....	198
5.2.3	As aulas da professora da Escola LC.....	202
5.2.4	O livro do Colégio LC e as percepções de seu autor	203
5.2.5	Os alunos da Escola LC.....	205
5.3	Escola particular – o Colégio DB.....	207
5.3.1	O diretor do Colégio DB.....	208
5.3.2	As percepções do professor do Colégio DB.....	216
5.3.3	As aulas do professor do Colégio DB.....	221

5.3.4	A apostila e as percepções de seu elaborador	228
5.3.5	Os alunos do Colégio DB.....	230
5.4	Escola particular – o Colégio DP	235
5.4.1	As orientadoras do Colégio DP	235
5.4.2	As percepções do professor do Colégio DP	240
5.4.3	As aulas do professor do Colégio DP.....	246
5.4.4	A apostila do Colégio DP e as percepções de seu elaborador	248
5.4.5	As percepções dos alunos do Colégio DP	250
5.5	Curso pré-vestibular para afrodescendentes.....	254
5.5.1	As percepções da diretora do curso pré-vestibular KN.....	254
5.5.2	As percepções do professor do curso pré-vestibular KN ..	256
5.5.3	As aulas do professor do curso KN.....	260
5.5.4	A apostila do curso pré-vestibular KN e as percepções de seu elaborador	263
5.5.5	As percepções dos alunos do curso pré-vestibular KN ...	265
5.6	Curso pré-vestibular para baixa renda.....	269
5.6.1	O diretor do curso pré-vestibular EA.....	269
5.6.2	As percepções do professor do curso pré-vestibular EA ..	272
5.6.3	As aulas do professor do curso EA.....	279
5.6.4	A apostila do curso pré-vestibular EA e as percepções de seu elaborador	280
5.6.5	Os alunos do curso pré-vestibular EA.....	283
6.	Conclusões.....	297
6.1	Resumo das conclusões	297
6.2	Contribuições	302
6.3	Limitações.....	304
Posfácio.....		307
Apêndice A – Questionários		309
A.1	Questionário I – Questionário para os alunos das escolas observadas	309
A.2	Questionário II – Questionário para os diretores e/ou coordenadores das escolas	312
A.3	Questionário III – Questionário para elaboradores da prova de língua inglesa do vestibular da UFPR.....	315
A.4	Questionário IV – Questionário para autores de materiais didáticos ..	317

Apêndice B – Roteiro para entrevista	321
B.1 Roteiro para entrevista com professores das escolas observadas	321
B.2 Roteiro para entrevista II com diretores/coordenadores das escolas	325
B.3 Roteiro para entrevista III com autoridade da Secretaria da Educação do Estado do Paraná	329
Apêndice C – Exemplo do exame do IELTS.....	333
C.1 Exemplo de um teste comunicativo baseado em tarefas – IELTS – International English Language Testing System	333
Anexo A – Provas de língua inglesa do vestibular da UFPR.....	337
A.1 Exemplos da prova de inglês do vestibular da UFPR de 1976 e 1977...	337
A.2 Exemplos da prova de inglês do vestibular da UFPR de 1988	338
A.3 Prova de inglês do vestibular da UFPR de 2000.....	340
A.4 Prova de inglês do vestibular da UFPR de 2001.....	345
A.5 Prova de inglês do vestibular da UFPR de 2002.....	351
A.6 Prova de inglês do vestibular da UFPR de 2003.....	356
A.7 Prova de inglês do vestibular da UFPR de 2004.....	362
A.8 Prova de inglês do vestibular da UFPR de 2005.....	364
A.9 Prova de inglês do vestibular da UFPR de 2006.....	368
Anexo B – Exemplo do exame Celpe-Bras	373
B.1 Exemplo de tarefa que integra leitura e produção escrita do manual do exame Celpe-Bras	373
B.2 Exemplo de tarefa que integra leitura e produção escrita do manual do exame Celpe-Bras.....	374
Anexo C – Exemplos da apostila utilizada no Colégio DB.....	375
C.1 Exemplos de explicação e exercício de gramática.....	375
C.2 Exemplos de exercício de tradução	379
C.3 Exemplos de questões de itens isolados de vestibulares.....	380
C.4 Ensino de leitura – inglês instrumental	381
C.5 Ensino de leitura – texto e exercícios.....	382
C.6 Ensino de vocabulário.....	383
Anexo D – Exemplos da apostila utilizada no Colégio DP.....	387
D.1 Exemplos de explicação de gramática.....	387

D.2	Exemplos de exercício de interpretação, vocabulário e gramática.....	388
D.3	Avaliação da disciplina de inglês do 3º bimestre	391

Anexo E – Exemplos da apostila e exercícios avulsos utilizados no curso pré-vestibular KN 393

E.1	Exercício avulso de gramática e vocabulário.....	393
E.2	Exercício da apostila de vocabulário.....	394
E.3	Exercício de interpretação de texto, vocabulário e gramática.....	396
E.4	Simulado do curso KN	399
E.5	Exercício de leitura extra	400

Anexo F – Exemplos da apostila utilizada no curso pré-vestibular E A. 401

F.1	Exercícios de interpretação de textos de vestibulares anteriores ...	401
F.2	Exercícios de gramática.....	403

Anexo G – Exemplos do material utilizado na Escola EFA..... 405

G.1	Exercícios de interpretação de texto e vocabulário.....	405
G.2	Exercícios de leitura	407
G.3	Avaliação do bimestre	409
G.4	Plano de aula da Escola EAF – 2003.....	411

Anexo H – Exemplos do livro e avaliação da Escola LC..... 413

H.1	Explicação e exercícios de gramática	413
H.2	Avaliação do bimestre	415
H.3	Plano de aula – Escola LC – 2003.....	417
H.4	Plano de aula da Escola LC (digitado).....	418

Anexo I – Carta do aluno Allan Santos Torelli 419

Referências	421
--------------------------	------------

Figura 1 Trem na Índia.



Fonte: www.jimbo.co.il.

Introdução

O concurso vestibular é um espelho fiel das distorções e das iniquidades que caracterizam a sociedade brasileira. Sendo seu objetivo precípua selecionar os candidatos mais bem preparados para preencher as poucas vagas oferecidas, não poderia ser outro o resultado. Tal resultado só não é mais desastroso porque a marcada hierarquização das numerosas carreiras oferecidas, determinada pelas expectativas de emprego e remuneração após a conclusão da graduação, abre algum espaço para candidatos menos bem preparados e conformados com um horizonte mais modesto.

Alceu G. de Pinho¹

Nasci, em 1963, de uma família de pai operário e mãe bordadeira, em um bairro também operário (Tatuapé, naquela época, era um bairro operário de fato!), e lá vivi, modestamente, com minha família, até 1967. Após o AI-5, muitas coisas mudaram no Brasil e meu pai, como vários outros colegas operários, foi incentivado a emigrar para os Estados Unidos.

Chegando lá, freqüentei escolas públicas em bairro branco e logo aprendi o inglês padrão. O interessante é que eu não falava na minha própria língua o registro padrão. Foram anos durante os quais pude conhecer muitas coisas e ter acesso a elas, o que jamais teria ocorrido em meu país: habitação confortável, automóvel, telefone, escola, passeios para outros estados e países etc.

Sete anos depois, voltamos ao Brasil, e, assim que chegamos, fui matriculada em uma escola pública de periferia. A partir daí, os meus problemas

¹ PINHO, A. G. Reflexões sobre o papel do concurso vestibular para as universidades públicas. Instituto de Física, USP, abr. 1998. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/iea/artigos/pinho_vestibular.pdf#search=%22papel%20do%20vestibular%22>. Acesso em: 16 ago. 2006.

começaram. Foram seis anos de difícil adaptação – da 5ª série ao 3º ano do ensino médio. Meu português, frágil por ter vivido muito tempo fora do Brasil e não padrão (“rurbano”, segundo Bortoni, 2002), dificultava meu progresso na escola. Ao terminar o ensino médio, sonhava em estudar oceanografia. Fiz o vestibular da Fuvest e após os resultados veio uma grande decepção: não fiz mais de 20 pontos na primeira fase... Foi uma vergonha. Sempre fui uma aluna dedicada e estudiosa. Nunca deixei de fazer tarefas, trabalhos de escola e estudava muito para as provas. Por que havia tirado uma nota tão baixa e não fora aprovada nem na primeira fase da Fuvest?

Na época do meu segundo vestibular, meu pai ficou desempregado e doente, e precisei procurar um emprego formal. Tinha 18 anos. Para minha surpresa, não passava em nenhuma prova que os empregadores me davam... Minha educação de ensino público fora tão fraca que não conseguia nem ingressar no mercado de trabalho formal. O que me restava fazer?

Um dia, no auge do desânimo, uma colega da escola me aconselhou a dar aulas de inglês para “os burguesinhos metidos a besta”, já que falava bem o idioma. Então, graças à língua estrangeira, consegui fugir do destino do desemprego e da pobreza. Nesse ínterim, fiz cursinho durante um ano e, em seguida, vestibular para Fuvest. Prestei vestibular nada mais nada menos do que quatro vezes. No segundo ano de tentativas, também fiz vestibular para duas universidades particulares e passei em uma delas. Logo que as aulas começaram, uma professora de Linguística percebeu que havia problemas estruturais em minha educação básica. Foi com sua ajuda que compreendi que, além de não ter estudado no ensino fundamental e médio os conteúdos necessários para o trabalho e para prosseguir meus estudos na universidade, falava um português estigmatizado que não era aceito na comunidade acadêmica, nem no mercado de trabalho formal. Não lia com destreza e escrevia... bem, até entrar na universidade, não havia escrito sequer uma redação na escola pública. Assim que comecei a melhorar minha competência na língua materna, as coisas começaram a melhorar na universidade e, depois de nove anos, finalmente, terminei o curso de Letras, com habilitação em Inglês. Acho que vou ser eternamente ‘a burra da Fuvest’, como os colegas do cursinho chamavam seus concorrentes das escolas públicas.

Consegui chegar a um ensino superior público somente aos 40 anos de idade... e posso afirmar que os caminhos foram os mais tortuosos possíveis, com muito choro, desânimo e sensação de fracasso.

Como eu, milhares de alunos de escolas públicas no Brasil inteiro ainda hoje enfrentam o mesmo problema. Vivemos em um país conhecido pelas desigualdades sociais, no qual a relação de poder e controle de exames, especial-

mente de vestibulares de instituições públicas, se faz notar. A percepção da desigualdade pode ser encontrada no discurso de um adolescente que, como eu, sofre com o fracasso nos vestibulares de instituições públicas. No auge de sua indignação, escreveu uma carta de desabafo para a Comunidade Virtual de Linguagem (CVL).² Alguns trechos estão transcritos abaixo:

Carta do aluno Allan Santos Torelli (anexa; Americana, SP; à Revista Caros)³

Amigos

...No último ano do ensino médio, esse esforço me rendeu uma bolsa de estudo num curso pré-vestibular particular. Foi aí que percebi o “robo” de que fui vítima...

O meu teste de realidade foi o cursinho, foi lá que descobri que não pula-va 2 metros [alusão à entrevista de Samuel Pinheiro Guimarães⁴]. Um aluno que acabou a 3ª série do ensino médio com 9 em Física, 9 em Química e 9 em Matemática não foi capaz de acompanhar as aulas dessas mesmas disciplinas no cursinho do qual foi bolsista. A revolta foi tanta que resolvi abandonar o cursinho antes que cometesse um crime ou ficasse doente. Além dos 11 anos, a escola pública me “robô” o orgulho de ser bom aluno __ que agora sei que não passou de ilusão __ e o sonho que alimentei durante todo o ensino médio: passar no vestibular da Universidade de São Paulo e cursar Medicina.....

O que mais me revolta é que muitos alunos já passaram por isso e muitos ainda passarão, e mesmo assim ninguém faz coisa alguma.....

Allan somente percebeu que o estudo básico que recebeu na escola pública foi precário e de baixa qualidade quando se deparou com o fracasso nos vestibulares públicos. Um outro aluno/candidato, este anônimo, fez o exame de vestibular da Unesp e deixou um recado no meio das cerca de 94 mil provas de português para os examinadores/corretores: “Nem eu nem meus amigos da

.....

² CVL@yahoogroups.com.

³ Disponível em: <http://carosamigos.terra.com.br/da_revista/edicoes/ed89/caros_leitores.asp>. Acesso em: 22 maio 2005.

⁴ Samuel Pinheiro Guimarães, em entrevista a esta mesma revista, em junho de 2001, define o ensino público desta forma: “O indivíduo vai chegar no final e não terá o teste da realidade. Imagine uma competição em que, no salto em altura, se coloca uma placa a 80 centímetros do solo e escreve ‘2 metros’. O sujeito vem correndo e pula, pensa: ‘Pulo 2 metros’. Mas não é verdade! É um equívoco, porque se modificam os processos de mensuração e se atribui àquilo um valor que não tem.”

escola pública temos condição de fazer esta prova. Não quero que tenham pena de mim, mas, por favor, façam alguma coisa.”⁵

Como podemos notar, através da carta de Allan, do bilhete do aluno anônimo e de meu próprio histórico, nós somos somente mais um caso de alunos oriundos do ensino público básico excluídos do ensino superior público. Pensamos que, pela educação, podemos promover inclusão, mas o que realmente acontece nos vestibulares de instituições públicas é a exclusão. Se fizermos o levantamento estatístico da proporção do número de alunos que saem da escola pública e o número de alunos que ingressam nas instituições superiores federais, temos, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP,⁶ os seguintes números: em 2004, havia 36.631.322 (91% dos alunos do ensino médio) alunos matriculados no ensino médio público federal, estadual ou municipal contra 3.371.685 (9% dos alunos do ensino médio) nas escolas particulares. Em 2003, segundo Baldijão,⁷ 56% dos alunos que estudavam nas instituições superiores federais advinham das classes A (13%) e B (43%), ou seja, classe média alta,⁸ que provavelmente estudaram em colégio particular. 31% dos alunos das instituições federais vieram da classe média (B ou C).⁹ 13% desses alunos vieram da classe desprivilegiada (D e

⁵ HAMIKN, Simone. **Corretora de provas de vestibular revela como funciona o trabalho**. Disponível em: <<http://vestibular.uol.com.br/ultnot/2006/01/24/ult798u13519.jhtm>>. Acesso em: 6 fev 2006.

⁶ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar de 2005 Matrículas da Educação Básica**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 6 fev. 2006.

⁷ BALDIJÃO, Carlos. **A Proposta de Vagas nas Universidades Federais para Alunos Advindos das Escolas Públicas**. Relatório, set. 2003. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/assessor/vagas.doc>>. Acesso em: 6 fev. 2006.

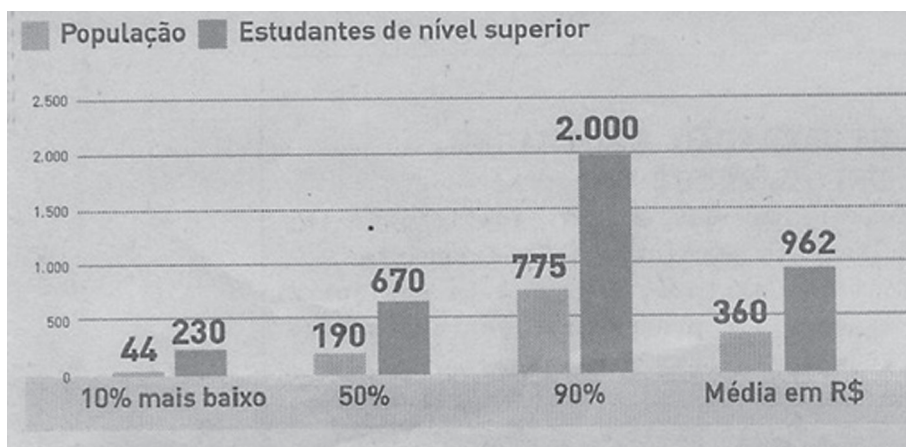
⁸ Este trabalho utilizará a classificação da Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa - ABEP, cujo *site*, acessado em 05 fev. 2006, é: <http://www.abep.org/codigosguias/ABEP_CCEB.pdf>. A ABEP atribui pontuações em função do grau de instrução do chefe da família, de itens de posse como automóvel, televisores, rádios etc., além da renda familiar. Portanto, o termo ‘classe social’ será usado em relação aos grupos de pessoas que têm certa faixa de renda. Classe média (classes B e C) será, para nós, o grupo que pode pagar até R\$ 250,00 de mensalidade escolar (mensalidade da Escola DP em 2003) e classe média alta (classes A e B), os alunos que podem pagar mensalidades superiores a R\$ 400,00 (mensalidade da Escola DB em 2003). Classe pobre, estigmatizada ou baixa será aquele grupo que não pode pagar uma mensalidade em escola particular.

⁹ Não temos documentos oficiais para precisar quantos desses alunos cursaram escolas particulares ou públicas.

E). Interessante ressaltar que, em 2003, da totalidade dos alunos matriculados no ensino médio, 9% dos adolescentes oriundos de escolas particulares preencheram cerca de 56% das vagas das instituições superiores federais, ao passo que 91% dos que vieram das escolas públicas ficaram somente com 44% dessas vagas, ou seja, uma pequena elite ficou com mais da metade das vagas dessas instituições.

Soares (apud Leitão, 2006, p. 28) comparou os 10% mais pobres da população com os 10% mais pobres que freqüentam a universidade e viu uma enorme diferença de renda. Ou seja, os mais pobres da universidade pública são bem menos pobres que os mais pobres da população. Ele também fez a mesma comparação com os 10% mais ricos da universidade pública e descobriu que eles têm renda superior aos 10% mais ricos da população. Ele também comparou a média de renda da população do país e média de renda da população da universidade e encontrou a mesma diferença. Isso comprova que a universidade pública tem sido privilégio de quem tem mais renda.

Gráfico 1 Renda da população x renda dos estudantes de universidades públicas



Fonte: Gláucio Soares (elaborado com dados de Sergei Soares);
infografia: Gazeta do Povo, 4 mar. 2006.

Os números de 2006 da Comissão Permanente para os vestibulares da Unicamp (Comvest) mostram um panorama sobre a renda dos candidatos aprovados no vestibular um pouco diferente.

Tabela 1 Renda mensal familiar dos candidatos ao vestibular da Unicamp 2006.				
Renda Mensal Familiar	UNICAMP			
	Candidatos		Ingressantes	
	número	%	número	%
1 sm	104	0,2	4	0,1
mais de 1sm a 3 sm	3.507	7,8	127	4,4
mais de 3 sm a 5 sm	6.412	13,9	337	11,6
mais de 5 sm a 10 sm	11.494	24,9	775	26,7
mais de 10 sm a 15 sm	6.885	14,9	476	16,4
mais de 15 sm a 20 sm	6.655	14,4	455	15,7
mais de 20 sm a 30 sm	3.427	7,4	251	8,8
mais de 30 sm a 40 sm	3.206	6,9	207	7,1
mais de 40 sm	1.669	3,6	109	3,8
Em brancos	2.835	6,1	167	5,7

Fonte: <<http://www.convest.unicamp.br/estatisticas/perfil/perfil2006.pdf>>.

Segundo a tabela acima, 58% dos candidatos que ingressaram na Universidade vinham de famílias com renda entre 5 a 20 salários mínimos, ao passo que somente 5.5% dos ingressantes eram oriundos de famílias com salários entre 1 a 5 mínimos. Portanto, se levarmos em consideração a distribuição de renda dos brasileiros que trabalham (Tabela 2), podemos constatar que a maior parcela da população brasileira, 77,1%, tem um rendimento inferior a cinco salários mínimos. Isso nos indica que a maior parte dos jovens oriundos dessa classe ocupa somente 21,9% das vagas da Unicamp, o que vem confirmar as outras pesquisas sobre a renda dos candidatos de baixa renda aprovados em instituições superiores públicas, ou seja, a maior parte da população jovem oriunda da classe desprivilegiada não tem acesso ao ensino superior público gratuito.

Tabela 2 Distribuição das pessoas ocupadas de 10 ou mais por classe de rendimento no trabalho principal – 2004.	
TRABALHO	
Pessoas de 10 ou mais anos de idade, ocupadas, por classe de rendimento de trabalho	2004 ⁽²⁾
Até 1/2 salário mínimo	9,2
Mais de 1/2 a 1 salário mínimo	18,4
Mais de 1 a 2 salários mínimos	28,5
Mais de 2 a 3 salários mínimos	10,1
Mais de 3 a 5 salários mínimos	10,9
Mais de 5 a 10 salários mínimos	6,6
Mais de 10 a 20 salários mínimos	2,8
Mais de 20 salários mínimos	0,9
sem rendimento	11,2
sem declaração	1,5

Fonte: <http://www.ibge.gov.br/brasil_em_sintese/>.

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2003.

(1) Os resultados de 2001 a 2003 foram retabulados com base nas projeções de população revistas em 2004.

(2) Os resultados de 2004 estão agregando, pela primeira vez, as informações da área rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá.

Quero ressaltar que o exame de vestibular em si não é o grande vilão dessa história. Um exame *high stakes* (exame de alta relevância), como o do vestibular e quando bem elaborado, poderia e deveria influenciar positivamente o ensino que o precede (ver Capítulo 2) e servir de instrumento para diagnosticar problemas no ensino médio. O que acontece, atualmente, é que ele é usado somente como *gatekeeper*,¹⁰ ou seja, um instrumento que impede a entrada de alunos que não possuem conhecimentos e habilidades exigidas pela instituição. O instrumento, portanto, é subutilizado pelas instituições públicas do ensino fundamental e médio na medida em que sua função diagnóstica, que poderia ajudar a comunidade escolar a compreender o ensino que o precede, é totalmente negligenciada.

Para os jovens que enfrentam a batalha da seleção para ingressar nas universidades, o ano do concurso vestibular é um ano de muito estudo, angústia,

¹⁰ *Gatekeeper*: alguém que controla o acesso a alguma coisa ou a algum lugar, como um leão de chácara que escolhe quem entra a partir de um critério estipulado.

tensão e incertezas, já que a aprovação ou não trará conseqüências profissionais e sociais para o resto de suas vidas. Como ressalta Gimenez (1999, p. 22),

Em nosso contexto educacional, em que o número de vagas nas universidades, principalmente públicas, é muito menor que o número de candidatos, os exames vestibulares são uma etapa decisiva para esses alunos: a aprovação ou não aprovação, nesse caso, tem conseqüências importantes em termos de acesso/não acesso ao nível de 3º grau...

Portanto, os exames vestibulares, para os aspirantes ao ensino superior, são de extrema importância, uma vez que servirão de chave de ingresso às universidades do país e para muitos alunos das classes desprivilegiadas serão a única via de ascensão social. Para as instituições de ensino superior, tais exames têm por objetivo selecionar candidatos com conhecimentos que foram adquiridos nos ensinos fundamental e médio e que certifiquem que eles estão aptos a prosseguir com os estudos no nível superior.

Porém, apesar de os vestibulares serem considerados exames de extrema importância tanto para as instituições de ensino que necessitam selecionar candidatos para seus cursos, como para os candidatos que desejam continuar os estudos no ensino superior, pouco se sabe ainda sobre seu efeito retroativo, ou seja, seu efeito como instrumento redirecionador do curso que o precede. Nos últimos anos, um número crescente de pesquisas para investigar o mecanismo do efeito retroativo de testes de línguas no ensino e aprendizagem tem sido conduzido, principalmente em contextos de Inglês como segunda língua ou língua estrangeira. Existem evidências convincentes sugerindo que exames, especialmente os de *high stake* (alta relevância), exercem efeito retroativo poderoso no ensino e aprendizagem em contextos educacionais diferentes (Andrew; Fullilove, 1993, Burrows, 1999, Cheng, 1998, Scaramucci, 1999b, Watanabe, 1996b).

No Brasil, apesar dos alunos receberem instrução de língua inglesa desde a 5ª série do ensino fundamental até o último ano do ensino médio, ou seja, sete anos de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, pouco se sabe se os vestibulares de instituições públicas exercem algum tipo de influência no ensino da disciplina no ensino médio.

Portanto, com base nesses resultados, justifica-se o presente estudo, uma vez que até o momento não há nenhuma investigação sobre o efeito retroativo do exame de vestibular da Universidade Federal do Paraná (doravante UFPR). Não se sabe *se e como* tal exame de vestibular influencia o ensino/aprendizagem no cenário de ensino de língua inglesa no ensino médio do Estado do Paraná.

As poucas pesquisas sobre efeito retroativo existentes no Brasil, assim como minhas inquietações sobre o assunto, levaram-me a estudar o impacto do vestibular da UFPR no ensino da língua inglesa no ensino médio do Paraná. Neste estudo, investigarei se a prova de língua inglesa do vestibular da UFPR exerce alguma influência no ensino médio, e, em caso afirmativo, como e em que circunstância o fenômeno acontece.

1.1 OBJETIVO GERAL

Investigar quais são os efeitos retroativos da prova de língua inglesa do vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino dessa língua em escolas de nível médio públicas e privadas, assim como em cursos pré-vestibulares.

1.2 PERGUNTAS DE PESQUISA

Esta investigação será orientada pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Há efeito retroativo do exame de inglês do vestibular da UFPR no ensino da língua inglesa em escolas de nível médio? Em caso afirmativo, como se caracteriza esse efeito nas escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares, instituições que servem às diferentes classes sociais?
2. Se e como os professores e alunos do ensino médio das escolas investigadas percebem a influência da prova de língua inglesa do vestibular da UFPR?
3. Qual a percepção dos elaboradores do exame de língua inglesa do vestibular da UFPR, dos diretores e coordenadores das escolas investigadas e da coordenadora para língua inglesa da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná quanto à influência da prova de inglês no vestibular da UFPR no ensino do inglês no nível médio?
4. Há efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da UFPR nos materiais didáticos usados no ensino médio?

1.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

O vestibular da UFPR é sem dúvida muito disputado não só pelos candidatos do próprio estado, mas também por candidatos de outros estados, principalmente de Santa Catarina, Rio Grande do Sul e São Paulo, que também vêm perspectivas promissoras no vestibular dessa instituição. A UFPR, uma

instituição pública e gratuita que ainda luta para manter a qualidade de seu ensino, tem visto aumentar significativamente o número de candidatos para o seu exame vestibular. Além disso, com as novas políticas educacionais implantadas pelos governos estadual e federal,¹¹ um maior número de alunos das classes desprivilegiadas que não chegava ao ensino médio agora está terminando o ensino secundário e também almeja a uma vaga na universidade pública.¹²

Sabe-se, no entanto, que a maior parte dos que são aprovados nas universidades públicas – principalmente nos cursos de prestígio como medicina, direito e engenharia – vem de escolas secundárias particulares, como foi colocado anteriormente. Novas resoluções para facilitar o acesso dos candidatos de escolas públicas ao ensino superior público, como as cotas, não alteraram de forma expressiva esse fato. Sabe-se também que, em geral, o ensino de língua estrangeira nas escolas fundamental e média, pública e particular, ainda é deficiente e as escolas não conseguem habilitar seus alunos a ter uma competência da língua estrangeira adequada para atuar no mercado de trabalho e nem para obter aprovação no exame de vestibular. Por ser o vestibular da UFPR um exame *de alta relevância*, uma investigação sobre o efeito retroativo que tal exame exerce ou possa exercer no ensino que o precede é bastante oportuna.

1.4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

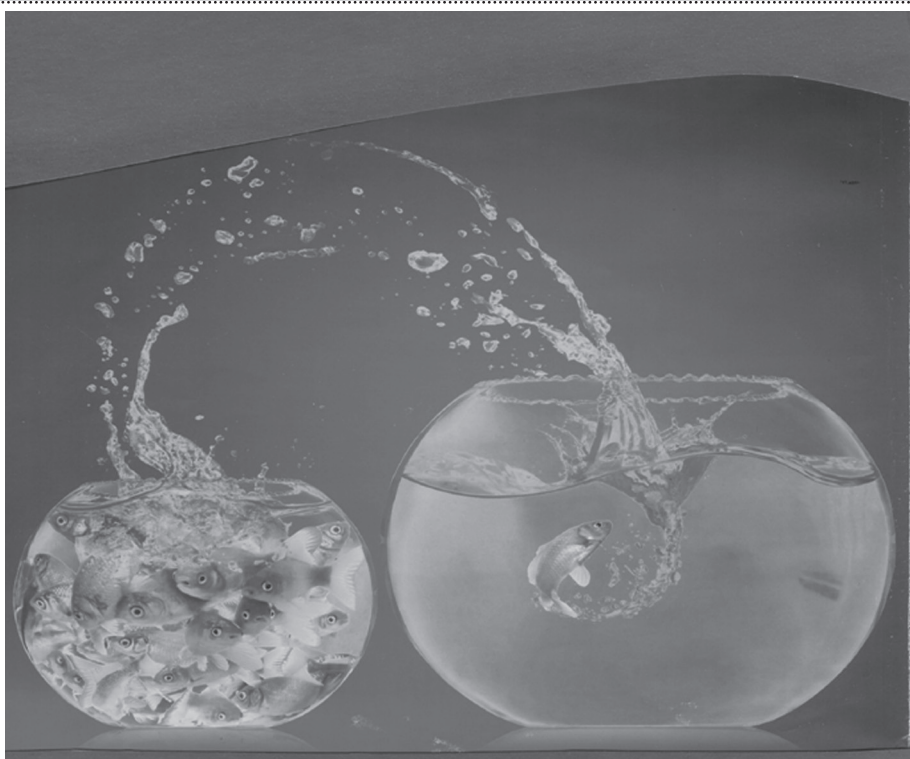
Para alcançar os objetivos mencionados acima, este trabalho abordou, nesta introdução, o contexto no qual o estudo surgiu, a sua justificativa bem

.....
¹¹ Segundo Beatriz Marques, “[...] no período de 1991 a 1996, o número de alunos no ensino médio cresceu 52 por cento e a política governamental de redução dos padrões de repetência e evasão no ensino fundamental deve empurrar ainda mais esse crescimento por alguns anos. Em 1998, o número de concluintes do ensino médio atingiu a cifra de 1,5 milhão de jovens, total que equivale a dois terços de todo o efetivo discente do ensino superior. Hoje, já são 1,5 milhão de estudantes que todos os anos ficam sem lugar garantido na universidade pública. E os que têm são apenas 11 por cento dos jovens entre 18 e 24 anos.” Disponível em: <http://carosamigos.terra.com.br/outras_edicoes/edicoes_especiais/acesso.asp>. Acesso em: 4 fev. 2006.

¹² Segundo o Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná – Fundepar, em 1990, havia 185.011 alunos matriculados no ensino médio público municipal, estadual e federal. Em 2005, esse número saltou para 484.955 (incluindo educação para jovens e adultos). Veja também “Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio” no *site* <<http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=/promed/promed.html>>, acessado em 4 fev. 2006 e “Estratégia do MEC para ampliação e melhoria do ensino médio no site <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&view=detail&layout=edit&Itemid=385>>, acessado em 4 fev. 2006.

como seus objetivos. No capítulo 2, uma retrospectiva histórica das concepções de linguagem, abordagem de ensino e avaliação em língua estrangeira é delineada. A seguir, modelos e visões de leitura são brevemente abordados, assim como são apresentados conceitos de validade, confiabilidade e praticidade. Em seguida, o conceito de efeito retroativo é traçado e as pesquisas feitas sobre o fenômeno são apresentadas. No capítulo 3, descreve-se a metodologia desta tese. No capítulo 4, são apresentados os dados, análise e discussão dos documentos oficiais, a análise das provas de inglês do vestibular da UFPR e a visão dos elaboradores do exame de inglês do vestibular da UFPR e da coordenadora de língua inglesa da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. No capítulo 5, apresentam-se os dados, análise e discussão dos três cenários desta investigação: escola pública, escola particular e cursos pré-vestibulares. Finalmente, no capítulo 6, temos a conclusão deste trabalho, bem como sugestões para pesquisas futuras sobre o fenômeno.

Figura 2 O peixe.



Fonte: Revista AutoData. São Paulo, n. 184, dez. 2004.

As tendências na área de avaliação, o efeito retroativo e o conceito de validade

What does washback look like? What brings washback about?

Why does washback exist?

J. Charles Alderson¹

The extensive use of examination scores for various educational and social purposes in society nowadays has made the washback effect a distinct educational phenomenon.

Cheng, Watanabe; Curtis²

O objetivo deste capítulo é primeiramente apresentar a relação entre as concepções de linguagem, as abordagens de ensino de línguas estrangeiras e as avaliações de línguas, para então explorar conceitos como validade, confiabilidade e praticidade de testes.³ Em seguida, discutiremos sobre modelos de leitura. Logo após esse tópico, falaremos sobre os conceitos de validade. Por último, um histórico do conceito de efeito retroativo será delineado, bem como sua evolução até os dias atuais.

¹ Alderson, C. Foreword. In: CHENG, L.; WATANABE, Y. *Washback in Language Testing*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2004. p. ix.

² *Ibid.*, p. xiii.

³ A palavra 'teste' neste trabalho será usada como sinônimo de prova, ou seja, um processo pelo qual se avalia algo. O teste, ou prova, é um dos vários instrumentos de avaliação que pode ser tanto oral como escrito. Quero distanciar-me do significado mais restrito que a palavra 'teste' tem no Português, geralmente conhecida somente por testes objetivos de múltipla-escolha, *cloze*, preenchimento de lacunas etc.

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, ABORDAGENS DE ENSINO E DE AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: UMA RESTROSPECTIVA HISTÓRICA

Testes de línguas estrangeiras evoluíram muito mais nos últimos cinquenta anos do que nas décadas e séculos anteriores. O desenvolvimento de testes se deu concomitante e dependentemente dos conceitos de linguagem e, conseqüentemente, das abordagens de ensino de língua estrangeira. Segundo Baker (1989, p. 2), sempre houve uma certa defasagem entre as concepções de avaliações com as de linguagem e abordagens de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Ele nos mostra, entretanto, a íntima relação existente entre abordagens de ensino e testes:

Mudanças de ênfase no ensino de línguas estrangeiras provocaram [e provocam] inevitavelmente mudanças nos testes de LE. No entanto, métodos e teorias de testes têm sido mais relutantes às mudanças do que teorias de metodologias de ensino e desenvolvimento de cursos. Isto se deve principalmente porque testes de línguas estrangeiras modernas são baseados em princípios que, como a velha concepção estruturalista, se pautam na descrição da língua independente de qualquer uso particular que se faça dela. (tradução minha)⁴

Skehan (1988, p. 3) também argumenta que a defasagem entre teorias de ensino de LE e teorias de avaliação só recentemente estreitou-se. Segundo o autor, “enquanto os testes de língua têm tido progresso em algumas áreas, no todo tem havido relativamente pouco progresso em testes de línguas até recentemente.” (tradução minha)ⁱⁱ

Portanto, para delinear a evolução das visões da avaliação de línguas, é imprescindível traçar paralelos entre as diferentes concepções de linguagem e abordagens de ensino/aprendizagem de língua estrangeiras e as concepções de avaliação.

Spolsky (1976), em seu artigo seminal *Language testing: art or science*, identifica três estágios pelos quais a história de testes passou: o período pré-científico, o psicométrico-estruturalista e o psicolinguístico-sociolinguístico.

.....
⁴ Todas as citações que foram traduzidas para o português foram incluídas, na versão original do inglês, no final desta tese.

Morrow (1979), em seu artigo *Communicative language testing: revolution or evolution*, retoma os estágios de Spolsky classificando-os em: Garden of Eden (Jardim do Éden), Vale of Tears (Vale das Lágrimas) e The Promised Land (A Terra Prometida).

A seguir, irei tratar de cada um desses períodos, traçando paralelos com concepções de linguagem e também com as abordagens de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

2.1.1 Avaliação anterior aos anos 40: o período pré-científico ou *The Garden of Eden* (O Jardim do Éden)

A história do ensino de línguas estrangeiras e da avaliação não passou por mudanças profundas até meados do século XX. Sobre o ensino de LE, Bezerra da Maia et al. (2000) afirmam que:

Até o século XIX, o fundamento teórico de novos métodos era praticamente inexistente e os métodos eram criados a partir das observações impressionistas de seus criadores. A abordagem gramatical, predominante até meados do século XIX [e ainda existente em alguns países], é composta de diversos métodos isolados, tendo eles em comum apenas a base estruturalista no ensino de línguas estrangeiras.

A avaliação sempre surgiu a partir das concepções de ensino de LE, como afirma Baker (1989, p. 2). “Mudanças nas abordagens para ensino de língua inevitavelmente resultaram em tentativas de desenvolvimento de métodos de avaliação apropriados para a nova pedagogia”.

O primeiro período da avaliação, chamado por Spolsky (1976) de pré-científico, e denominada por Morrow de *Garden of Eden*, não era embasado em conhecimentos científicos, e, por esse motivo, a ideia de testes de línguas como uma atividade distinta não existia. Os testes eram considerados, segundo Spolsky, uma *arte*. Como o fundamento teórico de novos métodos era praticamente inexistente e os métodos eram criados a partir de observações impressionistas de seus criadores, os testes eram elaborados a partir dos mesmos meios de atividades utilizadas para o ensino da língua estrangeira, ou seja, tradução, ditado, composição etc. Nessa época, as atividades utilizadas em sala de aula correspondiam ao Método Clássico, que mais tarde seria chamado de Método de Tradução e Gramática. As atividades eram adaptadas para avaliar as

estruturas linguísticas e traduções de textos, geralmente literários, da língua estrangeira. A distinção entre ensino e testes não era bem delimitada.

Um exemplo de atividade dessa época pode ser observado no livro *Techniques and Principles in Language Teaching* de Larsen-Freeman (1986, p. 4-11). A autora sugere um trabalho de tradução do capítulo 4 – The Boys' Ambition – do livro *Life on the Mississippi* de Mark Twain. O primeiro parágrafo está transcrito abaixo.

When I was a boy, there was but one permanent ambition among my comrades in our village on the west bank of the Mississippi River. That was, to be a steamboatman. We had transient ambitions of other sorts, but they were only transient. When a circus came and went, it left us all burning to become clowns; the first negro minstrel show that came to our section left us all suffering to try that kind of life; now and then we had a hope that if we lived and were good, God would permit us to be pirates. These ambitions faded out, each in its turn; but the ambition to be a steamboatman always remained.

Cada aluno é chamado para ler em voz alta uma oração e depois traduzi-la para a língua alvo. Ao termino da tradução do capítulo, a professora pergunta, na língua materna, se os alunos têm dúvidas. As dúvidas são sanadas na língua materna. Após essa atividade, os alunos são instruídos a responder as perguntas que se encontram ao final do texto na língua alvo. Logo a seguir, a professora apresenta alguns exercícios para eles trabalharem a língua.

Exercise 2A

These words are taken from the passage you have just read. Some of them are review words and others are new. Give the Portuguese translation for each of them. You may refer back to the reading passage.

ambition gorgeous

career loathe

wharf envy

tranquil humbly

Exercise 2B

These words all have antonyms in the reading passage. Find the antonym for each:

love ugly

noisy proudly

A seguir, a professora trabalha com palavras cognatas, prefixos e sufixos. Por exemplo: a terminação *-ty* em inglês corresponde à *-dade* em português. Retira, então, exemplos do texto. Nas aulas seguintes outros aspectos gramaticais e de tradução são trabalhados.

Como podemos observar, os exercícios são de tradução do inglês para o português e de gramática. Vemos pelo exemplo que, no ensino de língua estrangeira, as competências sociolinguística e ilocucionária (ver item 2.1.5) eram inexistentes.

Atividades como as supracitadas eram também utilizadas para avaliação, uma vez que não havia uma clara distinção entre ensino e avaliação.

A era pré-científica durou muitos anos, mas sua hegemonia foi abalada pelos novos acontecimentos mundiais que iriam mudar o rumo do ensino/aprendizagem e testes de língua estrangeira.

2.1.2 Avaliação dos anos 40 aos 60: o período do psicométrico-estruturalista ou *The Vale of Tears* (*O Vale de Lágrimas*)

A avaliação começou a ser um objeto da ciência somente a partir da II Guerra Mundial, quando surgiu no cenário do ensino de língua estrangeira “*The Army Specialized Training Program*” (ASTP), ou mais popularmente conhecido como Método do Exército que evoluiu para Método Direto e posteriormente para Método Audiolingual. A evolução das abordagens de ensino de língua estrangeira, a partir do desenvolvimento da linguística estruturalista, juntamente com o progresso da psicologia behaviorista, abriu novos caminhos. Baker (1989, p. 29) ressalta a importância dessa época para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem e avaliação em língua estrangeira:

Um número de fatores contribuiu para o desenvolvimento de interesse em testes de línguas de modo sistemático e científico depois da guerra. Os programas desenvolvidos durante o período de guerra nos Estados Unidos e em outros lugares, e o crescimento de agências internacionais fizeram aumentar a importância (e fundos) para projetos de ensino de línguas estrangeiras. Métodos para avaliar a eficiência destes projetos foram requeridos e o trabalho feito nos Estados Unidos nesse período rapidamente tornou-se a ortodoxia prevalecente no campo de testes de línguas. Seria difícil exagerar a extensão com que ideias correntes sobre testes de línguas foram influenciadas por essa abordagem. (tradução minha)ⁱⁱⁱ

A partir das novas concepções de língua e de ensino de língua estrangeira surge também uma nova época de avaliação de LE: a **psicométrico-estruturalista**. Sua origem pode ser traçada a partir de duas tradições acadêmicas distintas: a dos testes psicométricos da psicologia e dos linguistas estruturalistas.

A área da psicologia behaviorista nos ofereceu um grande número de testes que serviram para dar subsídios aos estudos da mente. Baker (1989, p. 29) comenta:

Nas décadas de 20 e 30 vimos entrar em voga os testes psicológicos. Um grande número de testes investigava todo aspecto da psique, desde inteligência até aptidão profissional eram produzidos e predições milenares às vezes eram feitas sobre benefícios sociais que testes de grande escala desse tipo poderiam trazer. No entanto, poucos testes realmente retribuíram com soluções miraculosas que haviam sido prometidas. Eles sobrevivem hoje em forma de testes de inteligência e testes menos sérios do tipo testes de revistas femininas “Você é um bom marido?” etc. (tradução minha)^{iv}.

Dois aspectos dos testes psicológicos são incorporados: as questões de respostas fechadas – múltipla-escolha, que prometiam objetividade na correção, levando a uma maior confiabilidade dos testes (tais testes eram chamados de *discrete-point objective tests* (testes objetivos de itens isolados⁵) – e o sistema de procedimentos estatísticos para desenvolver e avaliar esse tipo de teste (análise de item, por exemplo). Os métodos e a terminologia dos testes psicológicos foram adotados no campo dos testes de línguas, e o termo mais

.....
⁵ Testes com itens isolados. Esses testes eram baseados em itens únicos e independentes, como conjugação de verbos ou identificação de elementos lexicais. Para cada item, o candidato tinha que preencher uma lacuna com uma palavra ou expressão ou escolher a melhor alternativa dentre 3 ou 4. Uma questão não tinha relação com a outra.

significativo dessa época é *'psicométrico'*, derivado da palavra *psicomетria* que quer dizer registro e medida de fenômenos psíquicos por meio de métodos experimentais padronizados.

A segunda tradição acadêmica, que ajudou a delimitar os campos de testes de línguas dessa época, foi a da linguística estruturalista. Baker (1989, p. 30) faz um excelente relato dessa influência:

A tradição psicométrica na psicologia proporcionou as ferramentas necessárias para a produção e desenvolvimento dos testes. O que foi requerido foi a base para o conteúdo dos testes que eram produzidos. Que tipo de coisa deveria ser testado em testes de línguas? Aqui, naturalmente, a estrutura usada na avaliação derivava da estrutura empregada nos programas de ensino: a descrição da língua era amplamente baseada no trabalho de linguistas estruturalistas americanos. Em termos gerais, a análise usada envolvia a quebra do sistema linguístico em pequenas unidades, e depois, descrito de maneira na qual essas unidades poderiam ser reagrupadas outra vez para formar trechos de fala. A descrição era hierárquica tendo na base da pirâmide os fonemas que eram combinados para produzir morfemas, que eram combinados. etc. (tradução minha)^v

Portanto, os testes de línguas foram baseados na análise hierárquica da língua como pregava a linguística estruturalista e nos novos métodos de avaliação criados pela psicologia behaviorista. Um exemplo de exame dessa era pode ser observado na prova de inglês do vestibular da UFPR de 1977:

The items numbered from 40 to 50 are to be answered by filling in the blanks

- 40 1. Mary tasted the soup.
The soup _____ salty.
2. John smelled the flowers.
The flowers _____ nice.
3. Peter heard the noise.
The noise _____ terrible.
4. Paul saw the wounded man.
The wounded man _____ terrible.
5. Sheila touched the material.
The material _____ smooth.
- a) taste, smell, hear, see, touch.
b) taste, smell, sound, look, feel.
c) felt, looked, sounded, smelled, tasted.
d) tasted, smelled, heard, saw, touched.
e) tasted, smelled, sounded, looked, felt.
- 41 “I have not seen John _____ three or four days, but his brother has been here _____ last Saturday”.
- a) for, since
b) since, since
c) for, for
d) since, for
e) _____, since
- 42 A: “Your speech was very good”.
B: “I could have done better if I _____ more time”.
- a) have had
b) had had
c) will have had
d) would have
e) had

Nos três exemplos acima, notamos o uso de itens isolados, ou seja, a língua fragmentada, sem contextualização. O aluno/candidato somente necessitava da competência gramatical, desprezando-se, totalmente, a competência sociolinguística: saber o que falar, com quem, quando e como. Esses itens estavam longe de serem atividades que os alunos/candidatos fossem aplicar na futura vida acadêmica.

As limitações geradas pelo trabalho com itens isolados induziram alguns estudiosos a levantar problemas em relação a essa abordagem para testes em língua estrangeira. Oller (1979, p. 212) descreve as desvantagens desse tipo de testes:

A análise de itens isolados necessariamente quebra os elementos da língua em pedaços e tenta ensiná-los ou testá-los separadamente com pouca ou nenhuma atenção para a maneira pela qual esses elementos interagem num contexto de comunicação maior. O que os torna ineficientes como base para o ensino ou testes de línguas é que as propriedades cruciais da língua são perdidas quando seus elementos são separados. O fato é que em qualquer sistema onde as partes interagem para produzir propriedades e qualidades organizacionais se restringem e se tornam propriedades cruciais do sistema que não podem simplesmente ser achadas em partes separadas. (tradução minha)^{vi}

Morrow (1979, p. 145) argumenta que “conhecimento dos elementos da língua de fato não conta nada a não ser que o usuário seja capaz de combiná-los numa maneira nova e apropriada para satisfazer as demandas linguísticas da situação na qual ele deseja usar a língua”.

Hoje, não obstante as muitas críticas feitas aos testes psicométrico-estruturalistas, Weir (1990, p. 2) reconhece-lhes algumas vantagens:

- 1) são facilmente quantificáveis;
- 2) permitem uma vasta cobertura de itens;
- 3) notas baseadas em testes de itens isolados são confiáveis, pois são objetivas.

Porém, não são necessariamente válidas. (ver item 2.3)

Portanto, apesar das poucas vantagens que esse tipo de teste oferece, a decadência do psicométrico-estruturalista ou, segundo Morrow, O Vale das Lágrimas, começou quando se percebeu que algumas características da língua em uso para comunicação foram negligenciadas. A autenticidade da língua em uso, o contexto em que ela é usada, para que propósito, são alguns aspectos da língua que começaram a ser repensados. Não se acreditava mais que a língua poderia ser fragmentada, ainda mais para ser ensinada ou avaliada. A competência linguística passou a ser vista como um fenômeno mais complexo no qual a língua era indivisível, e por isso não podia ser mais fragmentada. A língua seria um todo e o todo era muito mais do que simplesmente a somatória de suas partes.

Os métodos estruturalistas desse período não tiveram vida longa, mas na área de avaliação, a abordagem não teve muitos opositores e muitas de suas categorias e termos ainda são correntemente utilizados – geralmente mal empregados nas abordagens que sucederam o Método Audiolingual. *O Vale de Lágrimas* foi uma tentativa de dar à avaliação em língua estrangeira um caráter científico e sério.

2.1.3 Avaliação nos anos 70: o período psicolinguístico-sociolinguístico ou *The Promised Land (A Terra Prometida)*

A inadequação dos testes de itens isolados para avaliar proficiência em língua estrangeira, juntamente com a queda do Método Audiolingual, fizeram surgir novos caminhos tanto para testes em língua estrangeira como tendências de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Novas concepções de linguagem foram a força motriz de mudanças nessas áreas.

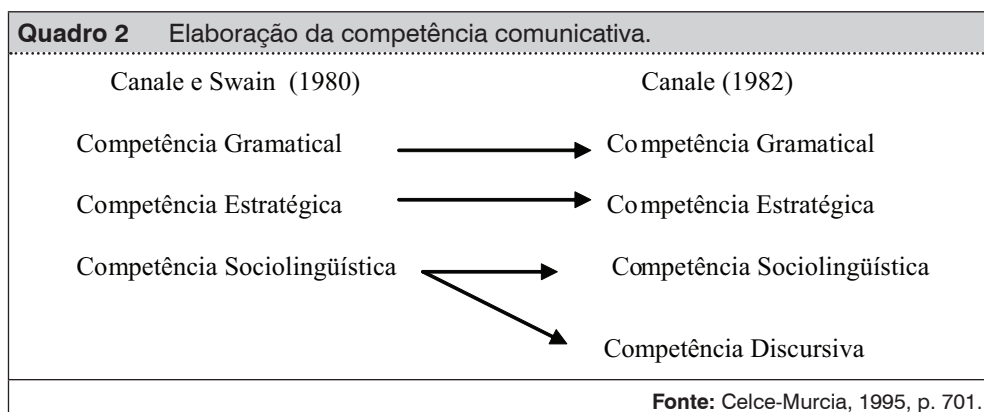
Nas novas concepções, o termo novo mais debatido foi, e ainda é, a de competência. Para Chomsky (1966), que foi o primeiro a empregar o termo, competência significa conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras, e desempenho, o uso real da língua em situações concretas, numa construção marcadamente dicotômica, sem qualquer preocupação com a função social da língua.

Paralelo a era chomskiana, Hymes (1972) incorporou a dimensão social ao conceito de competência. Ao acrescentar “comunicativo” ao termo “competência”, demonstrou claramente estar preocupado com o uso da língua. Assim, para Hymes, não é o bastante que o indivíduo saiba e use a fonologia, a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. É preciso que, além disso, esse indivíduo saiba e use as regras do discurso específico da comunidade na qual se insere. O indivíduo demonstra possuir competência se sabe quando falar ou não, a quem, com quem, onde e de que maneira se expressar. Deve-se a Hymes (1972) igualmente, a ampliação do conceito de competência por incluir a ideia de “capacidade para usar”, unindo dessa forma as noções de competência e desempenho que estavam bem distintas na dicotomia proposta por Chomsky, em 1965. A partir de Hymes, e aparentemente inspirados por ele, vários autores enfrentaram a difícil tarefa de conceituar competência comunicativa. Cumpre, portanto, resumir o entendimento de alguns desses autores e firmar nossa posição para este trabalho.



Nos anos 80, Canale e Swain (1980) e Canale (1983 a, b) levaram para a Linguística Aplicada o conceito de Hymes e formularam um modelo, ou melhor, uma concepção teórica, expandindo assim o conceito de competência comunicativa. Eles dividiram competência comunicativa em três subcompetências: a gramatical, a estratégica e a sociolingüística.

A *competência gramatical* refere-se ao domínio do sistema abstrato da língua-alvo e ense estritamente ligada ao nível da sentença, implicando conhecimento da sintaxe, da morfologia e da fonologia da LE. A *competência sociolingüística* implica o domínio das regras socioculturais da língua e do discurso, requerendo, portanto, o conhecimento do contexto social no qual a língua é usada e o da cultura dos falantes daquela língua. A *competência estratégica* engloba as estratégias lingüísticas utilizadas pelos falantes para compensar a falta ou o não domínio pleno do código lingüístico em questão. Canale subdividiu a competência sociolingüística em: *competência discursiva* e *competência sociolingüística*. A primeira relaciona-se com a correta organização de textos que segue regras de coesão e coerência determinadas pelo texto em si e pelo seu gênero em particular; a segunda implica o domínio das regras socioculturais da língua e do discurso, requerendo, portanto, o conhecimento do contexto social no qual a língua é usada e da cultura dos falantes daquela língua.



Canale e Swain (1980, p. 6) sugeriram a inclusão de tais competências, pois:

Se a abordagem comunicativa para o ensino de segunda língua for adotada, então princípios de desenvolvimento de programas têm que integrar aspectos de ambas competências: gramatical e sociolinguística. Mais ainda, metodologia de ensino e instrumentos de avaliação têm que ser desenvolvidos para dar conta não somente da competência comunicativa, mas também do desempenho comunicativo, isto é, a demonstração real desse conhecimento em situações reais de segunda língua e para propósitos autênticos de comunicação. Também é importante manter em mente que uma pessoa não pode mensurar diretamente a competência: somente o desempenho é observável. (tradução minha)^{vii}

Essas visões mais amplas de competência comunicativa fizeram com que tanto profissionais na área de ensino como na de testes repensassem suas metodologias e procedimentos.

Na área de avaliação em língua estrangeira, um novo indicador de proficiência ganha apoio com os **testes integradores**. Justamente nas décadas de 70 e começo dos 80, com inovações nas concepções de linguagem, a controvérsia entre testes de itens isolados e testes integradores ganha força. Testes de itens isolados foram criticados assim que emergiu a *era psicolinguística-sociolinguística* ou *integrative-sociolinguistics*, termos usados por Brown (1994, p. 262).

Precursor dos testes integradores, Oller (1979, p. 37) via-os como um instrumento que mensurava a capacidade de unir habilidades díspares de maneiras mais próximas do processo do uso linguístico real. Ele afirma:

O conceito de teste integrador nasceu em oposição à definição de teste de itens isolados. Se testes de itens isolados fragmentam a língua em pedaços, testes integradores juntam as partes de volta. Testes de itens isolados tentam avaliar conhecimento linguístico um pouquinho de cada vez; testes integradores tentam avaliar a capacidade do aprendiz de usar todos os pedacinhos juntos ao mesmo tempo, e possivelmente enquanto exercitando vários componentes, tradicionalmente reconhecidos, do sistema gramatical, e talvez mais do que uma habilidade ou aspectos dessas habilidades. (tradução minha)^{viii}

Os testes integradores foram baseados na ‘*Unitary trait hypothesis*’ ou ‘*Unitary Competence Hypothesis*’ – UCH (hipótese de competência unitária) proposta por Oller (1979), que sugeria que a proficiência linguística era mais ‘unitária’ (no sentido *uno*, singular, único e indivisível) que os testes de itens isolados sustentavam, isto é, vocabulário, gramática, fonologia, as quatro habilidades (o ensino de fala, compreensão auditiva, leitura e escrita, separadamente) e qualquer outro fragmento da língua não podem ser distinguidos uns dos outros. Tais tipos de testes requeriam do examinando que ele demonstrasse mais de um nível linguístico (micro e macro) ao mesmo tempo, às vezes, no caso do ditado, usando até duas habilidades como produção escrita e compreensão auditiva. A *hipótese de competência unitária* afirmava que existe um fator geral da proficiência da língua que todos os itens isolados não conseguem somar num todo.

Avaliações com procedimentos holísticos tais como testes *cloze* e ditados eram considerados por Oller (1979, p. 37) como sendo testes integradores devido ao fato de irem além da mensuração limitada de partes da competência linguística. Portanto, o significado do termo integrador aqui tem um sentido *sui generis*: os procedimentos de avaliação defendidos por Oller sugerem que tais instrumentos são capazes de fornecer amostras da língua de forma unitária, no seu todo. Baker (1989, p. 66) bem definia o que Oller cunhou de UCH e testes integradores:

O que Oller disse foi que a proficiência linguística é indivisível, que testes somente diferem na sua eficácia da mensuração desse único fator, e que o elaborado aparato de dimensões, e testes usados por psicometricistas podiam ser repostas por um teste que iria diretamente avaliar o fator de indivisibilidade singular de proficiência linguístico. Testes que eram capazes de fazer isso, Oller cunhou de integradores; eles incluíam testes ‘*cloze*’ onde os candidatos tinham que restaurar lacunas de palavras, num intervalo regular, e ditados, nas quais os candidatos tinham que escrever palavras de um texto que era lido em voz alta. (tradução minha)^{ix}

Um exemplo de método integrador, considerado por Oller, é o *cloze*:

The guitar has a long history. The Ancient Egyptians [] (1) simple stringed instruments, and the Greek-Ns and Romans also made music [] (2) pluck-Ning strings by their fingers. The first true guitar music came during the 15th [] (3) in Spain. At first it was an [] (4) for poor people and travelling musicians, but soon rich people all [] (5) Europe were learning to play the guitar.

The guitar travelled far and fast. When Cortes reached Mexico in the 16th century he had a guitar player [] (6) his soldiers. A century later, the guitar was [] (7) played all over South America. The Spanish Americans made some changes to the instrument and developed their [] (8) style of playing. In North America new [] (9) of music, jazz and popular music especially, led [] (10) new kinds of guitar. In the modern world there are 4 main [] (11) of guitar: the classical, the flamenco, the steel stringed and electric guitars.

Ao preencher as lacunas, o examinando tem que utilizar informações que são inferidas através de fatos, eventos, ideias, relacionamentos, contexto social que são mapeadas de modo pragmático por sequências linguísticas contidas no texto.

Apesar de Oller afirmar que testes de *cloze* e ditados avaliam a competência unitária, até hoje não há resultados de nenhuma pesquisa que conclua quais são exatamente os construtos que tais métodos abordam. Além disso, vários teóricos criticaram os testes integradores. Alderson (1980, p. 59) questiona a confiabilidade dos testes *cloze*. Baseado em resultados de sua pesquisa, ele mostrou que as notas dos examinandos num teste *cloze* foram afetadas pela alteração dos pontos onde as lacunas começaram, ou pelo uso de diferentes intervalos de lacunas.

Davies (1981, p. 182) também aponta deficiências dos testes integradores:

Apesar de Oller ter afirmado que seus testes integradores representassem uma proficiência linguística melhor que qualquer outro tipo de teste ou combinação de testes, isto não é, em si, um argumento a favor da hipótese de competência unitária, nem que testes integradores de *cloze* e ditados avaliam todas ou a maior parte das habilidades. Alta correlação entre *cloze* e outros instrumentos de mensuração pode somente refletir que eles estão mensurando diferentes habilidades que são altamente

correlacionadas entre indivíduos; entretanto, pode haver indivíduos cujos desempenhos em várias habilidades diferem consideravelmente. (tradução minha)^x

Weir (1990, p. 5-6) sustenta a ideia que testes *cloze* e ditados *não* provocam a produção espontânea dos examinandos, ou seja, na vida real eles não utilizariam o *cloze* em uma situação do cotidiano, e as normas linguísticas usadas não são as dos examinandos, mas sim as do examinador. Ele também afirma que ambos os tipos de testes mensuram conhecimento do sistema linguístico e não a capacidade de operá-lo em situações reais da vida, ou seja, esses tipos de testes nos dizem algo a respeito da competência linguística do examinando e não sobre a capacidade de uso.

As controvérsias suscitadas pelos testes de itens isolados e dos testes integradores abriram novos caminhos para uma evolução do período psicolinguístico-sociolinguístico.

2.1.4 Avaliação no final do século XX

Morrow (1979, p. 149) critica os testes integradores dizendo:

[...] nem testes de *cloze* nem ditados oferecem qualquer prova convincente da capacidade do candidato para, de fato, usar a língua, para traduzir a competência (ou falta dela) que ele está demonstrando no desempenho real 'em situações do dia a dia', ou seja, de estar de fato usando a língua para ler, escrever, falar ou ouvir de maneiras e contextos que correspondem à vida real.

Adotar o 'uso' como critério de bons instrumentos de avaliação, segundo o autor, pode nos levar a considerar precisamente o porquê nem os testes de itens isolados nem os integradores são instrumentos satisfatórios de avaliação.

Para Morrow (op. cit., p. 150/51), 'A Terra Prometida' preconiza as seguintes características, para que um teste possa ser considerado um teste comunicativo:

- 1) Os testes deverão ser referenciados em critério para um desempenho operacional de um conjunto de tarefas com linguagem autêntica. Em outras palavras, tais testes mostrarão se (ou o quão bem) o candidato pode desempenhar um conjunto de atividades específicas.
- 2) Será crucial estabelecer sua própria validade como uma mensuração das operações que tais testes afirmam avaliar. Assim, validades de

conteúdo, de construto e o efeito retroativo serão importantes, mas a validade concomitante com testes existentes não será necessariamente significativa.

- 3) Os testes terão uma ênfase na avaliação qualitativa e não diretamente quantitativa. Poderá ser necessário converter os resultados em escores numéricos, mas o foco na análise qualitativa será sempre evidenciado.
- 4) Confiabilidade, claramente importante, será subordinada à validade.

Morrow (1979, p. 150/51) afirma que elaborações de testes com tais características oferecem numerosas vantagens. Primeiramente, tais aspectos suscitam testes com tarefas baseadas em desempenho, e apesar do desempenho ser, por natureza, um fenômeno integrador, qualquer tentativa de quantificá-lo poderá conseqüentemente provocar problemas de confiabilidade. Porém, para escolher e elaborar um teste com tarefas de desempenho, primeiramente, o profissional deverá se perguntar o objetivo daquela avaliação: se é de proficiência, diagnóstico ou de rendimento. Segundo, o conteúdo a ser avaliado é uma questão a ser considerada. Quando testes com tarefas de desempenho são desenvolvidos, pode-se perguntar: que desempenho? E Morrow (op. cit., p. 155) responde dizendo que:

um dos aspectos característicos da abordagem comunicativa para o ensino de língua é que tal abordagem nos força ou nos capacita a fazer suposições sobre os tipos de comunicação que nossos aprendizes necessitarão. Isso também se aplica aos testes comunicativos. (tradução minha)^{xi}

A Terra Prometida de Morrow (1979) está sintonizada com as características das abordagens comunicativas postuladas por Canale e Swain (1980), e Canale (1983 a, b), porque há uma preocupação em transformar exames em instrumentos de avaliação que contemplem características essenciais e que envolvam elementos das competências gramaticais, sociolinguísticas, discursivas e estratégicas. Os testes comunicativos, segundo Morrow, devem simular situações onde o aluno possa usar a língua que empregaria na vida real, avaliando a competência (ou falta dela) em contextos que ocorrem em seu dia-a-dia.

2.1.5 Avaliação no novo século: o paradigma comunicativo

Nos anos 90, novos modelos de competência surgiram para complementar e ampliar as concepções de Canale e Swain (1981) e Canale (1983). Bachman

(1991) e Bachman e Palmer (1996) retomam as concepções de competência dos anos 70 e 80 e avançam na teorização do conceito, afirmando, por exemplo, que:

apesar de especialistas de testes em língua estrangeira terem sempre, provavelmente, reconhecido a necessidade de basear o desenvolvimento e uso de testes em língua estrangeira em uma teoria de proficiência linguística, recentemente, eles nos têm chamado a atenção para a incorporação de um quadro teórico do que é proficiência linguística com os métodos e tecnologia envolvidos na sua mensuração (tradução minha)^{xii}. (Bachman 1991, p. 81)

Bachman propõe, portanto, um quadro teórico de competência de linguagem focalizando seu trabalho em contribuições para a área de testes em línguas. Ele advoga que a capacidade para usar uma língua de maneira comunicativa envolve tanto o conhecimento da língua quanto a capacidade de implementar ou usar esse conhecimento. Competência abarca conhecimentos específicos que são usados na comunicação. O modelo que concebeu inicialmente compreendia os seguintes conhecimentos:

- a) *competência linguística*, subdividida em organizacional e pragmática;
- b) *competência estratégica*, que é a capacidade mental de implementar os componentes da competência de linguagem em um uso comunicativo da linguagem contextualizado;
- c) *mecanismos psicofisiológicos*, os quais dizem respeito aos processos neurológicos e psicológicos na produção real da língua como um fenômeno físico.

Mais recentemente, no entanto, Bachman (1991b, p. 683) reviu seu modelo e operou nele algumas alterações. Primeiramente, o que chamava de competência passou a se denominar “conhecimento”. Em nota de rodapé argumenta que o termo competência traz consigo uma grande e desnecessária bagagem semântica, e por isso não é mais tão útil como conceito. Assim sendo, saber usar uma língua tem a ver com “a capacidade de utilizar o conhecimento da língua em sintonia com as características do contexto para criar e interpretar significados”.

O esquema teórico da competência de linguagem inclui diferentes componentes. Competência de linguagem pode ser classificada em dois tipos: *conhecimento organizacional* e *conhecimento pragmático*.

O *conhecimento organizacional* compreende as habilidades envolvidas no controle da estrutura formal da língua para produzir ou reconhecer

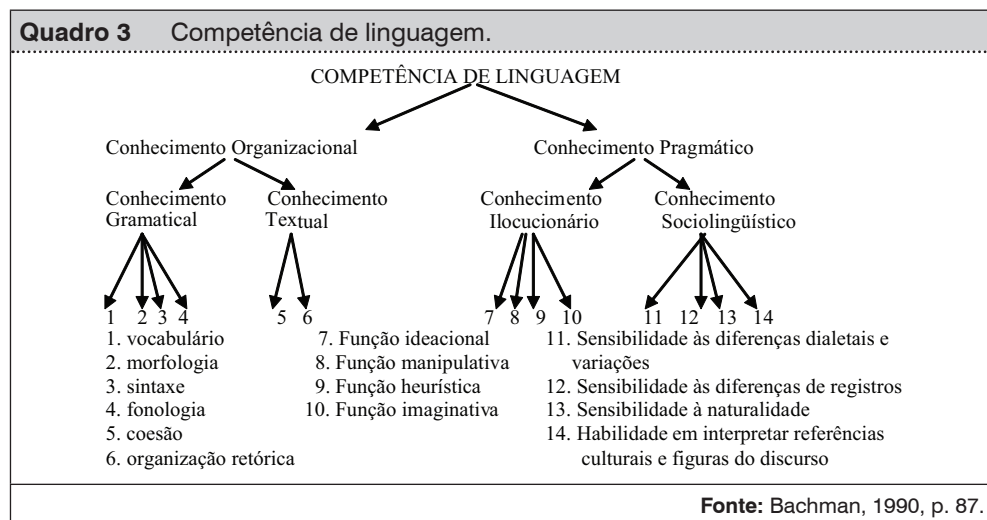
orações corretas gramaticalmente, compreendendo seu conteúdo proposicional e ordenando-as para formar um texto. Tais habilidades são de dois tipos: *conhecimento gramatical* e *conhecimento textual*. O *conhecimento gramatical* inclui competências envolvidas no uso da língua. Elas consistem em um número relativamente independente de competências tais como *conhecimento de vocabulário, morfológico, sintático e fonológico e gráfico*. O *conhecimento textual* inclui o conhecimento de convenções de junções de expressões para formarem um texto, escrito ou falado, que é estruturado a partir de regras de coesão e organização retórica.

O *conhecimento pragmático* faz a ponte entre os componentes do *conhecimento organizacional* com o usuário da língua e seu contexto de comunicação. Assim, a pragmática se preocupa com a relação entre expressões e os atos ou funções que o falante (escritor) pretende desempenhar através dessas expressões num contexto de uso de língua determinado pela adequação de uso dessas expressões. O *conhecimento pragmático* pode ser subclassificado em *conhecimento ilocucionário* e *conhecimento sociolinguístico*.

O *conhecimento ilocucionário* foi introduzido a partir da teoria dos atos de fala e pela descrição de funções linguísticas descritas por Halliday (1973, 1976). Ele foi subdividido em *funções ideacionais* que expressam significados em termos da nossa experiência do mundo real, e incluem o uso da língua para expressar proposições ou para trocar informações sobre nosso conhecimento ou sentimento; *funções manipulativas* que são também chamadas de *funções instrumentais*, pois é com elas que se fazem coisas e se faz com que coisas sejam feitas (dar sugestões, perguntar, pedir, ordenar etc); as *funções heurísticas* pertencem ao uso da língua para entender o conhecimento do mundo e ocorre concomitantemente com atos de ensino, de aprendizagem, de solucionar problemas etc; e, por último, as *funções imaginativas* que nos capacitam a criar ou a entender o próprio ambiente para humor ou propósitos estéticos em que o valor do ato deriva da maneira pela qual a língua é usada.

O *conhecimento sociolinguístico* (CS) tem a preocupação com a adequação das funções e como elas são desempenhadas, pois variam de um contexto linguístico para outro, de acordo com aspectos socioculturais e do discurso. O CS é sensível a convenções de uso linguístico que são determinadas por contextos de uso linguísticos – tal conhecimento possibilita desempenhar funções linguísticas dentro de contextos apropriados. O CS preocupa-se com a sensibilidade quanto às diferenças dialetais e variantes, às diferenças de registros, à naturalidade e com a habilidade em interpretar referências culturais e figuras do discurso.

O quadro 3 mostra um esquema da competência de linguagem de Bachman.

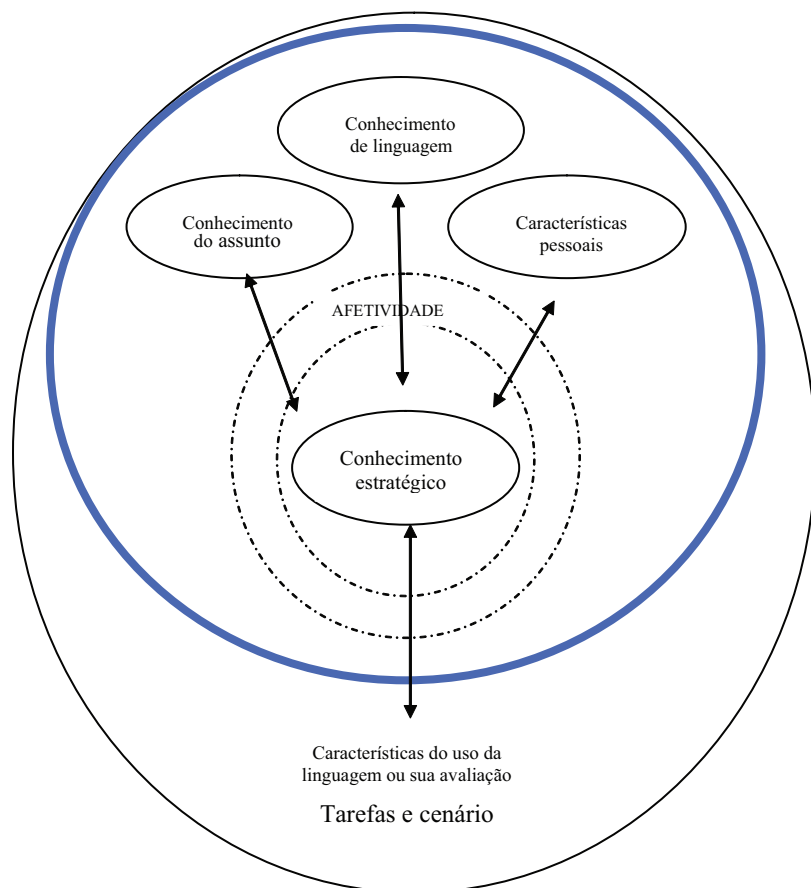


Em 1996, Bachman e Palmer especificam a descrição da habilidade linguística para o desenvolvimento de testes em língua estrangeira. Para eles (1996, p. 61),

o uso linguístico pode ser definido como criações ou interpretações de significados pretendidos num discurso por um indivíduo, ou as dinâmicas e negociações interacionais de significados pretendidos entre dois ou mais indivíduos numa situação particular. Em usar a língua para expressar, interpretar, ou negociar significados pretendidos, o usuário da língua cria discursos.

Nessa perspectiva, a natureza interacional do uso linguístico é enfatizada. O uso da língua envolve interações complexas e múltiplas entre várias características individuais do usuário da língua, e, entre tais características, as características do usuário ou situação de teste. Portanto, o modelo de competência de linguagem de Bachman e Palmer enfatiza a interação entre as áreas de habilidade linguística (conhecimento linguístico e competência estratégica ou metacognitiva), conhecimento do assunto e do esquema afetivo, e como elas interagem com as características da situação do uso linguístico ou tarefa de teste. O quadro 4 nos mostra alguns componentes do uso linguístico e desempenho de linguagem de um teste.

Quadro 4 Alguns componentes do uso linguístico e do desempenho de linguagem de teste.



Fonte: Bachman; Palmer, 1996, p. 63.

O quadro 4 mostra algumas das mais importantes interações envolvidas no uso da linguagem como base conceitual para organizar o pensamento e linguagem e também como base conceitual para o desenvolvimento de testes. Os componentes dentro do círculo azul, *conhecimento do assunto* (*topic knowledge*), *conhecimento de linguagem* (*language knowledge*), *características pessoais* (*personal characteristics*), *conhecimento estratégico* (*strategic competence*) e *afetividade* (*affect*) fazem parte das características individuais de um usuário de uma língua. Os componentes dentro do círculo maior incluem características de tarefas ou cenários com as quais o usuário da língua interage. Os círculos pontilhados indicam interações. A figura indica que a *competência estratégica* é o componente que integra os outros componentes

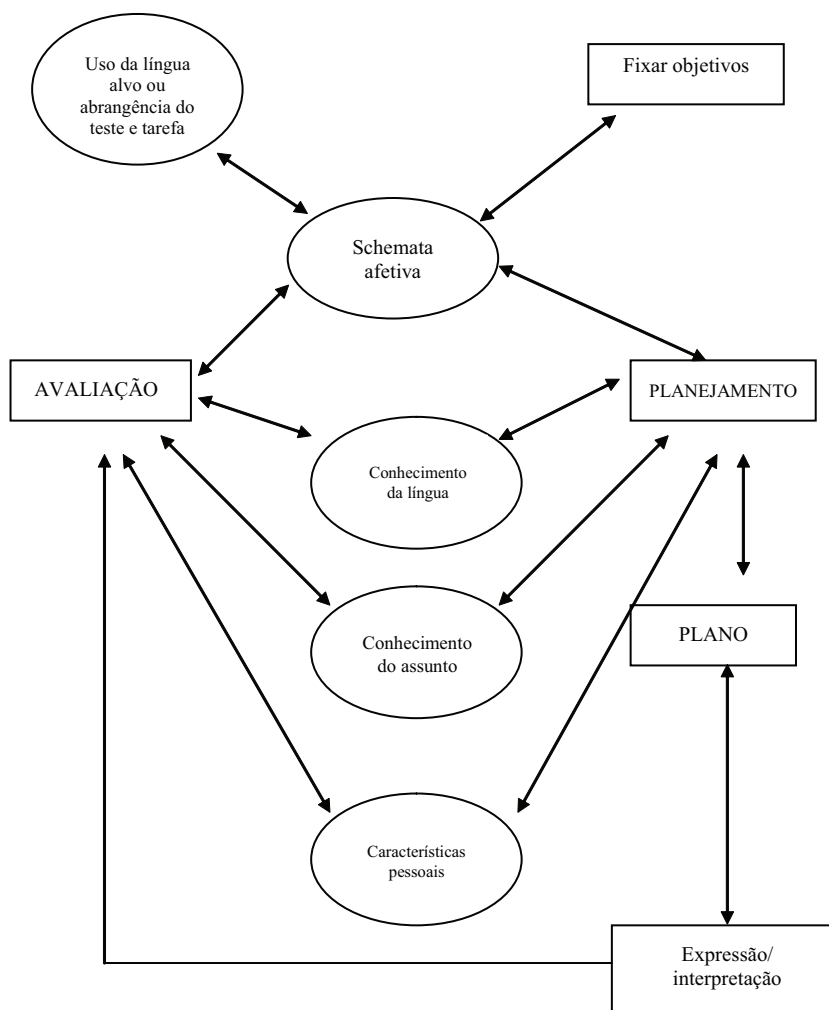
ao individual, assim como prevê um elo cognitivo com as características do uso linguístico da tarefa e cenário. Para Bachman e Palmer, tal figura serve para nos manter em contato e relembrar as habilidades importantes ou atributos que influenciam a utilidade de testes em língua estrangeira.

As *características individuais* são atributos individuais que não fazem parte da habilidade linguística que um examinando utiliza num teste, mas que ainda assim influenciam os seus desempenhos nos testes. Dentre as *características individuais* podemos ressaltar idade, sexo, nacionalidade, *status* da residência, língua nativa, nível e tipo de educação geral, tipo e quantidade de preparação ou experiência anterior com o tipo de teste. O *conhecimento do assunto* também é chamado de conhecimento de *esquemata* ou conhecimento do mundo real, e são as estruturas de conhecimento que temos armazenados na memória de longo prazo. A *esquemata afetiva* está *emocional* ou *afetivamente correlacionada* com o conhecimento do assunto. Ela provê a base para que o usuário da língua acesse, consciente ou inconscientemente, as características do uso linguístico da tarefa e seu cenário em termos de experiências emocionais passadas em contextos similares. A *resposta afetiva* do usuário linguístico a uma tarefa em particular, ou seja, a facilidade ou a limitação das respostas em um dado contexto de teste, é determinada pela *esquemata afetiva* em combinação com as características particulares da tarefa. O *conhecimento de linguagem* já foi descrito no parágrafo anterior.

A *competência estratégica* é um conjunto de componentes metacognitivos ou estratégicos que são processos executivos de nível mais alto (*higher order executive processes*) e que provê uma função gerencial cognitiva no uso linguístico, assim como em outras atividades cognitivas. Os componentes metacognitivos operam em três áreas gerais: determinação de objetivos, (*goal-setting*), avaliação (*assessment*) e planejamento (*planning*). Para determinar objetivos é preciso que alguém decida o que vai fazer. Isso envolve identificação: da **tarefa** do uso linguístico ou da tarefa de testes; da **escolha** de uma ou mais tarefas dentre um conjunto de tarefas possíveis, quando houver escolha; da **decisão** de tentar ou não cumprir a tarefa. A avaliação requer fazer um balanço do que é necessário, do que o usuário da língua tem para trabalhar e como ele tem feito a tarefa. Tal avaliação inclui a das características do uso linguístico ou da tarefa do teste, a do conhecimento de assunto do indivíduo e linguístico, e da correção e adequação das repostas da tarefa do teste. O planejamento abrange a utilização do *conhecimento linguístico*, do *conhecimento do assunto* e da *esquemata afetiva* para indicar como completar a tarefa do

teste com sucesso. Apresenta três aspectos: a da seleção de um conjunto específico de elementos linguísticos (conceitos, palavras, estruturas, funções) e de *conhecimento do assunto* que serão usados no planejamento; a da formulação de um ou mais planos cujas realizações serão as respostas à tarefa; e a da seleção de um plano para a implementação das respostas às tarefas. O quadro 5 mostra as estratégias metacognitivas do uso linguístico e do desempenho da linguagem do teste.

Quadro 5 Estratégias metacognitivas no uso linguístico e no desempenho em testes de línguas.



Fonte: Bachman e Palmer, 1996, p. 72.

Todos os modelos que descrevem o que é competência de linguagem possuem limitações devido ao caráter complexo da linguagem.

O modelo de Hymes se limita a conhecimento de língua e capacidade para uso dentro da competência comunicativa. Canale e Swain, apesar de desenvolverem e acrescentarem mais componentes a seu modelo, tais como competência gramatical, sociolinguística e estratégica e Canale posteriormente acrescentar competência de discurso, não contemplam fatores não linguísticos tais como afetividade e personalidade. Um outro problema com o modelo de Canale é que a competência do discurso que deveria estar contida dentro de conhecimento de linguagem é uma competência independentemente dela (coesão e coerência são os elementos que compõem tal competência).

Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) sofisticam o modelo ainda mais e são os que mais se aproximam de uma descrição mais detalhada do que é ter competência comunicativa. Isto porque primeiro eles retomaram a capacidade de uso de Hymes dentro da competência estratégica que não faz parte da competência de linguagem, e, segundo, incluíram outros fatores que não são somente cognitivos, tais como fatores afetivos e pessoais. Porém, o maior problema desse modelo é que seus criadores não mostram como os componentes interagem em uma situação real de comunicação ou avaliação.

2.1.5.1 *Evolução das avaliações no paradigma comunicativo*

Até a era psicométrico-estruturalista, testes e exames centravam-se em avaliar fragmentos da língua, ou seja, somente as estruturas eram focadas. A partir do paradigma comunicativista, a noção de capacidade de uso tomou força, e muitos testes começaram a avaliar leitura, escrita, compreensão auditiva e fala, porém, separadamente. Métodos de múltipla-escolha, *cloze* e verdadeiro-falso, típicos da era psicométrico-estruturalista, continuaram a ser utilizados, e por esse motivo, a avaliação, nesses casos, permanecia indireta.⁶

A partir da avaliação das habilidades separadamente, os testes evoluíram para a avaliação integrada das habilidades, utilizando-se, para isso, as tarefas.

.....
⁶ O teste indireto avalia o conhecimento de língua do aluno indiretamente por métodos (que não são usados em situações corriqueiras na vida real) tais como múltipla-escolha, *cloze* ou verdadeiro/falso, ao contrário do teste direto que avalia o aluno diretamente através de situações reais de desempenho, geralmente, por tarefas.

Os exames de proficiência TOEFL⁷ e IELTS,⁸ que dividiam o exame em seções separadas como leitura, escrita e compreensão auditiva, recentemente passaram a se preocupar com a integração das habilidades⁹ em forma de tarefas (ver Anexo C).

O Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros do Ministério da Educação – Celpe-Bras (ver Anexo B) é um outro exemplo da nova era de testes baseados em tarefas e nos quais as habilidades são integradas para simularem situações que aconteceriam no dia-a-dia do candidato. Scaramucci (1999a) apresenta as principais características desse exame:

1. Ênfase na comunicação/interação – o saber expressar-se e interagir com outras pessoas através da língua alvo.
2. Habilidades integradas – ler e escrever, ouvir e anotar, ver, ouvir e falar; é, portanto, uma avaliação que integra, geralmente, duas habilidades.
3. Tarefas – o exame todo é feito por tarefas que têm um propósito comunicativo, especificando para a linguagem usos que se assemelham àqueles que se têm na vida real.
4. Conteúdos autênticos ou contextualizados – tais como jornais, revistas, usados por falantes nativos na sua comunicação.
5. A correção é predominantemente qualitativa e holística.

As características do Celpe-Bras, apontadas acima, mostram como os exames de proficiência evoluíram nos últimos anos. O que se tenta fazer hoje é simular tarefas,¹⁰ o mais próximo possível da vida real tanto para exames de proficiência, como para outros tipos de avaliações, sejam elas de rendimento, de classificação ou diagnóstica. No Brasil, no entanto, o exame Celpe-Bras é uma exceção, e testes em língua estrangeira, de modo geral, ainda têm muito a evoluir.

.....
⁷ Informações sobre o TOEFL podem ser encontradas em <<http://toeflpractice.ets.org>>. Acesso em: 22 fev.2006.

⁸ Informações sobre o IELTS podem ser encontradas em <<http://www.ielts.org>>. Acesso em: 22 fev. 2006.

⁹ Integrar habilidade é quando um aluno/candidato desenvolve uma tarefa utilizando uma habilidade – a leitura, por exemplo – e, a partir das informações adquiridas nessa tarefa, desenvolve uma outra utilizando uma outra habilidade – a escrita, por exemplo.

¹⁰ Segundo Scaramucci, tarefa é um convite para agir no mundo, um convite para o uso da linguagem com um propósito social. Uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores.

Como bem coloca Scaramucci (1999a, p. 106),

A coerência entre ensino e avaliação é fundamental não apenas quando se está considerando a questão sob o ponto de vista da sala de aula e do professor, mas também sob o ponto de vista mais externo, ou de uma política educacional.

Entretanto, essa coerência nem sempre se observa na realidade. Embora uma tendência mais inovadora possa ser observada no ensino de português –LE no Brasil [e eu estendo tal observação para o ensino de LE em geral] tanto no Brasil como nos países onde o português é ensinado, observa-se, infelizmente, que em muitos desses contextos, a avaliação ainda é conduzida nos moldes tradicionais, o que acaba por comprometer o ensino.

Scaramucci (1999a, p. 108) comenta o atraso dos testes em relação aos avanços na área de ensino de LE dizendo que “apesar dos avanços recentes com relação ao desenvolvimento de diretrizes e princípios comunicativos, e, mais especificamente, materiais comunicativos, a área de avaliação da competência comunicativa pode ser considerada ainda em estágio embrionário.”

Mesmo com tal atraso, pode-se notar uma certa evolução em relação às fases anteriores. De acordo com Bachman (1991), os anos 80 e 90 podem ser caracterizados pelas décadas de testes comunicativos. Existe uma mudança em ênfase de linguístico para uma dimensão comunicativa. A ênfase não está mais na precisão linguística, mas na habilidade de funcionar eficazmente através da língua num contexto ou situação particular. Essa nova visão surgiu a partir da evolução do conceito de competência comunicativa sugerido por Canale (1980), Canale e Swain (1982) Bachman (1991) e Bachman e Palmer (1996). Weir (1990, p. 9) afirma:

Testes comunicativos têm a preocupação em descobrir o que o aprendiz sabe sobre a forma da língua e sobre como usá-la apropriadamente em contextos de uso (competência), e também têm que lidar como o aprendiz pode, de fato, demonstrar esse conhecimento numa situação comunicativa significativa (desempenho), isto é, o que ele possa fazer com a língua – sua habilidade para comunicar com facilidade e eficiência em cenários sociolinguísticos específicos. (tradução minha)^{xiii}

Madsen (1983, p. 7) também define testes comunicativos como exames que combinam várias sub-habilidades. “Em particular, testes comunicativos necessitam mensurar mais do que habilidades linguísticas isoladas: eles devem indicar o quão bem uma pessoa possa funcionar na sua segunda língua.”

Schlatter et al (2004, p. 366) refere-se à avaliação de desempenho como sendo uma demonstração direta da proficiência almejada ou das capacidades adquiridas, em vez de limitar-se a avaliar indiretamente essa proficiência através de instrumentos que focalizam itens isolados de gramática. A avaliação de desempenho pressupõe que a melhor maneira de avaliar se alguém é proficiente é colocá-lo em situação em que ele possa demonstrar essa proficiência diretamente. Um exemplo de um exame de desempenho é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa - Celpe-Bras (ver Anexo B.1).

Para Hughes (1994, p. 19-20), testes comunicativos devem ocorrer quando há necessidade de mensurar a habilidade de participar em atos de comunicação (incluindo leitura e compreensão auditiva).

Baker (1989, p. 77) define testes comunicativos como um teste direto referenciado em desempenho. Para ele, esse tipo de teste envolve simulações de atividades futuras ou potenciais e os resultados dos testes podem ser usados para prever a habilidade do candidato para desempenhar situações similares no futuro.

Porém, os elaboradores de testes enfrentam um problema grave quando constroem e aplicam testes comunicativos: a fragilidade da confiabilidade, quando a correção não é criteriosa (ver 2.3.5). Apesar do teste comunicativo ter alta validade (ver 2.3.1), a confiabilidade tem sido o componente que mais tira o sono dos elaboradores. Weir (1990, p. 15) observa que

[...] além do sério problema da confiabilidade, associada com avaliação de desempenho, um outro aspecto que envolve a adoção da abordagem comunicativa para testes de línguas é a generalização dos resultados produzidos por tais testes. (tradução minha)^{xiv}

Scaramucci (1999a, p. 108) relata a dificuldade encontrada na hora da correção de exames baseados em tarefas em geral: “Há dificuldades num sistema de notas qualitativo, assim como na padronização de um exame nesses moldes. Enfim, a falta de tradição na avaliação comunicativa faz de toda experiência uma tarefa árdua e desafiadora.”

Scaramucci (op. cit., p. 111) explica como a equipe enfrentou o problema da confiabilidade:

Entretanto, para que uma abordagem comunicativa possa ser operacionalizada sem distorções, é necessário tomar algumas precauções não apenas na elaboração do exame, mas também na implementação de pro-

cedimentos de correção e, sobretudo, em sua validação. Muito frequentemente, o valor de uma avaliação direta, com todos os desafios que constitui, é perdido pelo reducionismo dos procedimentos de correção. Por isso, no caso do Celpe-Bras, foram adotados procedimentos predominantemente qualitativos e holísticos de correção. Digo predominantemente, já que tem sido impossível evitarem-se quantificações, uma vez que esse exame terá de passar por um processo de validação. Os resultados da avaliação são expressos em descritores de competência e desempenho, faixas ou ainda escalas que mostram o que cada candidato é capaz de fazer em termos comportamentais, não se restringindo aos números, como nos exames tradicionais.

Todos os testes que foram citados neste capítulo têm algum tipo de problema: podem carecer de validade (ver item 2.3.1), ou confiabilidade (ver item 2.3.5), ou ainda praticidade (ver item 2.3.6). Os testes da era psicométrico-estruturalista tendem a ser bastante confiáveis, pois testes objetivos são facilmente corrigidos e os escores dificilmente se alteram, se outro corretor os corrigir. Porém, a validade de construto desses tipos de testes é questionável. Por outro lado, os testes da era psicolinguístico-sociolinguística tendem a ter uma maior validade de construto por utilizar instrumentos de avaliação onde se tenta mostrar a habilidade linguística de funcionar eficazmente num contexto ou situação particular, mas tem uma frágil confiabilidade por serem testes subjetivos e sua correção vulnerável. Um bom teste deveria apresentar um equilíbrio entre as três características, porém esse equilíbrio é bastante difícil de se obter. Na seção 2.3 examinarei essas concepções e sua importância quando temos que optar entre a validade, confiabilidade ou praticidade.

2.2 OS MODELOS/VISÕES DE LEITURA

Até os anos 60, a leitura não era considerada um objeto independente para estudos científicos. A partir dessa década, o estudo da leitura emergiu no cenário acadêmico dando origem à basicamente três diferentes modelos teóricos: o *modelo de decodificação* ou *ascendente*, o *modelo psicolinguístico* ou *descendente* e o *modelo interativo*. Diferentes visões ou concepções de leitura/compreensão são pressupostas nos diferentes modelos, com consequentes implicações, não apenas para o seu ensino, mas também para sua avaliação.

Segundo Scaramucci (1995, p. 11/12)

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.

No final dos anos 60 e começo dos 70, o modelo de leitura vigente era o *descendente* ou psicolinguístico e a ênfase do texto passa para o leitor. A teoria que embasava a visão de leitura descendente era advogada por Goodman (1967) e Smith (1978 a, 1978 b), ou seja, a leitura implicava no uso mínimo de sinais linguísticos e conhecimento de mundo para que o leitor pudesse confirmar, rejeitar ou redefinir hipóteses criadas por ele para que as mensagens pudessem ser reestruturadas. Kleiman (1989) afirma que, nesse modelo, a direção do fluxo principal da informação passa a ser descendente, processo iniciado a partir do leitor e procedendo em direção ao texto, que é visto como objeto indeterminado e incompleto, cabendo ao leitor impor-lhe uma estrutura, (re) criando um significado.

A partir da década de 80, a leitura começa a ser vista como um processo de construção de sentidos: o *modelo interativo*. Scaramucci (op. cit., p. 18), antes de caracterizar o modelo, salienta como o termo interativo tem sido usado com sentidos diferentes dentro da literatura, referindo-se, principalmente, a dois conjuntos independentes, mas relacionados de pesquisa. A pesquisadora nos alerta para a diferença entre os conceitos de *processo interativo* e *modelo interativo*. Scaramucci discute (op. cit., p. 18)

A visão de leitura como um processo interativo é discutida por Widdowson (1979), como um processo de combinação da informação textual (ascendente) com a informação que o leitor traz para o texto (descendente), ou da interação entre a mente do leitor e os elementos do texto. Durante a leitura ocorre a ativação dos vários tipos de conhecimento na mente do leitor; que, por sua vez, como resultado da informação nova fornecida pelo texto, são refinados e ampliados. A leitura caracteriza-se, assim, como um diálogo de negociação do sentido entre o leitor e o texto.

Embora essa visão tenha trazido contribuições muito importantes, introduzindo aspectos pragmáticos ou interacionais não considerados nos outros modelos, o conceito assume semelhanças entre os processos de leitura em língua materna e língua estrangeira e a possibilidade de transferência automática linguística da LM para L2, deixando de lado, principalmente, a diferença entre a proficiência linguística em LE e LM, ou a limitação no vocabulário/sintaxe dos leitores em LE. Uma outra implicação dessa visão é a ideia de que os textos são informações, quando, na realidade, são apenas marcas em uma página, que os leitores devem converter em linguagem/informação.

Uma outra versão para o termo *interativo* está relacionada ao seu uso em modelo interativo (Scaramucci, op. cit., 18-19). A leitura passou a ser vista como um processo mais complexo, como uma prática social: um processo de construção de sentidos. A polarização dos *modelos ascendentes* ou *descendentes de leitura* deu lugar ao *interativo*, no qual a leitura passou a ser vista como um processo cognitivo e, ao mesmo tempo, perceptivo, envolvendo uma combinação desses dois, além de outros níveis de conhecimento, inclusive o linguístico. Tal concepção caracteriza-se por apresentar uma bidirecionalidade de fluxo da informação, isto é, do texto para o leitor (ascendente) e também do leitor para o texto (descendente): ambos dependentes de certos tipos de conhecimento prévio e certos tipos de habilidades de processamento de informação (Eskey 1988, p. 96). Neste caso, a construção do significado durante o processo de leitura é feita através de uma interação leitor/texto, ou leitor/pistas indexicais para o leitor, mais os conhecimentos e habilidades descritos por Eskey. (Scaramucci, 1995).

As duas visões do termo interativo não são excludentes, pois os modelos interativos incorporam as implicações de leitura como um processo interativo. Portanto, o *modelo interativo* servirá como arcabouço teórico deste trabalho, uma vez que é mais abrangente e, portanto, mais condizente com as necessidades do leitor em seu processo de aquisição de leitura em LE.

2.2.1 Uma matriz de questões

Para que pudéssemos analisar as questões dos exames de inglês do vestibular da UFPR de 2000 a 2006 adotamos a taxonomia de questões desenvol-

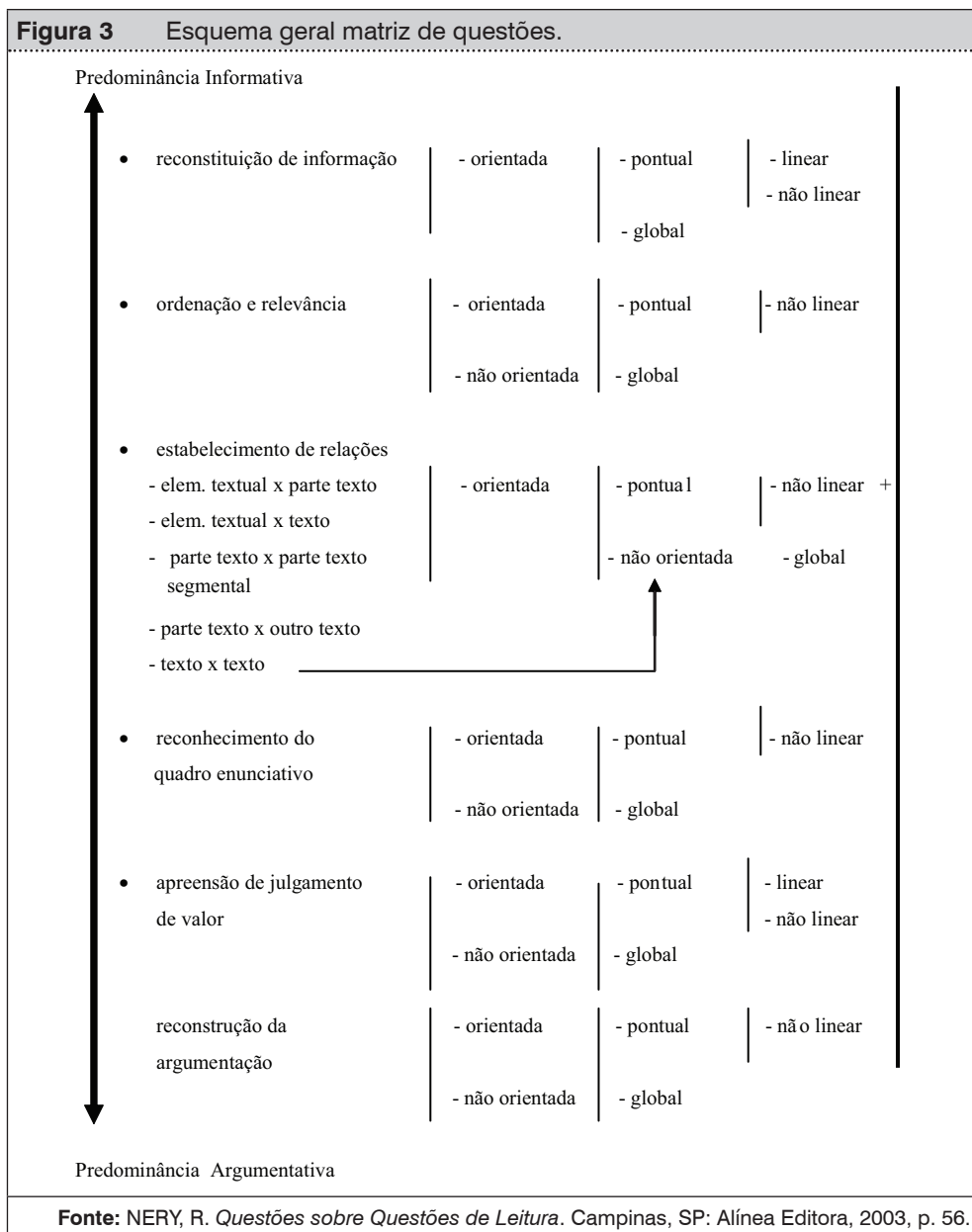
vida por Cherem & Nery (1993) e Nery (2003). Tal taxonomia foi escolhida, basicamente, por duas razões: primeiramente, porque sua origem se deu a partir do trabalho das autoras de elaborarem e corrigirem os exames de francês do vestibular da Unicamp, e, num segundo momento, por se tratar de uma taxonomia que explora desde questões com predominância informativa até as com predominância argumentativas.

Essa tipologia de questões elaborada para respostas abertas¹¹ surgiu a partir da experiência dessas autoras como elaboradoras e corretoras do exame de francês do vestibular da Unicamp.¹² Essa tipologia se configura em um eixo que compreende dois pólos: *informativo versus argumentativo*, sendo que o grau de complexidade de leitura de um texto pode ser marcado por esses pólos. Segundo Cherem & Nery (1993, p. 99), o pólo *informativo* determina, por definição, um maior grau de simplicidade de leitura, enquanto que o pólo *argumentativo* marca um maior grau de complexidade. Os diversos tipos de questões de respostas abertas de um exame de leitura se distribuem nesse eixo, caminhando do *informativo* ao *argumentativo*, ou seja, do mais simples ao mais complexo. Dentro do eixo *informativo/argumentativo*, constam as seguintes categorias: *reconstituição da informação, ordenação e relevância, estabelecimento de relações, reconhecimento do quadro enunciativo, apreensão de julgamento de valor, reconstrução da argumentação*.

.....
¹¹ Optei traduzir *open-ended questions* por questões de respostas abertas ou dissertativas.

¹² Apesar da taxonomia ter sido elaborada para questões abertas, percebi que ela poderia ser usada também para respostas fechadas, como a múltipla-escolha.

O esquema abaixo sintetiza a taxonomia de questões:



Segundo Cherem e Nery (1993) e Nery (2003),

As questões de *reconstituição da informação* exigem apenas que o leitor/candidato identifique e extraia as informações solicitadas, tais como elas aparecem no texto.

As de *ordenação e relevância* incidem sobre informações que se articulam no texto. Assim, a tarefa que se impõe ao leitor/candidato é reconstituir sua ordenação, a partir do grau de relevância das informações.

As questões em que há *estabelecimento de relações* requerem que o leitor/candidato apreenda a relação existente entre dois ou mais elementos do texto. Essa relação pode ser entre:

- um elemento textual e uma parte do texto,
- um elemento textual e o texto todo,
- uma parte do texto e outra parte do mesmo texto,
- um texto e outro texto,
- uma parte do texto e outro texto.

As questões de *reconhecimento do quadro enunciativo* demandam que o leitor/candidato reconheça os componentes da cena enunciativa (como o sujeito que enuncia e como o sujeito a quem enuncia se constituem na configuração discursiva) e que compreenda as estratégias discursivas a que eles se prestam.

As de *apreensão de julgamento de valor* exigem que o leitor/candidato apreenda segmentos do texto que veiculam um julgamento de valor - que se apresenta enquanto tal - sobre informações fornecidas no texto.

As de *reconstrução da argumentação* requerem que o leitor/candidato reconstrua a linha de argumentação que filtra e articula a informação.

Além das categorias do contínuo *informativo versus argumentativo*, subcategorias que a elas se combinam, foram determinadas, sobre a forma de “pares”: *pontual x global, linear x não linear e orientada x não orientada*.

Uma questão é *pontual* quando sua resposta exige uma apreensão localizada, quando as informações solicitadas (reconstituição da informação), os elementos a serem selecionados e ordenados (ordenação e relevância), as relações (estabelecimento de relações), o julgamento de valor apresentado enquanto tal (apreensão de julgamento de valor) incidem sobre um aspecto particular do texto; ou quando a questão incide apenas sobre um componente da:

- rede enunciativa (reconhecimento do quadro enunciativo),
- cadeia argumentativa (reconstrução da argumentação) do texto.

E é *global* quando sua resposta exige uma operação de atribuição de sentido que atua sobre o texto em sua globalidade, ou seja, a questão incide sobre:

- informações difusas (*reconstituição da informação*),
- elementos a serem selecionados e ordenados (*ordenação e relevância*)
- um julgamento de valor que se apresenta enquanto tal (*apreensão de julgamento de valor*), em todo o texto; ou quando sua resposta obriga a um movimento de:
- apreensão da rede enunciativa (*reconhecimento do quadro enunciativo*),
- reconstrução da cadeia argumentativa (*reconstrução da argumentação*) do texto em sua globalidade.

Uma questão *pontual* pode ser *linear* – quando o aspecto sobre o qual ela incide se localiza num ponto específico do texto enquanto materialidade, e somente em um – ou *não linear*, quando este aspecto se localiza em mais de um ponto do texto enquanto materialidade. Devido a sua natureza, as questões do tipo *ordenação e relevância*, *estabelecimento de relações*, *reconhecimento do quadro enunciativo* e *reconstrução da argumentação* são sempre *não lineares*.

Uma questão é *orientada* quando a própria formulação da questão contém orientações para um determinado percurso de leitura, ou seja, quando há orientações sobre:

- número e/ou natureza dos elementos a serem selecionados e ordenados (*ordenação e relevância*),
- elementos e natureza das relações a serem estabelecidas (*estabelecimento de relações*),
- a configuração da rede enunciativa do texto (*reconhecimento do quadro enunciativo*),
- a presença de um julgamento de valor apresentado enquanto tal (*apreensão de julgamento de valor*),
- a configuração da cadeia argumentativa do texto (*reconstrução da argumentação*).

Há, portanto, submissão do leitor-candidato ao universo discursivo do leitor-elaborador-da-questão, ou seja, do “primeiro leitor”.

Vale ressaltar, como já observado, que as questões do tipo reconstituição da informação, devido à sua própria natureza, são sempre orientadas, constituindo um “olhar” sobre o texto. Esse tipo de questão contém, na sua própria formulação, elementos da estrutura “informacional” do texto: diz-se ao leitor-candidato para que aspectos do texto ele deve “olhar”, em detrimento de outros. Ela é, portanto, por si só e em si mesma, orientada. Será não orientada quando, na formulação da questão, não há nenhuma orientação sobre o percurso de leitura a ser feito para se chegar à resolução da questão. O que a formulação da questão apresenta é apenas um “foco” sobre o texto, e não um “olhar” sobre ele.

Segundo Nery (2003, p. 70), a Matriz de Questões aqui apresentada, resultante de uma prática de ensino e avaliação de leitura, deixa transparecer que ela não é o resultado da aplicação direta e mecânica de uma teoria, não sendo, tampouco, um produto acabado. Ela não pode ser, portanto, aplicada de maneira mecânica. Trata-se de um instrumental para ensino e avaliação de leitura que envolve categorias operacionais a serem manuseadas com flexibilidade.

Segundo a autora, o grau de complexidade de leitura exigida por uma questão, pode resultar, dentre outros fatores, da combinação das diferentes categorias:

Simplicidade	Complexidade
Informativo	Argumentativo
Pontual Linear Orientada	Global Não linear Não orientada
Fonte: NERY (2003, p. 50).	

Uma categoria só, por si mesma, não pode determinar o grau de complexidade de uma questão. Por exemplo, uma questão do tipo *reconstituição de informação global* pode ser mais complexa do que uma do tipo *reconstrução da argumentação orientada pontual*. Outros fatores externos ao texto também podem contribuir para o grau de complexidade, como o “conhecimento prévio do assunto”, nível de conhecimento da língua estrangeira, dentre outros.

Para o propósito de análise dos tipos de questões do exame de inglês do vestibular da UFPR, a Matriz nos servirá de condutor para nos levar a uma compreensão mais minuciosa dessas provas.

Para que um exame de leitura seja considerado bem elaborado e inserido dentro de uma visão de leitura como construção do significado, é desejável que

tal instrumento de avaliação incluía não somente questões com predominância informativa, mas também questões com predominância argumentativa, pois, geralmente tais questões (se bem elaboradas e com um grau de complexidade adequado) requerem do leitor um nível de capacidade de leitura muito maior do que se ele tivesse que *apenas reconstituir informações orientadas pontuais e lineares* do texto.

2.3 O CONCEITO DE VALIDADE

A definição do que é validade tem mudado bastante desde sua introdução no mundo da avaliação em língua estrangeira nos anos 60 e 70. Até os anos 90, a validação de um exame passava pelo crivo de três conceitos distintos: validade, confiabilidade e praticidade. O conceito de validade, por sua vez, era subdividido, basicamente, em quatro subcategorias: 1) validade de conteúdo, 2) validade relacionada a critério, 3) validade de construto e 4) validade de face. A validade, nessa época, era frequentemente estabelecida através de correlações com outros testes.

2.3.1 Validade de conteúdo

De acordo com Hughes (1994, p. 22), um teste tem validade de conteúdo se seu conteúdo constitui uma amostra representativa das habilidades, sub-habilidades, estruturas etc., que tal teste pretende avaliar. Anastasi (1961, p. 135) provê um conjunto de diretrizes úteis para estabelecer validade de conteúdo:

- 1) O domínio do comportamento a ser testado deve ser sistematicamente analisado para nos certificarmos de que todos os aspectos principais são cobertos no teste, e proporcionalmente corretos;
- 2) O domínio em consideração deve ser prévia e totalmente descrito, ao invés de fazê-lo somente após o teste ter sido elaborado;
- 3) Validade de conteúdo depende da relevância das respostas individuais dos testes em relação à área de comportamento que está sendo considerado, ao invés da aparente relevância do conteúdo do item.
(tradução minha)^{xv}

O ajuste direto e a adequação da amostra do teste é, assim, dependente da qualidade da descrição do comportamento da língua alvo que está sendo testado. Portanto, a melhor salvaguarda contra testes que podem minar a vali-

dade de conteúdo, é escrever especificações¹³ detalhadas do teste, e assegurar que o conteúdo do teste se torne um reflexo justo dessas especificações.

2.3.2 Validade de construto

A principal pergunta que um elaborador de um teste se faz quando está verificando a validade de construto é: “O que este teste está avaliando?” Indubitavelmente, esta pergunta não é facilmente respondível uma vez que nem todas as habilidades linguísticas são diretamente observáveis.

Hughes (1994, p. 26) define validade de construto da seguinte maneira:

Um teste, ou parte dele, ou uma técnica de teste, tem validade de construto se pudermos demonstrar que ele avalia somente a habilidade (não o conteúdo) que deveria estar avaliando. A palavra ‘construto’ refere-se a qualquer habilidade(ou característica) subjacente que foi descrita numa teoria de habilidade linguística. (tradução minha)^{xvi}

Bachman (1991, p. 254) afirma que a “validade de construto preocupa-se em saber até que ponto o desempenho nos testes é consistente com as predições que fazemos baseados nas teorias de capacidades ou construtos.”

Alderson (1995, p. 183) vê tal concepção da seguinte maneira:

O termo construto refere-se ao construto psicológico, um conceito teórico sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser mensurado ou observado diretamente. Exemplos de construto são: inteligência, motivação, ansiedade, atitude, domínio da língua e compreensão em leitura. Validade de construto é um processo que une evidências que dão suporte ao argumento de que um dado teste realmente mensura o construto psicológico que o escritor do teste pretende mensurar. O objetivo é assegurar que os escores significam o que nós esperamos que eles signifiquem. (tradução minha)^{xvii}

.....
¹³ Especificações de um teste são os conteúdos que foram trabalhados em aula em forma de lista a serem avaliadas. Podem ser embasadas em funções linguísticas, tais como saber cumprimentar, pedir favor etc, ou em itens gramaticais, tais como presente simples, passado simples, ou ainda, serem mais detalhadas relacionando funções linguísticas com gramática, léxico, gênero textual e assim sucessivamente. É desejável que as especificações usadas para nortear o planejamento das aulas sejam as mesmas para orientar a elaboração das avaliações.

A validade de construto deve ser uma preocupação central para qualquer tipo de avaliação, pois necessitamos responder à pergunta se nosso teste é realmente um bom instrumento para avaliar o que realmente queremos avaliar.

2.3.3 Validade referenciada em critério

De acordo com Weir (1990, p. 27), a validade referenciada em critério é predominantemente quantitativa e uma concepção *a posteriori*, que se preocupa com a extensão com que os escores dos testes se correlacionam com adequados critérios externos de desempenho. A validade relacionada em critério é dividida em dois tipos:

- a) **validade comparativa** (*concurrent validity*) – “onde os escores dos testes são correlacionados com uma outra mensuração, geralmente um teste mais antigo e bem estabelecido, feitos ao mesmo tempo” (Weir 1990, p. 27). Hughes (1994, p. 23) nos dá um exemplo de validade comparativa: quarenta e cinco alunos têm que se submeter a um teste oral baseado em cinquenta funções que foram ensinadas durante um curso. Seria impraticável gastar mais de uma hora com cada aluno para nos certificarmos que eles foram proficientes nas cinquenta funções. Portanto, a validade comparativa é necessária. Um teste oral de dez minutos é aplicado aos alunos. Somente uma amostra representativa de funções será cobrada. Em seguida, uma amostra de alunos é escolhida aleatoriamente e submetida a um teste de uma hora cobrindo todas as cinquenta funções. São necessários quatro ou cinco avaliadores para assegurar a confiabilidade dos escores. Esse teste mais longo seria o de critério com o qual o teste original seria comparado e julgado. Os escores inteiros dos alunos seriam comparados com os escores que eles obtiveram no teste de dez minutos. Se a comparação dos dois testes mostrar um alto grau de concordância, então a versão mais curta do teste pode ser considerada um teste válido. Se a comparação mostrar um baixo nível de concordância, então a versão mais curta do teste tem que ser re-examinada.
- b) **Validade preditiva** – de acordo com Weir (1990, p. 27), é quando “os escores de testes são correlacionados com um critério de desempenho futuro.” Hughes (1994, p. 25) também dá um exemplo de validade preditiva quando um teste de proficiência, por exemplo, prediz a habilidade de um aluno lidar com um curso de graduação numa universidade britânica.

2.3.4 Validade de face

Este é um aspecto da validade bem mais subjetivo e menos científico do que os outros tipos de validade. De acordo com Hughes (1994, p. 27), considera-se a validade de face de um teste quando ele parece mensurar o que ele deveria estar mensurando, e isso, inevitavelmente, envolve o julgamento, tanto dos elaboradores de testes quanto dos examinandos. Quanto mais validade de face tiver um teste, mais motivados os examinandos ficam, não só por submeterem-se a ele, mas também por acreditarem serem os resultados um instrumento verdadeiro de avaliação. Se um teste carece desse tipo de validade, pode acontecer de ele não ser aceito pelos candidatos, professores e educadores como um teste válido, mesmo que ele tenha um alto grau de validade de conteúdo, de construto e de critério-relacional.

Anastasi (1961, p. 138) diz que a validade de face

não é validade num sentido técnico; ela refere-se, não ao que o teste realmente mensura, mas ao que ele parece superficialmente estar mensurando. Validade de face tem a preocupação de 'parecer válido' para o examinando, quem o faz, para o pessoal administrativo que decide usá-lo, e outros observadores tecnicamente não treinados. Fundamentalmente, a pergunta da validade de face depende da opinião e da relação com o público. (tradução minha)^{xviii}

Entretanto, problemas podem surgir. Um teste pode ter um alto grau de validade de face, mas carecer de validade de conteúdo e de construto. Um outro problema que pode surgir é quando professores e alunos consideram um teste com validade de face, mas o elaborador de testes não, ou vice-versa.

Além de se analisar a validade, os elaboradores também se preocupavam com a confiabilidade e praticidade de um exame.

2.3.5 O conceito de confiabilidade

Um teste tem que ser confiável para que possa ser válido. Quando consideramos confiabilidade, perguntamo-nos o quanto podemos confiar nos resultados dos procedimentos de um teste, ou ainda, se os mesmos resultados podem ser produzidos consistentemente? O objetivo da confiabilidade é produzir um teste que possa ter escores muito similares se o mesmo teste for aplicado

em populações similares (ou até a mesma), em momentos diferentes sem que tenha havido aprendizado entre eles. Quanto mais similares forem os escores entre os dois testes, mais confiável o teste é. Confiabilidade se preocupa com aspectos tais como:

- 1) o mesmo avaliador dará a mesma nota para o mesmo teste em momentos diferentes?
- 2) diferentes avaliadores darão a mesma nota para o mesmo teste?
- 3) o teste permitirá que os examinandos tirem a mesma nota em momentos diferentes?

Para estimar confiabilidade, são comumente usados o método do *teste-reteste*, o de *formas equivalentes* e o *split-half* (dividido pela metade). O método teste-reteste é estimado depois de se aplicar o mesmo teste duas vezes a um mesmo grupo de indivíduos. Calcula-se, então, o coeficiente de correlação entre os pares de escores das duas aplicações. O método de formas equivalentes consiste em aplicar dois testes que sejam equivalentes para um mesmo grupo de indivíduos e calcular o coeficiente de correlação entre os escores. O método *split-half* consiste em dar nota separadamente a itens de números ímpares e pares no mesmo teste e depois calcular a correlação entre estes dois subtestes. O resultado do coeficiente é, então, ajustado para uma confiabilidade de teste inteiro usando a fórmula *Spearman-Brown*. Este tipo de método é aplicado a testes de itens isolados porque os itens têm médias e variâncias iguais, isto é, os itens estão mensurando a mesma habilidade ou característica.

2.3.6 Praticidade

Além da validade e confiabilidade, um bom teste tem também que ser prático. Isso significa que ele deve ser empregado dentro de limites de tempo e orçamento disponíveis. Ele também deve ter um alto grau de custo-benefício. Por exemplo: um teste pode ser muito longo e, portanto, requerer muito tempo dos candidatos para responder e muito tempo para o professor corrigir. Um exemplo de teste não prático seria fazer uma entrevista de trinta minutos para avaliar desempenho oral de uma grande quantidade de candidatos, com somente poucos avaliadores disponíveis. Uma solução possível seria fazer uma entrevista em grupo, ou entrevistas individuais mais curtas.

2.3.7 O dilema da validade, confiabilidade e praticidade

O que está errado no teste¹⁴ abaixo?

- 1) Elvis aprendeu a cantar
 - a) em casa.
 - b) na igreja.
 - c) na escola.
- 2) Elvis frequentemente ia à igreja porque:
 - a) seus pais eram pobres.
 - b) ele aprendeu a cantar lá.
 - c) seus pais eram religiosos.

Problema: de acordo com o gabarito, a resposta correta para a questão 1 é (b), e (c) para questão 2. Os alunos que respondem corretamente à primeira questão provavelmente transferem seu conhecimento prévio para a questão 2 e escolhem (b). Os itens são muito parecidos e confusos. É um exemplo de interdependência de itens.

- 3) O estilo de música cantado por Elvis era:
 - a) música *country* branca.
 - b) pop negro no sul.
 - c) música *country* e *blues*.

Problema: A segunda alternativa não é uma continuação linguística lógica da questão.

Este teste, no entanto, pode ser considerado confiável pelo fato da resposta ser a mesma, independentemente do corretor, mas carece de validade, pois seus erros colocam em xeque o construto que está sendo avaliado.

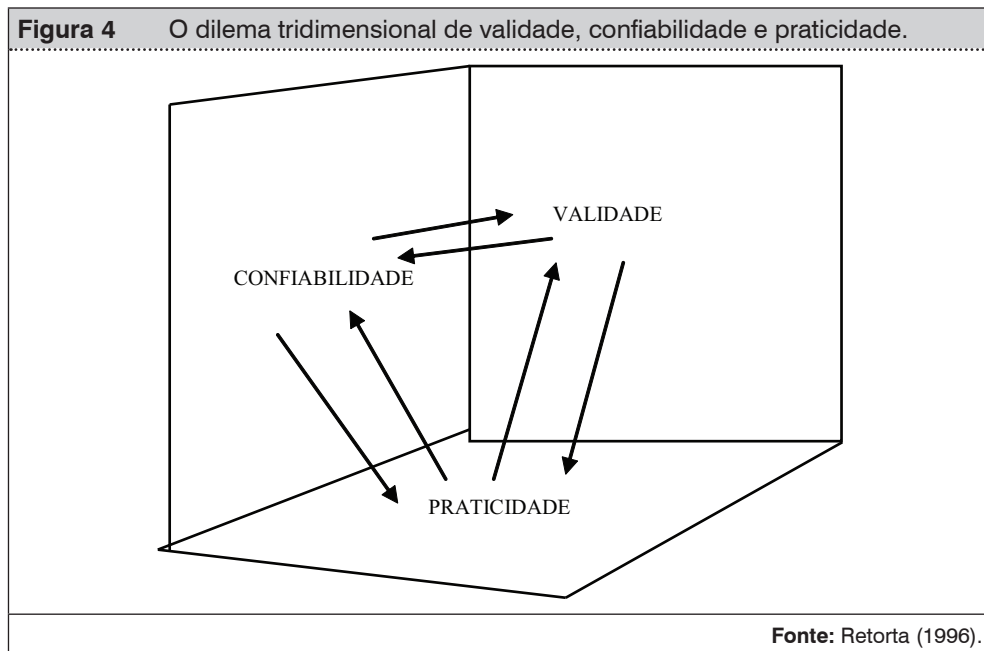
Podemos concluir que um teste pode ser confiável sem ser válido; o contrário, entretanto, não é verdade. Para que um teste seja válido, ele tem que ser, necessariamente, confiável.¹⁵ Isso nos conduz a um dilema: Weir (1990, p. 33) afirma que às vezes é essencial sacrificar um grau de confiabilidade para aumentar validade. Se, no entanto, a validade for sacrificada para aumentar a confiabilidade, acabaremos com um teste que mensurará confiavelmente algo

.....
¹⁴ Exemplo tirado de Shohamy, Elana. *A Practical Handbook of Language Testing for Second Language Teachers*. Tel Aviv, Israel. 1998. (edição experimental).

¹⁵ Se a correção carecer de critérios bem estabelecidos, as notas dadas pelos corretores podem ser díspares e, portanto, a validade estará comprometida, pois não saberemos ao certo o que está sendo avaliado e como.

que não é o que queremos avaliar. Agora, se um teste for válido e tiver um bom grau de confiabilidade, mas não for prático, então esse teste também deve ser revisto. É muito difícil, se não impossível, alcançar um bom nível das três qualidades ao mesmo tempo.

O dilema pode ser visualizado da seguinte forma:



A figura acima nos mostra que um teste deve ter um equilíbrio entre os conceitos de validade, confiabilidade e praticidade, ainda que um deles tenha que ser sacrificado e diminuído. Mesmo assim, sempre devemos tentar privilegiar a validade. Por exemplo: um teste de múltipla-escolha pode ter um alto grau de confiabilidade e praticidade, mas baixa validade. Por outro lado, uma entrevista de trinta minutos pode ter um alto grau de confiabilidade e validade, mas ter baixa praticidade. Em ambos os casos, um ajuste tem que ser feito em algum lugar para corrigir o desequilíbrio.

Nos anos 80, outros aspectos foram incorporados aos subconceitos de validade. Henning (1987) acrescentou a validade de resposta (response validity): até que ponto o examinando desempenhou a tarefa de maneira apropriada. Madsen (1983) falou sobre o aspecto afetivo, ou seja, o quanto um exame causa ansiedade excessiva. Hughes (1989) incluiu a validade do efeito retroativo, ou seja, o efeito que um exame causa no ensino e aprendizagem que precede ao exame.

A partir dos anos 90, um novo paradigma de validade surgiu. A validade passou a ser vista como um conceito unitário não concentrando sua análise no que um exame “mensura” *de per se*, mas na interpretação e uso que se faz dele (Bachman 1991b). Messick (1989, 1994, 1996), Bachman (1991b) e Chapelle (1990, 1993, 1994, 1999) são alguns dos pesquisadores que estão construindo um novo conceito de validação de avaliação.

2.3.8 Esquema de validação de Messick

No final dos anos 80 e começo dos 90, pesquisadores da área de avaliação em língua estrangeira lançaram um novo olhar sobre o conceito de validade. Uma noção proeminente na linguística aplicada surgiu quando Messick contestou a visão de validade tradicional na qual tipos de validade eram identificados (ver validade de conteúdo 2.3.1, de construto 2.3.2, referenciado em critério 2.3.3, de face 2.3.4 – Hughs, 1989). Para o pesquisador tal visão é inadequada (Bachman, 1990) e, em seu esquema, ele advoga a teoria unitária de validade, ou seja, o conceito enfatiza que a validade é um conceito único e não deve ser subdividido. Porém, ele distingue um número de facetas complementares dentro do conceito de validade unitária, na qual a natureza social da avaliação (valores e consequências do uso das notas) torna-se um aspecto chave. A validade de construto é essencial para cada faceta. (Yang 2006, p. 3)

As seis facetas distintas da validade que deverão fazer parte da noção de validade como um conceito unificado advogado por Messick (1996, p. 248/9; Bachman 1990, p. 236, Yong, 2006) são:

1. **O aspecto de conteúdo da validade de construto** – inclui evidências de relevância e representatividade de conteúdos para demonstrar que o teste é relevante e que cobre uma dada área de conteúdos ou habilidades.
2. **Análise de correlação (“The substantive aspect”)** – inclui análises quantitativas para reunir evidências para dar sustento a notas de um exame e suas possíveis interpretações tais como confiabilidade de inter-consistência, correlação de itens, análise de fatores e de itens.
3. **O aspecto estrutural** – investiga a estrutura interna do exame avaliando até que ponto uma dimensionalidade observada das respostas coletadas é consistente com a dimensionalidade de construto que foi considerada. Nessa faceta análises qualitativas são utilizadas para

investigar os processos envolvidos em responder a um exame, empregando, para isso, abordagens tais como análise de protocolo, análise do tempo de resposta, análise de razões dadas pelo examinado por escolher uma resposta e não outra e análise de erros sistemáticos.

4. **O aspecto de generabilidade** – inclui em estudos longitudinais e transversais para examinar até que ponto as propriedades e interpretações das notas podem ser generalizadas para um dado grupo e além dele, assim como nos cenários e tarefas.
5. **Os aspectos externos (Manipulação e condições dos exames)** – inclui evidências – oriundas de comparações ‘multitrait-multimethod’¹⁶ (MTMM: método de validação usada por Bachman & Palmer 1982, Stevenson, 1981, Swain 1990) – que sinalizam convergências entre exames bem como aspectos que os discriminam. Evidências de relevância de critérios (*criterion relevance*) e utilidades de aplicação (*applied utility*) também são analisadas.
6. **Consequências de um exame** – envolve a avaliação de valores e consequências intencionais ou não de interpretações de notas cujo foco principal está associado a questões de parcialidade de notas e interpretações, como injustiça no uso de um exame e como efeitos retroativos positivos e negativos que incidem no ensino e aprendizagem.

A validação de um exame, portanto, é uma avaliação empírica do significado e consequências da mensuração. Não devemos, também, deixar de levar em consideração fatores externos ao cenário que podem corroer ou promover a validade de interpretações e uso das notas. Para Chapelle (1999, p. 257) hoje, ‘elaboradores de exames estão adotando, adaptando e contribuindo para as novas perspectivas de validação na área de educação’. Ela resume a história do conceito de validação no quadro a seguir:

.....
¹⁶ O MTMM é um método de validação. Vários exames com diferentes construtos são escolhidos para que cada construto seja mensurado usando vários diferentes tipos de métodos, e que evidências para a validação são confirmadas se as correlações entre os exames do mesmo construto são maiores que as correlações entre exames de diferentes construtos.

Quadro 6 Resumo de diferenças entre concepções de validade do passado e presente.	
PASSADO	PRESENTE
A validade era considerada como uma característica do exame: até que ponto um exame mensura o que foi desenhado para mensurar.	A validade é considerada como um <i>argumento</i> em relação à interpretação e uso do exame: até que ponto interpretações e usos de um exame podem ser justificados.
A confiabilidade era vista como algo distinto da validade e uma condição necessária para que a validade existisse.	A confiabilidade pode ser vista como um tipo de evidência de validade.
A validade era frequentemente estabelecida através de correlações de um exame com outros.	A validade é <i>argumentada</i> embasada no número de tipos de ' <i>rationales</i> ' e evidências, incluindo as consequências de um exame.
A validade de construto era vista como um dos três tipos principais de validade (validade de conteúdo, de construto e referenciada em critérios).	A validade é um conceito unitário com a validade de construto central ao conceito (evidências de validade de conteúdo e referenciada em critérios podem ser usadas como evidências para dar suporte à validade de construto).
O estabelecimento de validade era considerado importante para a avaliação de exames de alta-escala e de alta-relevância.	Justificar a validade de um exame é responsabilidade de qualquer elaborador para qualquer tipo de exame.
Fonte: Chapelle (1999, p. 258).	

Pesquisadores como Frederiksen and Collins (1989, p. 27) advogam a importância da validade sistêmica, ou seja, “uma avaliação, especialmente aquela autêntica e direta, tende a ser sistematicamente válida na medida em que ela induz mudanças curriculares e instrucionais em um sistema educacional que, por sua vez, fomenta o desenvolvimento de capacidades cognitivas que um exame foi elaborado para medir.” Morrow (1986) também afirma que um exame deve ter validade de efeito retroativo (*washback validity*), isto porque a validade tem que estar atrelada à mensuração de quanto tal instrumento possa influenciar positivamente o ensino.

Messick (1996, p. 241-255) vai mais longe e advoga que o efeito retroativo faz parte integrante da concepção de validade unitária – **consequências de um exame**. Para o pesquisador (op. cit., 245)

A validade é um julgamento abrangente de quanto as evidências empíricas e conhecimento teórico dão subsídios às interpretações e ações adequadas e apropriadas baseadas nas notas dos exames ou outros tipos de avaliações. A validade não é uma propriedade do exame ou avaliação em si, mas sim do significado das notas. Assim, o que necessita ser validado

não é o exame ou qualquer instrumento de observação per se, mas as inferências derivadas das notas do exame ou outros indicadores – inferências sobre as implicações das ações que a interpretação acarreta.^{xix}

Para Messick (op. cit.), o elaborador deve lutar contra a baixa representatividade ou irrelevância de conteúdo em um exame. Se ele se ocupar em elaborar um exame autêntico e direto, ou seja, uma avaliação que envolve uma simulação real de tarefa, além de estar validando as habilidades e capacidades dos alunos a desenvolverem tarefas reais, ele estará facilitando que consequências positivas ocorram no ensino e aprendizado que precede ao exame e isso contribui para arguir a favor da validade de construto.

2.4 EFEITO RETROATIVO

O efeito retroativo – *washback* ou *backwash effect* – é definido pela literatura em educação e em linguística aplicada como sendo a influência que um exame, seja ele de rendimento¹⁷ ou externo,¹⁸ exerce sobre o ensino e a aprendizagem que o precede. Hamp-Lyons (1997, p. 295) descreve o efeito retroativo de testes como sendo um conjunto de crenças sobre as relações entre teste, ensino e aprendizagem.

Shohamy (1992, p. 513) refere-se a efeito retroativo quando ela assevera que “a utilização de testes de línguas externos afeta e direciona a aprendizagem de língua estrangeira em contexto escolar. Esse fenômeno é o resultado de uma grande autoridade que testes externos têm na vida de examinandos”. Alderson e Wall (1993, p. 117) afirmam que um teste pode influenciar professores e aprendizes de línguas estrangeiras a fazer coisas que eles não necessariamente fariam caso não fossem expostos ao exame. Hughes (1989, p. 01)

.....
¹⁷ Provas de rendimento são instrumentos de avaliação que têm a função de diagnosticar o que o aluno aprendeu ou deixou de aprender em sala de aula. O elaborador desse tipo de exame deveria utilizar tal instrumento para apontar e corrigir falhas no ensino/aprendizagem que precedeu a prova. Muitos professores, porém, se restringem a utilizar o exame de rendimento somente para classificar alunos em aprovados ou reprovados.

¹⁸ Exames externos são instrumentos de avaliação que ocorrem fora da instituição de origem do aluno, tais como o exame de vestibular que tem por objetivo selecionar e classificar candidatos para vagas em instituições de ensino superior; ou como os exames SAEB, ENEM e PROVÃO que têm como objetivos coletar informações para diagnosticar a qualidade dos ensinos fundamental, médio ou superior; ou ainda exames de proficiência, tais como o Exame de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras, que avalia a proficiência da língua portuguesa de estrangeiros que queiram estudar ou trabalhar no Brasil.

afirma que “o efeito de testes no ensino e na aprendizagem é conhecido como ‘*backwash*’ (sinônimo de *washback*) e advoga a importância de se promover um efeito positivo (benéfico) no ensino que o precede. Bailey (1996, p. 261) também defende a ideia de promover efeito positivo quando fala sobre os quatro princípios (ver item 2. 4. 1. 1) nos quais um teste comunicativo deve ser embasado. O quarto princípio é “*Work for washback* (trabalhe para que haja efeito retroativo): testes comunicativos devem ser explicitamente desenvolvidos para trazerem efeito retroativo positivo.” Para a pesquisadora, “o efeito retroativo positivo deve ser uma meta primeira para elaboradores de testes

Outros termos que têm sido associados ao conceito de efeito retroativo, revelando as inúmeras controvérsias relacionadas a sua conceituação e abrangência, como destaca Scaramucci (2004a, p. 206), são: impacto do testes (*test impact* – Bachman; Palmer, 1996); instrução guiada por medidas (*measurement driven instruction* – Popham, 1987); alinhamento curricular (*curriculum alignment* – Shepard, 1993); retorno do teste (*test feedback*); ensinar para o teste (*teach to the test*); validade sistêmica (*systemic validity* – Frederiksen; Collins, 1989); validade consequencial (*consequential validity* – Messick, 1989); validade retroativa (*washback validity* – Morrow 1991) e ainda testes como alavancas para mudanças (*levers for change* – Pearson, 1988).

2.4.1 Efeito retroativo: positivo, negativo, ambos ou nenhum?

Vários são os fatores que podem desencadear o efeito retroativo de um exame. A literatura na área afirma que exames de alta relevância (*high-stakes* exames) – como, por exemplo, os vestibulares de instituições públicas ou o exame da OAB – tendem a provocar um efeito retroativo mais forte do que exames menos relevantes como o SAEB (ver Retorta, 2005). Messick (1996, p. 243) acrescenta uma dimensão importante ao fenômeno quando ele diz que “evidência de influência no ensino e na aprendizagem deve ser considerada como efeito retroativo somente se tal evidência pode ser relacionada com a introdução e uso de um teste”. Sabe-se também que um mesmo exame pode causar efeitos positivos para algumas pessoas e não para outras. Por exemplo: um exame pode fazer com que um professor se dedique mais para preparar seus alunos para uma prova do que outros professores; ou um aluno pode estudar mais para uma prova do que outros. Um exame pode, inversamente, causar um efeito negativo em algumas pessoas, mas não em outras. Por exemplo: um professor, por falta de conhecimento das concepções nas quais os exames estão embasados, pode somente ensinar macetes ao invés de trabalhar as

competências que o exame realmente avalia, e outros, por terem um sólido conhecimento tanto da disciplina quanto das concepções de linguagem, ensino e aprendizagem que estão alinhadas com as do exame, fazem um bom trabalho com seus alunos independentemente se o exame for bom ou ruim.

Portanto, um exame pode ou não desencadear um efeito retroativo positivo no ensino/aprendizagem que o precede. Quando tal fenômeno ocorre, pode atingir, com intensidades diferentes, pessoas envolvidas no processo *stakeholders* (participantes do processo – tradução minha) como são chamadas as pessoas que podem influenciar e/ou serem influenciadas por um exame, como alunos, professores, pais, diretores/coordenadores, secretário da educação, dentre outros. Temos que ter cautela ao falarmos de efeito retroativo, pois mudanças no ensino/aprendizagem nem sempre surgem a partir de um exame. Vários outros fatores externos ao exame, como, por exemplo, diretrizes elaborados pelas secretarias municipais e estaduais, fatores econômicos e sociais da comunidade, por exemplo, podem contribuir para reformas.

2.4.1.1 Efeito retroativo positivo

Alguns pesquisadores e elaboradores de exames advogam que um exame, *a priori*, deve ser feito para produzir efeito retroativo positivo. Outros são mais cautelosos e afirmam que o efeito retroativo é um fenômeno muito complexo e, por isso, não podemos ter uma visão determinista que o exame certamente exercerá uma influência no ensino que o precede. Wall e Alderson (1993, p. 117) afirmam que testes podem ser poderosos determinadores, tanto positivos quanto negativos, do que acontece em sala de aula. Frederiksen e Collins (1989, p. 27) afirmam que exames que avaliam desempenho, especialmente aqueles que são autênticos e diretos, provavelmente terão validade sistêmica, ou seja, tais exames influenciam os currículos de um sistema educacional e induzem mudanças no ensino para que as habilidades cognitivas que o exame avalia, desenvolvam-se. Morrow (1986) diz que “a validade de um teste (*wash-back validity*) deve ser avaliada pelo grau de influência positiva que um teste provoca no ensino”. No capítulo “Alcançando efeito retroativo benéfico”, Hughes (1989, p. 44-47) esboça sete maneiras de promover efeito positivo:

- 1) Avalie as habilidades cujo desenvolvimento você quer encorajar.
- 2) Escolha amostras amplas e imprevisíveis.
- 3) Use exames diretos.
- 4) Faça o exame referenciado em critérios.

- 5) Baseie exames de rendimento em objetivos.
- 6) Assegure-se que o exame é conhecido e compreendido pelos alunos e professores.
- 7) Quando necessário, providencie assistência aos professores.

Hughes (1989, p. 47) reconhece que algumas das sugestões dadas podem ser bastante dispendiosas e irão violar o critério de avaliação da praticidade. Mas ele assevera:

Antes de decidirmos que não podemos despendar recursos para avaliar de uma maneira que promoverá um efeito retroativo benéfico, temos que nos perguntar: qual será o custo de não alcançarmos um efeito retroativo benéfico? Quando compararmos o custo de um exame com o desperdício de esforços e tempo por parte dos professores e alunos em atividades bastante inadequadas para seus verdadeiros objetivos... estamos propensos a decidir que **não** podemos no dar ao luxo de **não** introduzir um exame que possa ter efeito retroativo benéfico poderoso.

Morrow (1991) cita cinco características que uma prova deva incorporar se pretende ser considerada um bom exame e provocar, potencialmente, um efeito benéfico: o exame deve contemplar todas as habilidades (leitura, escrita, fala e compreensão auditiva); ele deve avaliar o desempenho; deve ser baseado em tarefas e referenciado em critérios e deve *refletir e encorajar boas práticas em sala de aula* (esta última um efeito positivo). Morrow (1991, p. 112) conclui que essa ligação consciente entre exame e ensino, em termos não somente de conteúdo, mas também de abordagem, é um mecanismo vital para o desenvolvimento da educação.

Canale e Swain (1980), Swain (1984, p. 185-201), dentre outros pesquisadores, afirmam que o desenvolvimento de um exame de língua deve ser elaborado para provocar um efeito retroativo positivo. Bailey (1996, p. 261) diz que efeito retroativo positivo deve ser um objetivo primário para um elaborador.

Então, quais são os possíveis efeitos positivos ou benéficos? Bailey (1996, p. 264), ao sugerir um modelo básico do efeito retroativo, afirma que um exame pode influenciar quatro tipos de 'participantes' do processo de avaliação: os alunos, os professores, os elaboradores de materiais junto com os técnicos que desenvolvem currículos e os pesquisadores. Um exame pode fazer os alunos estudarem mais e desenvolverem competências da língua que serviriam para o uso do dia-a-dia, por exemplo. Nos professores, o exame pode induzi-los a buscar embasamento teórico para compreender as concepções que estão por trás

do exame e de boas técnicas de ensino. Para os elaboradores de materiais e técnicos de educação, o exame pode nortear seu trabalho, assim como dar embasamento suficiente para que eles possam desenvolver materiais e documentos coerentes e eficientes, além de fazê-los buscar compreensão teórica de exame, de ensino e de aprendizagem. Para os pesquisadores, um exame pode fornecer dados suficientes para que eles possam retroalimentar todos os participantes com resultados importantes para o melhoramento do ensino/aprendizagem/avaliação.

Bailey (1996, p. 268-272), além de falar sobre os participantes do processo de avaliação, também advoga quatro fatores que podem promover um efeito retroativo positivo. O primeiro é ‘objetivo de aprendizagem de uma língua’, ou seja, um exame pode promover (ou impedir!) um cumprimento de objetivos educacionais. O segundo é ‘aumento de autenticidade’: um exame deve reproduzir os tipos de situações que os alunos participam no dia-a-dia. Haverá uma congruência total entre avaliação e a vida real quando uma tarefa pedida em um exame corresponder a uma situação idêntica que o aluno desenvolverá no futuro. O terceiro é ‘autonomia do aprendiz e auto-avaliação’: um exame pode desencadear nos alunos um mecanismo de auto-avaliação. Isso poderá permitir a eles assumir mais responsabilidade na avaliação de sua proficiência, diagnosticar suas áreas mais fracas e obter uma visão realista de suas habilidades e perfis. Permitirá também que eles conheçam sua proficiência atual em relação ao nível que desejam chegar, e um exame pode ajudá-los a motivar-se e orientar-se por objetivos. O quarto e último efeito são ‘relatórios de desempenho’ – os resultados de um exame tem mais chances de promover um efeito retroativo positivo se as informações dos documentos forem detalhadas, inovadoras, relevantes e diagnósticos. A partir de uma visão minuciosa que um bom relatório possa oferecer muitas decisões de mudanças, para melhor, podem ser tomadas.

Para melhorar um sistema de avaliação, Kellaghan e Greaney (1992, p. 7) apresentam algumas recomendações que, acreditam eles, diminuem os efeitos negativos de um exame em sala de aula:

- 1) Exames devem refletir todo o currículo, não meramente um aspecto limitado dele.
- 2) Habilidades cognitivas de alto nível devem ser avaliadas para assegurar que foram trabalhadas em sala de aula.
- 3) Habilidades que serão avaliadas não deverão ser limitadas às áreas acadêmicas, mas também devem ser relevantes em relação às tarefas que acontecem fora da escola.

- 4) Uma variedade de avaliações diferentes deve ser usada, incluindo exame escrito e oral.
- 5) Ao avaliar resultados de exames publicados e classificação nacional, outros fatores além do esforço do professor devem ser levados em consideração.
- 6) Dados detalhados devem oferecer às escolas informações sobre o nível de desempenho dos alunos e áreas de dificuldades.
- 7) Estudos sobre validade prognóstica de exames públicos devem ser conduzidos. (Isso é para ver se os exames estão satisfazendo seus propósitos.
- 8) A competência profissional de autoridades que trabalham com exames necessita ser desenvolvida, especialmente na área do construto do exame.
- 9) Cada grupo de examinadores deve ter capacidade para fazer pesquisas, isto é, para investigar, dentre outras coisas, o impacto que o exame tem no ensino.
- 10) Autoridades da área de exames devem trabalhar juntamente com organização de currículos e administradores educacionais.
- 11) Uma rede profissional regional deve ser criada para iniciar programas de trocas e compartilhamento de interesses comuns.

Wall (1996, p. 346), ao falar sobre o projeto Sri Lanka (Alderson e Wall, 1990, 1991), chama a atenção sobre os seguintes efeitos positivos que um exame pode causar:

- 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.
- 3) Avaliar o rendimento de alunos mais fracos assim como dos mais fortes.
- 4) Encorajar atitudes positivas e atividades de sala de aulas bem sucedidas.
- 5) Avaliar a eficiência e eficácia do curso e dos professores.
- 6) Restaurar confiança pública do exame.

Shohamy (1992, p. 515), ao propor um modelo de retro-alimentação de informação para a avaliação e diagnóstico de aprendizes de língua estrangeira, enfatiza a necessidade de haver uma conexão entre exame e currículo. Seu

modelo é baseado em seis princípios nos quais um exame deve embasar-se para provocar um efeito positivo. Caso um dos princípios seja negligenciado, um efeito negativo muito provavelmente surgirá. Os princípios que devem ser respeitados são:

- 1) *Rendimento escolar e proficiência*: ela afirma que nem sempre o que se aprende na escola (rendimento escolar) é o que é necessário para se usar na vida real (proficiência). Nem sempre o que o exame exige de um aluno é o que ele realmente vai precisar para vida. Exame, ensino, aprendizagem devem convergir com necessidades reais da vida.
- 2) *Informação diagnóstica*: muitas vezes os resultados de um exame não são utilizados para diagnosticar problemas (em várias dimensões – aluno, professor, escola, currículo etc.), para que sejam solucionados. A função diagnóstica é primordial para que qualquer sistema seja avaliado e retro-alimentado com informações para que ações corretivas sejam tomadas.
- 3) *Conexão do ensino com aprendizagem*: mudanças na instituição acontecerão de acordo com informações obtidas dos resultados do exame. O ensino deve estar em sintonia com as expectativas dos alunos e vice-versa.
- 4) *Envolvimento dos agentes que podem trazer mudanças*: um teste somente terá um impacto instrucional positivo, se os agentes (professores, administradores da escola, técnicos e secretários do departamento de educação) envolverem-se no processo, pois são eles que deverão conduzir as mudanças.
- 5) *Necessidade de informações comparativas*: um exame ideal será aquele referenciado em norma e em critério para que seus programas possam usar os resultados para avaliar seu sucesso em relação ao seu próprio programa e outros programas.
- 6) *Necessidade de exames comunicativos*: um exame ideal refletirá teorias de linguagem atuais e se concentrará em tarefas e situações de linguagem autênticas.

Todos os princípios, recomendações e fatores supracitados que promovem o efeito retroativo podem desencadear um efeito contrário, negativo ou maléfico, se mal interpretados ou negligenciados.

2.4.1.2 *Efeito retroativo negativo*

Um exame de alta relevância pode exercer vários tipos de efeitos negativos 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. Muitas vezes, efeitos retroativos negativos surgem pelo fato de os participantes (principalmente professores, elaboradores de material, diretores/coordenadores de escola, autoridades das secretarias de ensino, dentre outros) desconhecerem as concepções correntes que subjazem a um exame. Muitos profissionais, por desconhecerem as novas tendências em avaliação ficam presos e reféns de abordagens e técnicas antigas e ultrapassadas.

2.4.1.3 *Dimensões do efeito retroativo*

O efeito retroativo apresenta várias dimensões. Watanabe (2004, p. 20-21) descreve cinco dimensões diferentes que o efeito pode ter. Cada dimensão representa um dos vários aspectos de sua natureza como, por exemplo:

Especificidade – pode ser geral ou específico. Geral é quando um exame produz mudanças independentemente dos conteúdos e habilidades que ele avalia. Específico, por outro lado, é quando um exame leva em conta o conteúdo do teste ou um aspecto específico desse conteúdo.

Intensidade – pode ser forte ou fraca. O efeito pode ser forte ou fraco dependendo da intensidade com que se manifesta na sala de aula. É forte quando determina praticamente todas as atividades de sala de aula ou todos os participantes; e fraco quando afeta parte da aula e/ou somente alguns professores e alunos.

Extensão – pode ser longa ou curta. O efeito pode durar um período longo ou curto de tempo. No caso do vestibular, se, por exemplo, o efeito durar todo ensino médio como é o caso de algumas escolas que têm o *primeirão*, o *segundão* e o *terceirão* – os três anos voltados para o preparo para o vestibular, então podemos dizer que tem um efeito longo. Por outro lado, se a escola resolve somente preparar seus alunos para o vestibular no último semestre do terceiro ano, podemos dizer que o efeito é curto. Uma outra perspectiva dessa dimensão pode ser exemplificada quando um efeito que se observa logo após a introdução de um exame, diminui com o tempo, e, portanto, é curto; e longo, quando esse efeito permanece por um longo tempo depois de o exame ter sido implementado.

Intencionalidade – pode ser intencional ou não intencional. Alguns exames provocam efeito retroativo mesmo não tendo a intenção como advogam muitos elaboradores de vestibulares. Por outro lado, alguns exames têm a intenção de provocar mudanças no ensino. (ver neste capítulo o item 2.4.1.1).

Valor – pode ser positivo ou negativo. Um exame pode provocar mudanças para o bem – efeito benéfico ou positivo, ou mudanças que prejudicam alunos, professores e cursos – efeito maléfico ou negativo. O efeito retroativo tem sido associado à perspectiva intencional, ou seja, positivo se o exame for desenhado para causar mudanças, e negativo com a dimensão não intencional (ver neste capítulo os itens 2.4.1.1 e 2.4.1.2).

Como afirma Scaramucci (2004, p. 206), a dimensão positiva/negativa é complexa, pois envolve julgamento de valor. Um exame pode ser visto como positivo por alguns professores e negativo por outros; ou ser positivo para os professores e negativo para os diretores de escola, por exemplo.

Foucault (1979) propõe uma dimensão de *dominação e poder* do exame quando o vê como instrumento mais eficiente pelo qual a sociedade impõe disciplina e que contém todos os aspectos necessários para poder e controle. Também Shohamy (1994) apresenta evidências do discurso de avaliação para mostrar que “a autoridade (*decision-maker*) usa testes para poder e controle, especificamente para observar, vigiar, classificar, normatizar, julgar e punir”. Shohamy (1993b) acrescenta que “autoridades da educação (*policy-makers*) de agências centrais, conscientes do poder de um teste e de seu efeito retroativo, usam-no para manipular sistemas educacionais, para controlar currículo e para impor novos livros-textos e novos métodos de ensino”. No Brasil, a política de exames, como Enem,¹⁹ SAEB,²⁰ Enade,²¹ e vestibulares de várias instituições renomadas, ainda não contempla o efeito retroativo como um instrumento direcionador de currículos, ementas ou livros didáticos.

2.4.2 Estudos sobre efeito retroativo: breve panorama histórico

O efeito retroativo, no passado, era visto por um grupo de especialistas em avaliação como um fenômeno determinista, ou seja, acreditava-se que todos

.....
¹⁹ Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

²⁰ SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

²¹ Enade – Exame Nacional de Avaliação de Desempenho de Estudantes – faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes.

os testes afetavam professores e alunos da mesma forma, e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem. Tal efeito era visto por alguns como algo que direcionava a atenção dos professores para o conteúdo do teste, e, assim, o exame ditava as atividades nas escolas, ou seja, o que era avaliado era o que era ensinado. Pensava-se também (Ebel, 1979; Khaniya, 1990b; Pearson, 1988) que todo e qualquer exame influenciava atitudes, comportamento, e motivava professores, aprendizes e pais. Achava-se que os todos alunos estudariam mais quando soubessem que enfrentariam exames. Além disso, julgava-se (Davies, 1985; Morris, 1972; Wong, 1969) que os exames tinham o poder de sempre causar inovações curriculares ou que tais instrumentos eram necessários para assegurar que o currículo fosse colocado em prática. E ainda, alguns pesquisadores (Khaniya, 1990b; Pearson, 1988; Swain, 1985) eram adeptos de uma visão que afirmava que o efeito retroativo era um atributo inerente a qualquer exame.

Alderson e Wall (1993) traçam um panorama histórico sobre o efeito retroativo em língua estrangeira. Eles afirmam que um dos primeiros estudos feitos sobre o assunto na área de língua estrangeira foi conduzido por Airasian, Kellaghan e Madaus, intitulado “*The Effects of Standardized Testing*”, publicado em 1982, porém planejado e executado nos anos 70. Tal investigação tinha como objetivo estudar o impacto que ‘exames padrões’ (*standardized tests*) tinham sobre as escolas irlandesas. Foi um estudo longitudinal, executado de 1974 a 1977, e com um desenho quantitativo, uma vez que havia um grupo de experimento e outro de controle. Alderson e Wall (1992) citam duas críticas que foram feitas em relação ao trabalho: primeiramente, como havia um grupo de experimento, a situação ficou bem artificial, ou seja, não havia a pressão e medo da aprovação ou reprovação, não havia a pressão para a aceitação ou recusa na entrada em nível secundário ou terceiro grau, ou qualquer outro tipo de conseqüências que naturalmente acontecem em ambientes comuns. Uma segunda crítica foi feita ao problema de ‘controlar’ as variáveis dependentes que eram as notas dos professores, as notas dos exames ou respostas dos questionários. Pouco se sabe sobre o que aconteceu nos grupos de experimento e de controle em termos comportamentais. O uso mínimo de observação de sala de aula não possibilitou ao estudo identificar outros aspectos que pudessem contribuir para o impacto como dizem Alderson e Wall (op. cit.) e Bailey (1996).

O uso de um experimento verdadeiro dificulta o estudo do efeito retroativo, pois o efeito não pode ser inteiramente separado de outras variáveis que influenciam o ensino e aprendizagem, algumas variáveis com relações ainda desconhecidas ao fenômeno.

Outras investigações da época foram a de Wesdorp (1982), nos Países Baixos, que averiguou a introdução de testes de múltipla-escolha para avaliar a língua materna e estrangeira; a de Hughes (1988), na Turquia, para estudar se inovações feitas em testes trariam mudanças nos currículos escolares; Khan-ya (1990), no Nepal, que investigou o efeito retroativo da 'School Leaving Certificate' ao final do ensino secundário para entrar no nível superior. Herman and Golan (1993), também no Nepal, relataram que exames públicos afetaram as percepções de currículos da maioria das professoras. Todos esses estudos eram quantitativos e não incluíram observação direta do pesquisado e de eventos de sala de aula.

A partir de um trabalho publicado por Alderson e Wall (1992), intitulado *Does washback exist?*, o conceito de efeito retroativo começou a ser questionado. Baseados nas pesquisas pioneiras sobre o assunto – Alderson e Wall (1990, 1991); Kellaghan, Madaus e Airasian (1974-77); Hughes (1988); Khan-ya (1990b); Smith, M.L. (1991); Wesdorp (1982) –, os pesquisadores começaram a colocar as crenças do passado em xeque, pois alguns dos pressupostos que anteriormente acreditavam ser inerentes aos exames foram desmontados nos estudos posteriores a esse trabalho de Alderson e Wall. As investigações sobre o efeito (Alderson, 1992; Cheng, 1998; Gimenez, 1988, 1997, 1998, 1999; Hamp-Lyons, 1996; Scaramucci 1992, 1996, 1997, 1998 a, b, 1999 b; c. 2002; Wall, 2000; Watanabe, 1996) nos permitiram ver que o efeito retroativo não é um fenômeno completamente entendido e consolidado. Algumas hipóteses levantadas sobre o que o efeito pode causar no ambiente escolar não foram inteiramente confirmadas nem refutadas. Os pesquisadores começaram a perceber que outros fatores, sociais e psicológicos, também podem interferir no ensino/aprendizagem, fatores esses que não eram originários dos exames e, portanto, não podem ser atribuídos ao efeito retroativo do exame em si. As poucas investigações empíricas sobre o efeito, bem como o pouco conhecimento científico sobre o que realmente ele é e como se realiza na educação, faz surgir outros estudos sobre tal fenômeno. Alderson (1993, p. 06) afirma que “o que nós sabemos sobre o efeito retroativo é que tal fenômeno não é tão simples assim: o que influencia e como, quando etc., professores e alunos mudam seu comportamento e crenças é certamente complexo.”

Alderson e Wall (1993, p. 7-9) fazem um convite aos pesquisadores na área de avaliação: desenvolver estudos sobre o efeito retroativo para confirmar ou refutar as quinze hipóteses por eles levantadas a respeito do efeito a partir de pesquisas feitas em Sri Lanka, no início dos anos 90. Suas hipóteses são:

1. Um teste influenciará o ensino;
2. Um teste influenciará a aprendizagem;
3. Um teste influenciará **o que** os professores ensinam;
4. Um teste influenciará **como** os professores ensinam;
5. Um teste influenciará **o que** os alunos aprendem;
6. Um teste influenciará **como** os alunos aprendem;
7. Um teste influenciará o **ritmo** e a **sequência** do ensino;
8. Um teste influenciará o **grau** e a **profundidade** do ensino;
9. Um teste influenciará o **ritmo** e **sequência** da aprendizagem;
10. Um teste influenciará o **grau** e a **profundidade** da aprendizagem;
11. Um teste influenciará **atitudes** em relação ao conteúdo, método, etc. do ensino e da aprendizagem;
12. Testes que têm consequências importantes causarão efeito retroativo;
13. Testes que não têm consequências importantes não causarão efeito retroativo.
14. Testes causarão efeito retroativo em todos os aprendizes e professores;
15. Testes causarão efeito retroativo em alguns dos aprendizes e professores.

Alderson e Hamp-Lyons (1996) chegam à conclusão de que “a existência de um teste, por si só, não garante o efeito retroativo, nem positivo e nem negativo”, e sugere a expansão das hipóteses de efeito retroativo para:

16. Testes provocarão tipos e intensidade diferentes de efeito retroativo em alguns professores e aprendizes do que em outros;
17. A intensidade e tipo de efeito retroativo irão variar de acordo com:
 - a) o *status* do teste;
 - b) a quantidade de informação disponível sobre o teste;
 - c) até que ponto o teste vai contra a prática de ensino corrente;
 - d) até que ponto os professores estão dispostos e capazes para inovar.

Scaramucci (1998a, b, 1998/1999, 1999c, 2001/02, 2002a, 2004a, b) confirmou algumas hipóteses quando chegou às seguintes conclusões:

1. Mudanças introduzidas pelos exames não são suficientes para garantir inovações no ensino;

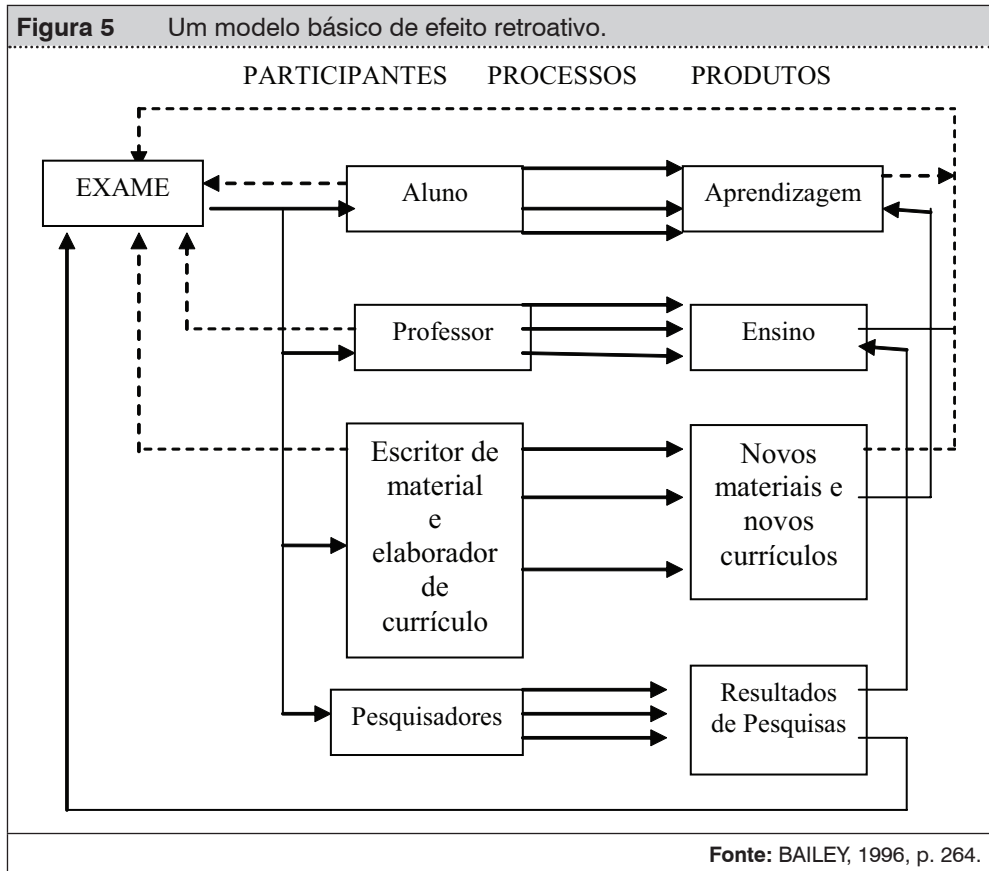
2. Um mesmo exame pode ter efeitos de intensidades diferentes em contextos diversos, pois há forças diferentes agindo, como, por exemplo, as diferentes formações de professores.

Gimenez (1999, p. 36) confirmou algumas hipóteses quando ela chegou às seguintes conclusões:

1. Partes de um teste terão efeito retroativo;
2. O efeito retroativo é dependente das crenças do professor a respeito do ensino;
3. O efeito retroativo é dependente das crenças do professor a respeito das chances de aprovação de seus alunos.

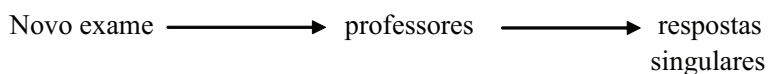
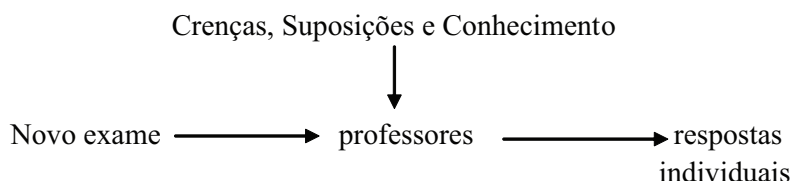
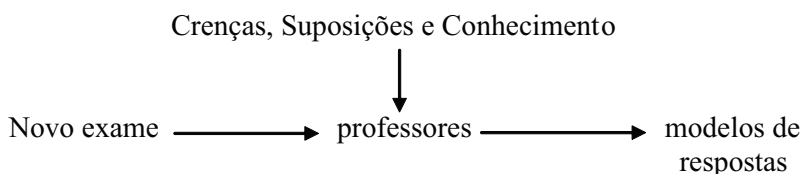
Bailey (1996, p. 264) cita Hughes (1989) e propõe um modelo básico de efeito retroativo no qual ela mostra um mecanismo no qual o efeito opera. Primeiramente, é necessário distinguir três elementos: os participantes, os processos e os produtos no ensino e aprendizagem e reconhecer que as três podem ser afetadas pela natureza do teste. De acordo com Hughes, os participantes incluem alunos, professores, administradores, autores de materiais e editoras, cujas percepções e atitudes em relação ao seu trabalho podem ser afetadas pelo teste. Dentro do processo, Hughes inclui qualquer ação tomada pelo participante que possa contribuir para o processo de aprendizagem. Tais processos incluem desenvolvimento de materiais, desenvolvimento de métodos, mudanças na metodologia do ensino, o uso de estratégias de aprendizagem e/ou de fazer testes (*test-taking strategies*). E, finalmente, o produto que se refere a 'o que foi aprendido' (fatos, habilidades etc) e a qualidade do que foi aprendido (fluência). Hughes (1989) afirma:

A tricotomia em participantes, processo e produto nos permite construir um modelo básico do efeito retroativo. A natureza do teste pode primeiramente afetar as percepções e atitudes dos participantes em relação as suas tarefas de ensino e aprendizagem. Essas percepções e atitudes, por sua vez, afetam o que os participantes fazem quando fazem seu trabalho (processo) incluindo praticar os tipos de itens que são encontrados no teste que, por sua vez, afetará o resultado da aprendizagem, o produto do trabalho. (tradução minha)^{xx}



Observando o modelo de Bailey, pode-se notar que as linhas pretas mostram quem influencia quem. Por exemplo: o exame influencia alunos, professores, escritores de materiais e elaboradores de currículos além dos pesquisadores. Esses por sua vez influenciam a aprendizagem, o ensino, novos materiais e currículos e novas pesquisas respectivamente. Os resultados de pesquisa influenciam tanto o ensino quanto o exame e novos materiais e currículos exame influencia o ensino. As linhas pontilhadas referem-se às influências que podem ocorrer, mas não que necessariamente acontecem. Então o aluno e sua aprendizagem, novos materiais e currículos podem provocar mudanças no exame.

Burrows (2004, p. 125-7), ao propor um novo modelo do efeito retroativo, compara-o com o modelo tradicional e os modelos dos anos 90. Para a pesquisadora, o novo modelo de efeito retroativo tem que levar em conta os relatos das crenças dos professores bem como as consequentes respostas às mudanças.

Figura 6 Teoria tradicional do efeito retroativo: modelo de estímulo-resposta.**Figura 7** Efeito retroativo dos anos 90: um modelo da 'caixa preta'.**Figura 8** Uma proposta de efeito retroativo: um modelo de inovação de currículo.

O modelo tradicional tinha o efeito como um fenômeno determinista, ou seja, dado um exame de alta relevância bem desenvolvido, haveria consequentemente efeito retroativo positivo. O efeito positivo ou negativo dependia da qualidade do exame e não dos participantes do processo. Dessa concepção surgiu o conceito de *validade retroativa* de Morrow (1986) e *trabalhando para efeito retroativo* de Hughes (1989) e Swain (1985). O modelo da caixa preta foi alimentado com dados objetivos, observados e colhidos a partir de evidências empíricas. O artigo de Alderson e Wall (1992), levou a muitas pesquisas. Os resultados indicavam a existência de respostas individuais à implementação de um exame. A descoberta de que nem todos os professores envolvidos nos estudos respondiam de uma forma uniforme contradisse o modelo tradicional, já que os resultados indicaram que respostas singulares ao efeito não eram padrões.

O modelo de inovação de currículo relaciona o efeito retroativo à inovação de currículo e crenças, suposições e conhecimentos dos professores. Ele incorpora a visão de que a análise qualitativa das respostas dos professores à introdução de um novo exame ou sistema de avaliação pode revelar padrões

nas respostas. Tal modelo derivou de análises de respostas individuais de professores de padrões de comportamento. Ele é fundamentado na noção de que o efeito é uma forma de provocar mudanças na educação (Wall, 1996) e prevê que modelos de comportamento, propostos por outras áreas da educação (Markee, 1997; McCallum et al., 1995), podem ser aplicados ao efeito retroativo, uma vez que estudos do efeito e inovação de currículo têm em comum o exame de relevância que provoca mudanças educacionais no ensino. Um problema que pode surgir nesse modelo pode estar atrelado ao fato de que um único modelo de comportamento seria conceitualmente incompleto, pois pode não dar conta de variações no comportamento de professores que surgem das diferenças de objetivos, julgamentos e decisões.

2.4.3 Metodologia das pesquisas sobre efeito retroativo

Atualmente, os pesquisadores propõem a inclusão de alguns procedimentos quando são realizadas pesquisas sobre efeito retroativo. Tais procedimentos metodológicos sugeridos, e que faltaram em pesquisas anteriores aos anos 90, são a observação de aula e a triangulação dos dados dessa observação, acompanhadas pelas percepções dos professores e dos alunos. Para Bailey (1996, p. 273),

os mais completos desenhos de pesquisa para o efeito retroativo incluem tanto as observações em sala de aula como perguntas aos participantes sobre suas visões e experiências (através de entrevistas ou questionários) para determinar se o ensino e/ou aprendizagem estão evidentemente ligados à introdução e uso de um determinado teste/exame.

As observações são registradas em fita cassete e são feitas anotações em diários. Alguns pesquisadores optam por utilizar **esquemas** de observação em sala de aula para estruturar tais observações (*class observation scheme*), como o COLT – *Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme* (Spada; Frohlich, 1995) e o Instrumento de Observação – *Observation Instrument* – desenvolvido pela University of Lancaster e utilizado pela University of Cambridge Local Examinations Syndicate (UCLES) (Alderson e Banerjee, 2001; Savilli, 2000). As percepções dos professores e alunos são levantadas através de questionários e entrevistas – antes e depois da observação de aulas. Bailey (1996, p. 275) também afirma que “pesquisas sobre o efeito retroativo, necessariamente e por definição, devem ser longitudinais”, e a observação em sala de aula deve ser um instrumento de coleta primária, ou seja, essencial para a investigação na área.

A partir das considerações metodológicas feitas por Bailey (1996) e Alderson e Wall (1993), surgiram, nos anos 90, várias pesquisas sobre o efeito retroativo de exames de EFL/ESL, com desenhos mais qualitativos, como os estudos de Shohamy (1996, p. 298-317); Alderson e Hamp-Lyons (1996, p. 280-297); Wall e Alderson (1993); Watanabe (2004, p. 129-146); Cheng (2004); Ferman (2004); Qi (2004, p. 171-190); Burrows (2004, p. 113-128); Hayes e Read (2004, p. 97-112); Saville e Hawkey (2004, p. 73-96); Stecher, Chun e Barron (2004, p. 53-72). No Brasil, as pesquisas sobre o efeito retroativo foram as de Scaramucci (1998 a, b; 1999 b, c; 2002 a, b; 2004) e Gimenez (1997, 1998, 1999).

Porém, apesar de advogar as observações em sala de aula e estudos longitudinais como procedimentos adequados para a investigação do efeito retroativo, Wall e Alderson (1993) são cautelosos ao afirmar que as mudanças observadas em sala de aula não podem ser somente atribuídas a um exame em específico, uma vez que há falta de controle sobre outras variáveis. Tal método de coleta não daria conta de variáveis como conhecimento prévio dos alunos da língua estrangeira, conhecimento linguístico e teórico dos professores, infra-estrutura da escola, políticas de educação federais e estaduais, percepção dos pais e alunos do exame, percepção das autoridades locais do exame, percepção dos elaboradores de materiais do exame. Tais aspectos influenciam o ambiente escolar, mas não necessariamente estão preconizando o ensino balizado pelo exame de vestibular.

2.4.4 Estudos sobre o efeito retroativo no Brasil

No Brasil, a investigação sobre o efeito retroativo de exames de alta relevância, como o vestibular, é recente. As pioneiras no desenvolvimento desses estudos são Scaramucci (1992, 1998 a, b; 1999 b, c; 2002 a, b; 2004) e Gimenez (1988, 1997, 1998, 1999). Scaramucci investigou o efeito retroativo do exame de inglês do vestibular da Unicamp no ensino médio em uma escola pública, em uma privada e em um curso pré-vestibular de Campinas, São Paulo. Gimenez investigou o efeito retroativo do vestibular da Universidade Estadual de Londrina – UEL –, em cursinho pré-vestibular, bem como no ensino médio, na cidade de Londrina, no Estado do Paraná. Scaramucci (2002) chegou às seguintes conclusões sobre efeito retroativo do exame de língua estrangeira²² do vestibular da Unicamp:

.....
²² O exame de língua estrangeira da Unicamp avalia a competência em leitura. No *site* da Comvest, a leitura é definida como o resultado de uma operação de atribuição de sentido que

- 1) A hipótese ‘um teste influenciará **o que** os professores ensinam’ foi parcialmente confirmada. Scaramucci (2002) notou que o impacto do exame de inglês do vestibular da UNICAMP no ensino médio foi parcial. Apenas alguns aspectos do exame foram percebidos e seu efeito identificado, tais como o enfoque do ensino voltado para o conteúdo do exame (leitura), a utilização em sala de aula dos mesmos tipos de textos empregados no exame, o treinamento em aula de questões e respostas escritas em língua portuguesa como no exame, e a inclusão, nos testes de rendimento, do método de avaliação do exame vestibular, ou seja, perguntas abertas também foram adaptadas para atividades de sala de aula.
- 2) A hipótese ‘testes provocarão tipos e intensidades diferentes de efeito retroativo em alguns professores e aprendizes do que em outros’ também foi averiguada. Percebeu-se que o efeito retroativo da prova de língua inglesa do vestibular da Unicamp foi maior no curso pré-vestibular. E menos intenso na escola pública. A escola particular ficou no meio-termo. Pode-se atribuir o fraco efeito na escola pública a várias razões: a infra-estrutura da escola pública é precária, o professor possui pouco entendimento das concepções de leitura implícitas no exame da Unicamp, falta de material adequado, visão mais tradicional do ensino de EL do professor da escola pública, dentre outros fatores.
- 3) A hipótese ‘um teste influenciará **como** os professores ensinam’ não foi confirmada, pois o exame não teve efeito retroativo na metodologia que o professor utilizou nem na abordagem. Apesar do exame de vestibular da Unicamp ser embasado em uma concepção na qual a leitura é vista como construção de sentidos, os professores continuaram suas aulas em um paradigma estruturalista – leitura como decodificação, com leitura dos textos em voz alta, seguida de suas traduções. Pôde-se perceber que nenhum dos professores parece ter entendido a visão de leitura implícita no exame. Portanto, a influência do exame na metodologia não existiu.

.....
atua sobre o texto em sua globalidade, recuperando seu funcionamento. Ela não é uma tarefa passiva de simples decodificação de sentido. Trata-se de uma compreensão ativa que resulta na produção de um texto novo pelo leitor (assim é que diferentes leitores podem produzir leituras diferentes do mesmo texto, o que não significa, em outro extremo, que qualquer leitura possa ser feita).

Gimenez (1999), em sua investigação do efeito retroativo do vestibular da UEL no ensino médio chega às seguintes conclusões:

- 1) Foi novamente confirmada a hipótese ‘um teste influenciará **o que** os professores ensinam’, pois se percebeu que o conteúdo cobrado no exame foi cobrado em sala de aula. Além disso, o exame teve efeito retroativo sobre a avaliação, pois o simulado do exame foi usado como um instrumento de avaliação.
- 2) A hipótese ‘um teste influenciará **como** os professores ensinam’ foi confirmada somente no curso pré-vestibular, não na escola pública, isto é, o exame não teve efeito retroativo sobre a metodologia de ensino no nível médio da escola pública, mas teve algum efeito sobre a metodologia de ensino de cursinho.

Existem convergências nas conclusões de ambas pesquisadoras brasileiras como:

- a) os exames estudados exerceram uma influência, mesmo que parcial, no conteúdo ensinado, confirmando assim que ‘um teste influenciará **o que** os professores ensinam’, mas não necessariamente ‘**como** os professores ensinam’, pois somente um cenário foi afetado em relação à metodologia e mesmo assim parcialmente.
- b) As percepções dos professores, alunos, instituições de ensino, diretores de escolas, escritores de livros didáticos, pais e qualquer pessoa envolvida direta ou indiretamente com os exames variam em relação ao efeito retroativo, e por isso causarão tipos e intensidades de efeitos diferentes.
- c) o efeito retroativo potencial dos vestibulares estudados é um fenômeno complexo, não determinista, que merece mais investigações.

O efeito retroativo de um exame é consensualmente reconhecido como um fenômeno complexo. Além disso, é bastante difícil prever todas as variáveis que podem influenciar o ensino que precede um exame. Quando escolhemos investigar o efeito retroativo de um exame de vestibular, que muitas vezes é de alta-relevância (*high-stake exam*), devemos adotar os procedimentos defendidos pelos pesquisadores da área de língua estrangeira, como observação de sala de aula, para triangular os dados com as percepções de alunos e professores levantados através de questionários/entrevistas. Entretanto, além disso, como pode haver variáveis, muitas vezes ainda desconhecidas pelo pesquisador,

parece ser prudente investigar outros agentes envolvidos no processo, como as percepções dos diretores e coordenadores de escola, dos pais dos alunos, dos escritores de materiais didáticos, das autoridades estaduais e federais responsáveis pelo ensino de língua estrangeira nas escolas públicas, além de fazermos uma análise detalhada de todos os documentos oficiais: ementas e planejamentos das escolas e parâmetros e diretrizes federais e estaduais. Quanto maior for a abrangência de sujeitos estudados, melhor o fenômeno será compreendido e, assim, poderemos visualizar e entender outras variáveis envolvidas no processo ensino/avaliação que não seria possível de outra forma.

Neste capítulo, apresentei uma retrospectiva histórica da avaliação em língua estrangeira e sua relação com as concepções de linguagem e abordagens de ensino/aprendizagem. Também fiz um breve apanhado de modelos e visões de leitura e optei por um arcabouço teórico para este estudo. Além disso, discorri sobre a Matriz de Questões de Respostas Abertas de Cherem e Nery (1993) e Nery (2003) para que pudéssemos analisar as provas de inglês do vestibular da UFPR. Depois disso, defini os conceitos de validade, confiabilidade e praticidade, que são fatores importantes a serem considerados em uma avaliação. Por último, fiz um apanhado histórico do conceito efeito retroativo e apresentei as pesquisas feitas sobre o fenômeno.

NOTAS

- ⁱ ‘These shifts in emphasis in language teaching have inevitably had consequences for language testing. Testing techniques and theories, however, have been rather more resistant to change than theories about methodology and course design. This is principally because modern language testing is based on principles which, like the old ‘structural’ syllabuses, take as their starting point a description of the language independent of any particular use of it.’
- ⁱⁱ ‘There is an intrinsic reciprocal relationship between research in language acquisition and developments in language teaching on the one hand, and language testing on the other. That is, language testing both serve and is served by research in language acquisition and language teaching.’
- ⁱⁱⁱ ‘A number of factors contributed to the development of interest in systematic ‘scientific’ language testing after the war. Wartime language programs in the United States and elsewhere and the growth of international agencies gave new importance (and funds) to language teaching projects. Methods of evaluating the effectiveness of these projects were required and the work done in the United States during this period quickly became the prevailing orthodoxy in the field of language testing. It would be difficult to exaggerate the extent to which current ideas about language testing have been influenced by this approach.’
- ^{iv} ‘The 1920s and 30s saw a great vogue for psychological testing. Large numbers of tests investigating every aspect of the psyche from intelligence to job aptitudes were produced and

millennial predictions were sometimes made about the social benefits that large-scale testing of this kind would bring. Few of these tests actually delivered the miraculous solutions which had been promised but they survive today in the form of intelligence tests and, in a less serious form, as magazine quizzes of the kind 'Are you a good husband?'

- v The psychometric tradition in psychology provided the tools for producing and developing tests. What was required was a basis for the content of the tests, which were produced. What kind of thing should be tested in a language test? Here, naturally enough, use was made of the same framework that was being on the work of the teaching programmes: a language description broadly based on the work of American 'structuralist' linguists. Crudely expressed, the analysis used involved breaking the language system down into small bits, and then describing the ways in which these bits could be put back together again to make stretches of speech. The description was hierarchical in shape, the basic 'bits' being phonemes at the bottom of the pyramid which combines to produce morphemes, which...combine...etc.
- vi Discrete point analysis necessarily breaks the elements of language apart and tries to teach them (or test them) separately with little or no attention to the way those elements interact in a larger context of communication. What makes it ineffective as a basis for teaching or testing languages is that crucial properties of language are lost when its elements are separated. The fact is that in any system where the parts interact to produce properties and qualities organizational constraints themselves become crucial properties of the system, which simply cannot be found in the part separately.
- vii 'If a communicative approach to second language teaching is adopted, then principals of syllabus design must integrate aspects of both grammatical competence and sociolinguistic competence. Furthermore, teaching methodology and assessment instruments must be designed so as to address not only communicative competence but also communicative performance, i.e., the actual demonstration of this knowledge in real second language situations and for authentic communication purposes. It is also important to keep in mind that one cannot directly measure competence: only performance is observable.'
- viii The concept of an integrative test was born in contrast to the definition of a discrete point test. If discrete items take language skill apart, integrative tests put it back together. Whereas discrete items attempt to test knowledge of language one bit at a time, integrative tests attempt to assess a learner's capacity to use many bits all at the same time, and possibly while exercising several presumed components of a grammatical system, and perhaps more than one of the traditionally recognized skills or aspects of skills.
- ix 'What Oller said, in brief, was that language proficiency is indivisible, that tests only differ in their effectiveness at measuring this one factor, and that the elaborate apparatus of dimensions and tests used by the psychometrists could be replaced by one test which would directly tap the single indivisible faculty of language proficiency. Tests which were capable of doing this, Oller called 'integrative'; they included 'cloze' tests in which the candidate had to restore words blanked out at regular intervals in a text, and dictation, in which the candidate had to write down the words of a text read aloud.'
- x Although Oller has claimed that his integrative tests represent total language proficiency better than any other single test or combination of tests, this is not in itself an argument in favor of the unitary competence hypothesis, as measures such as cloze and dictation are so

integrative that they contain most or all language abilities anyway. High correlations between cloze and other measures may only reflect that they are measuring different skills which are highly correlated among individuals; however, this does not mean that there will be no individuals whose performances in the various skills differ considerably.

- ^{xi} 'One of the characteristic features of the communicative approach to language teaching is that it obliges us (or enables us) to make assumptions about the types of communication we will equip learners to handle. This applies equally to communicative testing.'

Um dos aspectos característicos da abordagem comunicativa para o ensino de língua é que tal abordagem nos força ou nos capacita a fazer suposições sobre os tipos de comunicação que nossos aprendizes necessitarão. Isso também se aplica a testes comunicativos.

- ^{xii} Although language testing specialists have probably always recognizes the need to base the development and use of language tests on a theory of language proficiency, recently they have called for the incorporation of a theoretical framework of what language proficiency is with the methods and technology involved in measuring it.

- ^{xiii} Communicative testing, as well as being concerned with what the learner knows about the form of the language and about how to use it appropriately in contexts of use (competence), must also deal with the extent to which the learner is actually able to demonstrate this knowledge in a meaningful communicative situation (performance), i.e. what he can do with the language – his ability to communicate with ease and effect in specified sociolinguistic settings.

Testes comunicativos têm a preocupação em descobrir o que o aprendiz sabe sobre a forma da língua e sobre como usá-la apropriadamente em contextos de uso (competência), e também têm que lidar como o aprendiz pode, de fato, demonstrar esse conhecimento numa situação comunicativa significativa (desempenho), isto é, o que ele possa fazer com a língua – sua habilidade para comunicar com facilidade e eficiência em cenários sociolinguísticos específicos.

- ^{xiv} Other than serious marker reliability problems, associated with the assessment of performance, the major issue affecting an adoption of a 'communicative' approach to language testing is the generalisability of the results produced by a test.

- ^{xv} 1) 1) The behavior domain to be tested must be systematically analysed to make certain that all major aspects are covered by the test items, and in the correct proportions;
2) The domain under consideration should be fully described in advance, rather than being defined after the test has been prepared;
3) Content validity depends on the relevance of the individual's test responses to the behavior area under consideration, rather than on the apparent relevance of item content.

- ^{xvi} A test, part of a test, or a testing technique is said to have construct validity if it can be demonstrated that it measures just the ability (not the content) which it is supposed to measure. The word 'construct' refers to any underlying ability (or trait) which is hypothesised in a theory of language ability.

- ^{xvii} The term construct refers to a psychological construct, a theoretical conceptualisation about an aspect of human behavior that cannot be measured or observed directly. Examples of constructs are intelligence, achievement motivation, anxiety, achievement, attitude, dominance, and reading comprehension. Construct validation is the process of gathering eviden-

ce to support the contention that a given test indeed measures the psychological construct the makers intend it to measure. The goal is to assure that the scores mean what we expect them to mean.

- ^{xviii} is not validity in the technical sense; it refers, not to what the test actually measures, but to what it appears superficially to measure. Face validity pertains to whether the test 'looks valid' to the examinees who take it, the administrative personnel who decide on its use, and other technically untrained observers. Fundamentally, the question of face validity concerns rapport and public relations.
- ^{xix} Validity is an overall evaluative judgement of the degree to which empirical evidence and theoretical rationales support the adequacy and appropriateness of interpretations and actions base on test scores or other modes of assessment. Validity is not a property of the test or assessment as such, but rather of the meaning of the test scores. Hence, what is to be validated is not the test or observation device per se but rather the inferences derived from test scores or other indicators – inferences about score meaning or interpretation and about the implications for action that the interpretation entails.
- ^{xx} The trichotomy into participants, process and product allows us to construct a basic model of backwash. The nature of a test may first affect the perceptions and attitudes of the participants towards their teaching and learning tasks. These perceptions and attitudes in turn may affect what the participants do in carrying out their work (process), including practicing the kind of items that are to be found in the test, which will affect the learning outcomes, the product of that work.

Figura 9 O teatro.



Fonte: Revista Exame. São Paulo: Editora Abril, Abril/2004.

3

O desenho e a metodologia de pesquisa

A ciência é uma metamorfose do senso comum.

Rubem Alves

No capítulo anterior, busquei conceituar o efeito retroativo, dentre outros conceitos da área de avaliação e, assim, construir uma base teórica para este estudo, que tem por objetivo investigar e caracterizar o efeito retroativo do exame de língua inglesa do vestibular da UFPR no ensino da língua em nível médio. Neste capítulo, tenho por objetivo apresentar a base metodológica desta investigação. Na seção 3.1, abordarei o desenho da pesquisa e sua justificativa. Na 3.2, descreverei os procedimentos e instrumentos de pesquisa. Na 3.3, tratarei dos cenários, e, finalmente, na 3.4, apresentarei os sujeitos desta investigação e justificativa.

3.1 O DESENHO DE PESQUISA: A ESCOLHA DA METODOLOGIA

O desenho desta pesquisa procura levar em conta as limitações teóricas e metodológicas dos primeiros estudos que investigaram o efeito retroativo em língua estrangeira. Baseada nas pesquisas mais recentes de Alderson, Wall (1993), Bailey (1996), Cheng (2003), Watanabe (2003) e Curtis (2003), Gimenez (1997, 1998, 1999) e Scaramucci (1999 b, c, 2002 a, b, 2004 a,b), optei por um desenho de pesquisa qualitativa interpretativista, utilizando procedimentos e instrumentos típicos da etnografia, tais como observação em sala de aula com diário, entrevistas, questionários e seleção de documentos. A coleta de

dados ocorreu ao longo de seis meses. A partir da coleta, decidi triangular¹ os dados das diversas fontes investigadas para que pudesse obter uma visão do fenômeno em suas várias perspectivas, tanto em relação ao que se pode observar na sala de aula, quanto às percepções dos sujeitos envolvidos. A triangulação dos dados obtidos das várias fontes contribuiu para estabelecer uma maior confiabilidade a este estudo, uma vez que a subjetividade da interpretação de uma única fonte dá lugar à intersubjetividade das interpretações possíveis sobre as várias fontes investigadas.

Moita Lopes e Cavalcanti (1991, p. 138/9) reafirmam o que também preconizam os pesquisadores do efeito retroativo: um desenho de uma pesquisa interpretativista deve incluir:

observação do contexto de sala de aula com elaboração de notas de campo – diário – descrever o que, na sua visão, ou seja, na sua interpretação, está ocorrendo com contexto de ensino/aprendizagem. Outros instrumentos foram entrevistas, questionários, gravação em áudio, documentos, etc., na tentativa de triangular os dados coletados na investigação. Desta maneira, a assim chamada subjetividade inerente a estes tipos de dados adquire uma natureza intersubjetiva ao se levar em conta várias subjetividades, ou várias maneiras de olhar para o mesmo objeto de investigação, na tarefa de interpretação dos dados, aumentando assim sua confiabilidade.

Como o efeito retroativo em língua estrangeira foi pouco investigado no passado, e como a teoria sobre o tema ainda está em construção, não pude desconsiderar uma pesquisa exploratória com desenho etnográfico. Para o estudo do efeito retroativo, as pesquisas experimentais e quase-experimentais se mostraram limitadas por não permitirem que o fenômeno fosse observado por diversos prismas, com uma visão holística. As pesquisas anteriores a Alderson e Wall careceram de estudos longitudinais com observações em sala de aula trianguladas com os questionários, entrevistas e documentos, tipicamente instrumentos e métodos de pesquisas interpretativistas etnográficas.

.....
¹ A triangulação em sentido estrito é definida como a estratégia metodológica que abrange o objeto de investigação sob, pelo menos, três ângulos distintos, que se articulam a partir de: 1) entrevistas dos diversos sujeitos da pesquisa (*stakeholders*), 2) questionários dos diversos sujeitos; 3) anotações de observação em sala de aula; 4) análise de documentos.

3.2 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Para que se pudesse responder às perguntas de pesquisa propostas, dados de fontes diversas, portanto, foram coletados. Tentou-se selecionar todas as fontes onde se pudesse, de maneira direta ou indireta, encontrar menção à influência do exame no ensino de língua inglesa no ensino médio de escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares.

Em geral, os estudos sobre o efeito retroativo focalizam sua investigação apenas no ensino ou na aprendizagem. Este trabalho pretende ser mais abrangente e explorar tanto os sujeitos envolvidos no ensino, quanto os envolvidos na aprendizagem buscando as várias perspectivas da maioria dos *stakeholders*.² Isso nos permitirá ter uma visão abrangente do fenômeno em estudo. Se, por um lado, essa abrangência é importante para vermos o fenômeno por multiperspectivas, por outro, pode ter efeitos negativos, na medida em que não permitirá um aprofundamento muito grande dos dados.

Para que pudesse coletar a maior quantidade de dados de uma maior variedade de fontes, foram elaborados questionários para serem preenchidos e para servirem de roteiro para entrevistas.

Os questionários utilizados neste estudo foram desenvolvidos a partir de uma adaptação dos questionários elaborados por Scaramucci (1999a), para sua pesquisa sobre o efeito retroativo do exame Celpe-Bras, e pré-testados com alguns alunos do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

Tabela 3 Instrumentos de coleta.	
Instrumentos	
1.	Observação em sala de aula, nos contextos de escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares. As aulas foram gravadas em fita cassete e registros das aulas foram anotados em diário.
2.	Questionário I, para alunos das escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares nas quais assisti a aulas.
3.	Entrevistas I, gravadas em fitas cassetes, com os professores das aulas assistidas.

(continua)

² *Stakeholders* são todas as pessoas que estão direta ou indiretamente envolvidas com um fenômeno. Por exemplo, no caso do efeito retroativo do vestibular da UFPR, as várias pessoas que estão envolvidas com o exame são: elaboradores do exame, professores, alunos, pais de alunos e diretores de ensino médio, coordenadora do ensino médio da Secretaria Estadual de Educação, elaboradores de materiais didáticos, dentre outras.

(continuação)

4. Questionário II (ou Entrevista II), gravadas em fitas cassetes, com diretores das escolas nas quais assisti a aulas. ³
5. Questionário III, para os elaboradores da prova de língua inglesa do vestibular da Universidade Federal do Paraná.
6. Questionário IV (ou Entrevista III), gravada em fita cassete, com autores dos livros e apostilas utilizadas nas aulas assistidas. ⁴
7. Entrevista III com a Técnico-pedagoga de língua inglesa, de escolas públicas da Secretaria Estadual da Educação do Paraná.
8. Análise de documentos
9. Análise dos exames de língua inglesa do vestibular da UFPR

3.2.1 Observação em sala de aula

Para coletar dados em sala de aula, optei por gravar as aulas em fita cassete e também registrá-las por escrito, em um diário. Procurei construir um panorama geral das aulas assistidas, a partir de aspectos também contemplados no questionário para professores e que serviu como um guia de observação de aula: habilidades enfocadas, língua falada, materiais usados, conteúdos abordados, seleção de atividades, seqüência de conteúdos, metodologia, maneira de avaliar seus alunos, o uso de materiais semelhantes aos do exame, o uso de outros recursos (jornais, revistas, livros, vídeos, exercícios em computador), além do livro texto ou apostila. Não só coletei dados especificamente em sala de aula, mas também procurei observar, nas aulas, comportamentos, atitudes e percepções dos alunos e professores sobre o ensino de língua inglesa no ensino médio e se havia uma relação, direta ou indireta, entre esses fenômenos de sala de aula com o vestibular da UFPR.

3.2.2 Questionário I para os alunos das escolas observadas

O questionário I (vide Apêndice A, seção A.1) é constituído de 31 itens combinando perguntas de respostas fechadas e abertas. Seu objetivo é coletar dados que permitam uma caracterização ou um perfil dos sujeitos do estudo, além de suas percepções e atitudes com relação à prova de inglês do vestibular

.....
³ Alguns diretores de escola não puderam dar entrevista e preferiram responder a um questionário. Outros disseram que não teriam paciência de preencher um questionário e preferiram dar entrevista.

⁴ Alguns autores de livros moram em outros estados e gentilmente responderam ao questionário. Os autores locais deram entrevistas.

da UFPR. Antes de ser aplicado, houve uma pré-testagem do questionário com alunos do ensino médio do Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná e, a partir daí, alguns ajustes foram feitos. Os itens de 1 a 5 identificam os sujeitos. Os itens 6 a 10 visam a identificar o grau de escolaridade, se eles têm condições financeiras para pagar um curso pré-vestibular. Os itens de 11 a 15 visam a identificar questões referentes ao conhecimento de língua inglesa. Tais itens também visam a construir suas percepções em relação ao aprendizado da língua no ensino médio e sua relação com a vida profissional e vestibular. O item 16 visa a determinar se os alunos já estão inseridos no mercado de trabalho e, caso afirmativo, quantas horas semanais eles trabalham. O item 17 focaliza a percepção da comunidade sobre a aprendizagem do inglês. Os itens 18 a 31 contemplam informações específicas sobre a prova de língua inglesa do vestibular da UFPR.

As instruções para o preenchimento do questionário foram dadas oralmente. O limite de tempo permitido foi de 25 minutos, que se mostrou suficiente para os alunos responderem aos itens sem pressa. Os sujeitos, principalmente os das escolas públicas, apresentaram dúvidas sobre algumas questões, dúvidas essas que foram resolvidas prontamente.

3.2.3 Entrevista I para professores das escolas observadas

A entrevista para os professores das escolas observadas (vide Apêndice B, seção B.1) foi estruturada a partir de um roteiro elaborado previamente com 55 itens, combinando perguntas de respostas fechadas⁵ e abertas.⁶ Seu objetivo é coletar dados que permitam uma caracterização ou um perfil dos professores, assim como suas percepções da prova de língua inglesa do vestibular da UFPR e de suas aulas. Os itens 1 a 6 identificam o sujeito. Os itens de 7 a 9 focalizam a formação do professor. Os itens 10 a 13 levantam dados a respeito da vida profissional do professor. Os itens 14 e 15 focalizam o *status* da língua inglesa entre os alunos e comunidade. Os itens 16 a 21 fazem um levantamento sobre a sala de aula do professor: em que língua a aula é ministrada, se ele adota ou não livro didático, quais outros materiais usados em sala, e, como e por quem são estabelecidos os objetivos de ensino de suas aulas. Os

.....
⁵ Nas respostas fechadas, o entrevistado deve escolher uma alternativa dentre um leque restrito de opções dadas.

⁶ Nas questões abertas, o entrevistado pode dar qualquer resposta não se limitando a uma gama restrita de opções como nas fechadas.

itens 22 a 55 visam a construir as percepções e comportamentos dos professores em relação à prova de inglês do vestibular da UFPR.

3.2.4 Questionário II (ou entrevista II) para os diretores e/ou coordenadores das escolas observadas

O questionário II (vide Apêndice A, seção A.2) ou Entrevista II (vide Apêndice B, seção B.2) é constituído de 34 itens combinando perguntas de respostas fechadas e abertas. Alguns sujeitos preferiram fazer entrevista. Nesse caso, o mesmo questionário serviu como roteiro de entrevista. Seu objetivo é coletar dados que permitam perceber como esse profissional vê o ensino de língua estrangeira no ensino médio e que influência ele tem na determinação dos objetivos das aulas de língua estrangeira. Os itens 1, 2 e 3 identificam o sujeito. Os itens 4 e 5 visam a determinar a quantidade de alunos no ensino médio e seu perfil sócio-econômico. Os itens 6 a 11 e 30 focalizam informações sobre o ensino da língua inglesa na escola. O item 12 visa a identificar qual a participação da instituição no planejamento da disciplina. Os itens 13 a 29 e 31 a 34 visam a perceber a relação do vestibular da UFPR no ensino da língua inglesa no ensino médio da escola segundo a visão desse profissional.

3.2.5 Questionário III para elaboradores da prova de língua inglesa do vestibular da UFPR

Este questionário (vide Apêndice A, seção A.3) é constituído de 24 itens combinando perguntas de respostas fechadas e abertas. Seu objetivo é coletar dados que permitam um perfil dos sujeitos do estudo, bem como investigar suas percepções e atitudes em relação à prova de inglês do vestibular da UFPR e se eles se preocupam com a validade sistêmica do exame (Morrow, 1986), isto é, se o exame tem a intenção de causar um efeito retroativo positivo no ensino de inglês em nível médio. Os itens de 1 a 4 identificam os sujeitos. Os itens 5 a 8 contemplam informações sobre escolaridade e capacitação dos profissionais. Os itens 9 a 12 visam a identificar experiência profissional no ensino de LE, bem como na confecção de provas de LE em vestibulares. Os itens 13 a 24 focalizam informações sobre a prova de LE do vestibular.

3.2.6 Questionário IV (ou entrevista) para os autores dos livros e apostilas das escolas observadas

O questionário (vide Apêndice A, seção A.4) é constituído de 38 itens combinando perguntas de respostas fechadas e abertas. Três dos sujeitos pre-

feriram ser entrevistados e, por esse motivo, o questionário serviu como roteiro para entrevista. Seu objetivo é coletar dados que permitam estabelecer um perfil dos sujeitos do estudo, bem como suas percepções e atitudes em relação à prova de inglês do vestibular da UFPR. Os itens de 1 a 5 identificam os sujeitos. Os itens 6 a 8 contemplam informações sobre escolaridade e capacitação dos profissionais. Os itens 9 a 11 contemplam informações sobre experiência profissional no ensino de LE bem como na elaboração de materiais didáticos para o ensino de LE no ensino médio. Os itens 12 a 20 focalizam informações sobre seu livro e/ou apostila. Os itens 21 a 38 visam a construir um perfil das percepções e atitudes dos profissionais em relação à prova de LE do vestibular.

3.2.7 Entrevista com a coordenadora de língua inglesa para escolas públicas da Secretaria Estadual de Educação do Paraná

A entrevista (vide Apêndice B, seção B.3) é constituída de 25 itens combinando perguntas de respostas fechadas e abertas. Seu objetivo é coletar dados que permitam traçar um perfil do sujeito do estudo, bem como suas percepções e atitudes em relação à prova de inglês do vestibular da UFPR. Como tal roteiro foi utilizado apenas com um sujeito, ele não foi pré-testado. Durante a entrevista a coordenadora pôde falar livremente. Os itens de 1 a 3 identificam o sujeito. Os itens 4, 5 e 6 contemplam informações sobre o perfil dos alunos das escolas públicas e particulares no Paraná, qual a importância da língua inglesa no ensino fundamental e médio e qual o papel do vestibular da UFPR na vida dos alunos e professores. O item 8 visa a identificar como são estabelecidos os objetivos de ensino de língua inglesa. Os itens 7 e 9 a 25 focalizam as percepções e atitudes da profissional em relação à prova de LE do vestibular e sua influência nas escolas públicas.

3.2.8 Análise documental

Durante o segundo semestre de 2003, coletaram-se documentos que pudessem nos ajudar a investigar quais os objetivos das aulas de língua inglesa no ensino médio e como eles são estabelecidos. Tais documentos foram: manual do Candidato do vestibular da UFPR; edital do vestibular da UFPR; materiais didáticos usados pelos professores – livros, apostilas, folhas complementares; provas e exames usados nas aulas; simulados usados nos cursinhos; plano de ensino dos professores; ementas das escolas; currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná da Secretaria da Educação do Paraná; PCN; Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a Reforma do Ensino Médio

(parecer n. 15/98, in Brasil, 1999, p. 111) e Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394, in Brasil, 1999).

3.2.9 Cronograma da coleta de dados

A coleta de dados foi conduzida durante um período de seis meses, seguindo o cronograma apresentado na tabela a seguir:

Tabela 4 Cronograma de coleta de dados.			
Escolas	Instrumentos	Período de coleta	Número de aulas observadas
Colégio Estadual em Quitandinha – escola rural	Observação de aulas	de 5 de maio a 23 de junho de 2003	13 aulas
	Entrevista com a professora	30 de junho de 2003.	
	Questionários para alunos	30 de junho de 2003	
	Entrevista com diretora	14 de maio de 2003	
	Entrevista com autor do livro	25 de novembro de 2003.	
Colégio Estadual em Curitiba – escola urbana	Observação de aulas	de 06 de maio a 26 de junho de 2003	11 aulas
	Entrevista com a professora	12 de junho de 2003	
	Questionários para alunos	01 de julho de 2003	
	Entrevista com diretora	10 de junho de 2003	
	Entrevista com autor do livro	06 de novembro de 2003	
Colégio particular DP	Observação de aulas	de 14 de agosto a 2 de outubro de 2003	12 aulas
	Entrevista com a professora	30 de setembro de 2003	
	Questionários para alunos	09 de outubro de 2003	
	Entrevista com diretora	02 de outubro de 2003	
	Entrevista com autor do livro	outubro de 2004	

(continua)

(continuação)

Colégio particular DB	Observação de aulas: <i>terceirão</i> e curso pré-vestibular – regular	de 22 de agosto a 16 de outubro de 2003	10 aulas regulares e 4 aulas do avançado
	Observação de aulas: curso pré-vestibular avançado	de 30 de agosto a 11 de outubro de 2003	
	Entrevista com a professora	30 de setembro de 2003	
	Questionários para alunos	11 de outubro de 2003	
	Entrevista com diretora	16 de outubro de 2003	
	Entrevista com autor do livro	09 de outubro de 2003	
Curso pré-vestibular para afrodescendentes	Observação de aulas	De 02 de agosto a 04 de outubro de 2003	9 aulas
	Entrevista com a professora	04 de outubro de 2003	
	Questionários para alunos	12 de setembro de 2003	
	Entrevista com diretora	04 de outubro de 2003	
	Entrevista com autor do livro	24 de novembro de 2003	
Curso pré-vestibular Em Ação	Observação de aulas	de 03 de agosto a 12 de outubro de 2003	8 aulas
	Entrevista com a professora	21 de setembro de 2003	
	Questionários para alunos	06 de outubro de 2003	
	Entrevista com diretora	21 de setembro de 2003	
	Entrevista com autor do livro	17 de novembro de 2003	
Universidade Federal do Paraná	Questionários para elaboradores da prova de língua inglesa do vestibular da UFPR	de maio de 2003 a março de 2004	-
Secretaria Estadual da Educação do Paraná	Entrevista com a técnico-pedagoga de língua inglesa para escolas públicas do Paraná	17 de julho de 2003	-

3.3 CENÁRIOS DA PESQUISA

Procurei escolher os cenários desta pesquisa, levando em conta a grande desigualdade social do país. A maior parte das vagas das universidades públicas, principalmente de cursos de prestígio como medicina, direito, dentre outros, é preenchida sobretudo por cidadãos das classes A e B, oriundos de escolas particulares. Por isso, senti a necessidade de investigar se há e como se caracteriza o efeito retroativo entre diferentes tipos de escola que servem as diferentes classes sociais.

A partir dessa preocupação, cinco instituições de ensino médio foram escolhidas como cenários para a coleta de dados: duas escolas particulares, duas públicas e três cursos pré-vestibulares. Optei por duas escolas particulares de níveis diferentes, uma freqüentada sobretudo pela classe B e C, e a outra, pela classe A e B. Duas escolas públicas também foram escolhidas pelo mesmo motivo: uma escola urbana central, na qual parte dos alunos é oriunda da classe B e C e parte da classe D e E, e uma escola rural, na qual a maioria dos alunos é da classe D e E, com baixo poder aquisitivo. Três cursos pré-vestibulares também foram escolhidos: um curso da classe A e B, que prepara seus alunos para os vestibulares mais concorridos, um curso gratuito para alunos carentes e um curso também gratuito para afrodescendentes carentes. Os cursos pré-vestibulares para alunos carentes e afrodescendentes utilizam as próprias instalações da UFPR para ministrarem as aulas. Todos os alunos dos cursos pré-vestibulares gratuitos são oriundos de escolas públicas. Tanto o curso para alunos carentes como o curso para afrodescendentes carentes são os únicos gratuitos da cidade, e seus alunos oriundos de classes sociais menos favorecidas. Como já afirmei, optei por tais cenários para que pudesse relacionar classe social e um possível efeito retroativo.

Numa tentativa de delinear, dentro dos objetivos específicos em sala de aula, traços dos exames de vestibular da UFPR, aulas de língua inglesa do ensino médio foram observadas durante um bimestre, em cada escola, para apreender-se a abordagem de ensino que pautava as aulas dos professores e os objetivos específicos desses cursos.

Aulas do 1º, 2º e 3º anos foram escolhidas, pois se pretendia averiguar se há diferenças de objetivos de ensino no começo de um curso de ensino médio e no final dele, quando os alunos estão fazendo contagem regressiva para o vestibular.

3.3.1 Seleção e descrição dos cenários

Duas escolas públicas, duas particulares e três cursos pré-vestibulares foram investigados. A primeira escola pública é rural – Colégio Estadual EFA – e a outra, urbana – Colégio Estadual LC. Dentre as escolas particulares, uma é freqüentada sobretudo por alunos oriundos das classes C e B – Colégio DP, e a outra, pelas classes A e B – Colégio DB No terceiro ano, que é denominado *terceirão*, os alunos assistem também a aulas do curso pré-vestibular. Os cursos pré-vestibulares investigados foram:

Curso pré-vestibular EA – para adolescentes de baixa renda, Projeto KN – para afrodescendentes carentes, e o terceiro curso pré-vestibular do Colégio DB freqüentado sobretudo por alunos oriundos das classes A, B e C (no curso pré-vestibular, diferentemente do 1º e 2º do ensino médio, o Colégio DB recebe um maior número de alunos oriundos da classe C, emigrados das escolas públicas).

3.3.1.1 Colégio Estadual EFA

O Colégio Estadual EFA situa-se em Quitandinha, uma cidade pequena no sudoeste do estado do Paraná, a 70 quilômetros da capital, Curitiba.

Figura 10 O município de Quitandinha.



Segundo Portela (2003, p. 6), “o município pertencente à região metropolitana de Curitiba é predominantemente agrícola, sendo a comercialização

dos seus produtos realizada através de Cooperativa Mista.” Até o começo do século XIX, “a região era habitada por tribos indígenas chamadas Botocudos.” (op. cit., p. 7). Com a construção da Rodovia Federal BR-116, chegaram os primeiros brancos à região. Os habitantes são, predominantemente, descendentes de poloneses, mas há também outras etnias: francesa, italiana, portuguesa e russa. (op. cit., p. 27). O comércio da cidade baseia-se em serviços locais: ferrarias, selarias, oficinas mecânicas, borracharias, postos de combustíveis, bares, restaurantes, gráficas, despachantes, funerárias, conserto de eletro-eletrônicos, imobiliárias, cabeleireiros, advogados, dentistas, vestuário, calçados, papelarias, autopeças, veterinárias, produtos agro-pecuários, relojoaria, ótica, floricultura, marcenarias, serralherias, serrarias, farmácias, supermercados, pousada com chalés e área de *camping*. Não existe o serviço de entrega de correspondência, mas dispõe-se de caixas postais. A indústria local contribui para o desenvolvimento da cidade com empresas locais de pequeno porte como moinhos, artefatos de cimento, materiais de construção.

O município de Quitandinha conta com sete escolas estaduais nas localidades do Centro, Turvo, Doce Fino, Ribeirão Vermelho, Lagoa Verde, Pangará e Campina, com aproximadamente 2076 alunos matriculados; duas escolas municipais nas localidades do Centro e Turvo, com 603 alunos matriculados; e oito escolas rurais municipais nas localidades do Centro, Rio da Várzea, Doce Fino, Cerro Verde, Ribeirão Vermelho, Lagoa Verde, Pangará e Campina, com 1.167 alunos matriculados. Existe uma escola particular no centro chamada “Meu Primeiro Mundo”, com 63 crianças matriculadas e que atende crianças da 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Figura 11 Colégio Estadual EFA – escola pública rural.



O Colégio Estadual EFA foi escolhido para as observações de aulas. Os alunos e a diretora responderam a um questionário e a professora das aulas assistidas foi entrevistada. A escola recebe muitos alunos vindos da zona rural.

Tem em torno de 471 alunos matriculados e atende crianças da 5^a a 8^a séries do ensino fundamental e das três séries do ensino médio. Muitas crianças que estudam nessa escola são filhos de agricultores e ajudam seus pais nas lavouras. Há também filhos de comerciantes locais bem como de funcionários públicos. Como qualquer escola estadual do Paraná, a escola carece de muitos melhoramentos. Em termos estruturais, a escola não tem carteiras em boas condições, não possui nenhum equipamento para professores usarem em sala de aula, como retro-projetor, vídeo, televisão etc. A professora de língua inglesa conta com um *micro system* para poder tocar CD e fitas. O laboratório de informática instalado pelo governador anterior está inoperante e a escola não tem verbas para mantê-lo. Em termos de capacitação de professores e funcionários, o governo estadual investe pouco, e, quando há algumas iniciativas nesse sentido, os cursos atendem uma minoria dos profissionais.

3.3.1.2 Colégio Estadual LC

O Colégio Estadual LC encontra-se em um bairro próximo do centro de Curitiba. A capital do Estado do Paraná, localizada no Sul do Brasil, tem 309 anos. A população da cidade está estimada em 1,6 milhão de habitantes, sendo a maioria descendente de imigrantes italianos, poloneses, alemães, ucranianos, japoneses, sírios e libaneses. A partir da década de 90, Curitiba também recebe um grande número de migrantes vindos de outras cidades e estados do país, principalmente de São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e de cidades do norte do Paraná.

Figura 12 Colégio Estadual EFA – escola pública urbana.



O Colégio Estadual LC oferece ensino especial, fundamental regular de 5^a. a 8^a. série e médio regular. O colégio possui um total de 645 alunos, atendendo uma comunidade escolar bem diversificada, abrangendo os bairros Bacacheri, Boa Vista, Juvevê, Colombo, Estrada da Ribeira, Atuba, Pinhais e outros, ou localidades mais distantes e pobres. O Colégio Estadual LC ocupa uma área de 20.000 m², formada por uma quadra inteira. Há salas-ambiente com televisão e vídeo, dois laboratórios de informática, cada um com 22 computadores, que servem de instrumento de trabalho ao professor e ao aluno.

Apesar de essa escola ser mais estruturada do que a de Quitandinha, nota-se que não tem passado por reformas há anos. Várias partes da escola necessitam de cuidados tanto fisicamente, quanto em termos de equipamentos e capacitação de seus professores.

3.3.1.3 Colégio DP, escola particular

O Colégio DP localiza-se em um bairro de Curitiba. Ali funciona a educação infantil, o ensino fundamental e médio, bem como o *terceirão* – preparatório para os vestibulares.

Esse estabelecimento de ensino conta com uma infra-estrutura boa. As salas são bem equipadas como as salas de informática, por exemplo, que contam com um grande número de computadores de última geração. Há diversos laboratórios para atender às disciplinas de ciências. Além da linda área verde que o cerca, possui pátios, quadras abertas e cobertas, e o seu *playground* é grande, com diversos brinquedos.

3.3.1.4 Colégio DB, escola particular e curso pré-vestibular

Fundado em 1961, o Colégio DB tinha como missão preparar candidatos para os vestibulares de engenharia. Em 1969, além de contemplar as áreas tecnológicas, o colégio incluiu cursos preparatórios para as áreas biológicas. Em 1974, foi criado o ensino médio, e, em 1982, o ensino fundamental. Nos anos seguintes, incluíram-se a pré-escola e o supletivo de ensino médio. Em 1990, o curso pré-vestibular e o colégio foram unidos a um único grupo.

Além de atuar nas áreas de educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, ensino supletivo, ensino pré-vestibular e superior, a instituição conta com um centro de pesquisa e desenvolvimento em educação – departamento que trabalha para antecipar tendências pedagógicas. Os serviços desse departamento são utilizados por centenas de escolas conveniadas com o DB em todo o território nacional.

3.3.1.5 Curso pré-vestibular para afrodescendentes

O curso pré-vestibular para afrodescendentes é um projeto desenvolvido pela Associação Cultural de Negritude e Ação Popular – ACNAP. Fundada em 1988, por um grupo de negros católicos, com apoio dos Freis Franciscanos, é uma ONG cujo objetivo é recuperar a memória histórica da população negra, sua cultura e sua identidade política. Sua sede está localizada em Sítio Cercado em Curitiba, mas seus projetos estão espalhados pela cidade.

Figura 13 Sede da ACNAP



A instituição também tem por finalidade articular questões da negritude e o processo de consciência negra através da educação, sem esquecer a organização de todos os cidadãos negros de baixa renda. A associação trabalha, junto aos afrodescendentes, questões como formação e auto-estima da comunidade negra, fortalecendo, assim, a cultura africana no Paraná.

Atualmente, a associação oferece vários projetos internos para sua comunidade, tais como: aulas de apoio escolar como intervenção no processo educativo, oficinas de resgate da cultura afrodescendente, S.O.S. racismo, oficinas de trabalhos manuais para mulheres (mini-cooperativas que desenvolvem artesanato); oficinas de capoeira para crianças; oficinas de informática para crianças e adolescentes; oficinas que trabalham a questão da auto-estima; e, também, cursos esporádicos de conscientização da cultura africana e direitos humanos.

A ACNAP também promove atividades especiais como feijoadas, participação em comemorações místicas – cultos evangélicos, missas, eventos de terreiro de candomblé, comemorações de 20 de novembro – Dia Nacional da Consciência Negra, Axé-Zumbi, concurso de Miss e Mister Palmares, e outras.

Um dos maiores projetos da ACNAP, o curso pré-vestibular para jovens afrodescendentes, situa-se em Curitiba e tem nome africano cujo significado é “coisa de negro”.

O projeto Ka-Naombo (KN) é uma das diversas iniciativas na luta contra a discriminação racial e racismo no Estado do Paraná e, em especial, na cidade de Curitiba. O grupo pretende garantir o acesso à igualdade de oportunidades no ensino superior para educandos negros de Curitiba e Região Metropolitana. Pretende-se atingir 200 jovens oriundos de escolas públicas em dois anos, a partir do grau de interesse e impossibilidade econômica de participar de um “curso- pré-vestibular” com outro perfil. As aulas acontecem nas estruturas da Universidade Federal do Paraná, no período noturno, de segunda a sexta-feira, das 19h às 22h45m, com encontros de estudos nos finais de semana.

O corpo docente é composto por profissionais experientes em cursinhos pré-vestibulares. O material didático utilizado são apostilas antigas do curso pré-vestibular do curso Positivo – doado pela escola. O intento é alcançar o maior número de ingressos nas instituições públicas da cidade e do Estado como a UFPR, mas também em instituições não públicas através de projetos encaminhados pela ACNAP com objetivo de pleitear bolsas de estudo, caso haja interesse do público alvo.

O curso pré-vestibular para afrodescendentes teve sua origem em um projeto maior, oriundo do Programa Política da Cor. Dentro do programa, o Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP/UERJ) e a Fundação Ford realizaram o Concurso Nacional “Cor no Ensino Superior”, desenvolvido no contexto do Programa Políticas da Cor na Educação Brasileira. O concurso teve por objetivo promover ações democratizadoras que estimulasse políticas institucionais e/ou governamentais orientadas para combate das desigualdades étnico-raciais e sociais no ensino superior brasileiro. Dentre os inúmeros projetos enviados ao concurso, a ACNAP foi contemplada com um financiamento para promover o curso pré-vestibular para afrodescendentes durante o período de dois anos – 2002 e 2003.

3.3.1.6 Curso pré-vestibular EA

O curso pré-vestibular EA originou-se de uma organização não governamental sem vínculo político ou religioso, que tinha por objetivo principal preparar estudantes de baixa renda para que fossem aprovados nos principais concursos vestibulares, principalmente nas instituições públicas. Preocupa-se em dar suporte a esses alunos para que eles possam concluir um curso superior com aproveitamento, sem que desistam no meio do caminho por falta de condições financeiras.

Figura 14 Aula do curso EA.



O E.A. é um curso extensivo preparatório para o vestibular, cujas instalações foram cedidas pela UFPR, com o apoio do Setor de Ciências Exatas da Universidade. É mantido por professores voluntários qualificados, na sua maioria oriundos da UFPR. As aulas ocorrem nos finais de semana das 8h às 19h40m, no prédio de Matemática, no *campus* do Centro Politécnico.

O objetivo maior da ONG é fazer com que o cidadão consiga ascensão social através de estudos em nível universitário, melhorando, dessa forma, o seu nível cultural, intelectual e financeiro.

O EA foi criado por alunos da Universidade Federal do Paraná, no início do ano 2000. A ideia surgiu depois de uma conversa desses alunos com estudantes de baixa renda que comentaram sobre a dificuldade que tinham em pagar um curso pré-vestibular. A equipe administrativa do curso é formada por Oficiais do Exército, que institucionalizaram a organização.

Quadro 7 Sujeitos da pesquisa.						
Cenários	Escolas	diretores ou coordenadores	Professores	Autores Materiais didáticos	Alunos	Documentos
	coordenadora de língua inglesa para o ensino médio da Secretaria Estadual da Educação do Paraná					
Escolas públicas	Colégio Estadual E.F.A – rural	diretora A	Professora A	Inglês – Série Novo Ensino Médio de Amadeu Marques	Alunos do Colégio EFA	Diretrizes – Ensino de língua inglesa EM Plano de aula anual, provas de rendimento e exercícios de sala de aula
	Colégio Estadual LC – urbano	diretor B	Professora B	Essential English de Antônio de Sirqueira e Silva	Alunos do Colégio LC	Plano de aula anual, provas de rendimento e exercícios de sala de aula
	Colégio DP – particular	orientadora e coordenadora do Colégio DP	Professora C	Apostila do Colégio Objetivo de São Paulo – Professor Arnom Hollaender	Alunos do Colégio DP	Provas de rendimento e exercícios de sala de aula
Escolas particulares	Colégio DB – particular	diretor do Colégio DB	Professora F	Apostila do Colégio Dom Bosco	Alunos do Colégio DB	Exercícios de sala de aula
	Curso Em Ação – jovens carentes (gratuito)	coordenador do E.A.	Professora E	Apostila do Colégio Unificado	Alunos do curso E.A.	Exercícios de sala de aula
Cursos pré-vestibulares	Curso Ka-Naombo – negros (gratuito)	coordenadora do Projeto KN	Professora D	Apostila do Colégio Positivo	Alunos do curso KN	Exercícios de sala de aula
	PCN, PCN+, LDB					
Elaboradores do exame de língua inglesa do vestibular da UFPR. manual do vestibular.						

3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos principais desta pesquisa foram:

1. Os **professores** das escolas particulares, públicas e cursos pré-vestibulares que estão engajados no ensino de língua estrangeira no ensino médio do Estado do Paraná;
2. **Alunos** das escolas investigadas;
3. **diretores/coordenadores/orientadores** dessas escolas;
4. **Elaboradores dos materiais didáticos** utilizados no ensino de língua estrangeira, no ensino médio do Paraná;
5. **Autoridade** da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná;
6. **Elaboradores dos exames** de língua estrangeira do vestibular da UFPR.

3.4.1 Os professores das escolas investigadas

3.4.1.1 Professora do colégio público rural

A professora da Escola EFA (doravante professora A) tem cerca de 30 anos, fez uma faculdade particular em uma cidade próxima de Quitandinha – Universidade de Contestado em Mafra, Santa Catarina, há dez anos. Possui também duas pós-graduações *lato sensu*: as duas feitas pelo IBPEX – Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão em Curitiba. Ela participa com frequência de cursos de capacitação oferecida pelo Núcleo de Apoio Pedagógico – NAP,⁷ bem como pela Universidade do Professor (projeto da Secretaria da Educação Estadual para capacitação do professor). Leciona a língua inglesa há cinco anos, em escolas públicas. Tem cinco turmas de língua inglesa e algumas de língua portuguesa. Leciona inglês para uma média de 175 alunos.

.....
⁷ O NAP – Núcleo de Assessoria Pedagógica do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPR tem por objetivo: A) Integrar professores de línguas estrangeiras do ensino regular (fundamental, médio e superior), de universidades e de escolas de línguas. B) Oportunizar constante atualização e capacitação de professores e futuros professores de língua estrangeira. C) Contribuir para a formação profissional dos futuros professores de línguas estrangeiras modernas. D) Manter banco de dados para pesquisas de professores dos vários níveis e formas de ensino, estabelecendo ligações de pesquisa entre diferentes instituições.

3.4.1.2 Professora do colégio público urbano

A professora de língua inglesa do colégio (doravante professora B) tem quase 50 anos. Fez sua graduação, Letras – Português/Inglês, na Pontifícia Universidade Católica de Pelotas, Rio Grande do Sul, há pelo menos quinze anos. Leciona há dezesseis anos em escolas públicas e deve se aposentar em breve. Com uma carga horária semanal de 40 horas – nove turmas –, e uma média de 400 alunos, a professora não tem bom relacionamento com seus alunos. Ela não parece se preocupar se o aluno está aprendendo ou se está gostando das aulas, e os alunos, em contrapartida, só falam com ela o estritamente essencial.

3.4.1.3 Professora do colégio particular DP

A professora de língua inglesa do Colégio DP (doravante professora C) tem em torno de 40 anos e fez sua graduação em Letras – Português/ Inglês, na Universidade Tuiuti do Paraná, em Curitiba, há pelo menos dezoito anos. Leciona há dezenove anos em escolas particulares, com experiência em diversas escolas de renome na cidade. Sua carga horária semanal é de 35 horas. No colégio, ela leciona no ensino médio e possui duas turmas de *terceirão*.

3.4.1.4 Professora do Colégio DB

De todos os professores envolvidos nesta pesquisa, o do Colégio DB (doravante professor F), 40 anos, parece ser o mais capacitado em termos de formação. Nascido e criado em Curitiba, quando era jovem, imigrou para o Canadá – Montreal onde adquiriu a cidadania canadense e tornou-se policial. Lá fez sua graduação em *English as a Second Language – ESL* –, na Concordia University. Além de sua função de policial, trabalhou também no centro governamental para imigrantes chamado *Centre d'Accueil l'Hirondelle*. Após dez anos de residência no Canadá e três nos Estados Unidos, voltou ao Brasil. Trilíngüe, lecionou no Centro Educacional CAESP. É professor há quinze anos, sendo os últimos seis no DB Sua carga horária entre sala de aula e preparação de aulas em multimídia é de 35 horas semanais.

3.4.1.5 Professor do curso pré-vestibular KN

O professor de língua inglesa do curso KN (doravante professor D), aproximadamente 40 anos, negro, graduou-se no final da década de 80, na Universidade Tuiuti do Paraná, instituição particular localizada em Curitiba. Apesar de não ter feito nenhum curso de pós-graduação, participa ativamente de congressos,

simpósios e eventos, tanto sobre o ensino de língua estrangeira, como sobre questões negras. Participa, além disso, com frequência, de cursos de capacitação oferecidos pelo Núcleo de Assessoria Pedagógica da UFPR. Estuda a língua inglesa em um instituto de línguas da cidade. Leciona em escolas públicas e particulares, há 15 anos. Já lecionou em colégios particulares, como Colégio Camões e Divina Providência, como também já foi professor substituto no Estado. Hoje, além de desenvolver o trabalho no curso pré-vestibular no sábado à tarde, ele atua como auxiliar da direção em uma escola municipal em Araucária e, no SESC – centro, à noite. Sua carga horária é de 40 horas semanais.

O professor D mostra sua preocupação com a questão negra em suas aulas, nas escolhas de textos complementares, nos comentários sobre racismo. Busca soluções para a evasão dos negros das escolas e seu baixo rendimento escolar, dentre outros problemas.

3.4.1.6 *Professor do curso pré-vestibular EA*

O professor de língua inglesa do curso EA (doravante professor E) tem cerca de 30 anos. No começo da década de 90, graduou-se na Universidade Tuiuti do Paraná, em Curitiba, e fez intercâmbio nos Estados Unidos, por dois anos. É um professor bastante comprometido com o ensino e está tentando entrar em um programa de mestrado no Paraná. Ele participa com frequência de congressos, simpósios e eventos sobre ensino de língua inglesa.

Leciona a língua inglesa há doze anos, em institutos de línguas e escolas particulares. Já lecionou nos institutos de línguas “Mnemo System” e “Words”, onde também foi coordenador. Hoje, além de dar aulas de inglês no EA, aos domingos à tarde, também leciona no Colégio 3º Milênio, um colégio respeitado da cidade. Sua carga horária é bastante pesada: 60 horas semanais, sendo a maior parte das aulas no Colégio 3º Milênio.

O professor E prepara muito bem suas aulas, mostra-se preocupado com seus alunos e, nos intervalos, faz questão de ajudá-los a tirar dúvidas. De todos os professores entrevistados nesta pesquisa, ele é o único professor voluntário, atividade à qual se dedica com comprometimento e destreza.

3.4.2 Os alunos das escolas investigadas

3.4.2.1 *Alunos da escola pública rural*

Como observado anteriormente, os adolescentes que estudam na Escola Estadual EFA são, na sua maioria, filhos de agricultores que ajudam os pais no cultivo de batatas, feijão, mandioca, milho, dentre outras culturas. Outros são

filhos de comerciantes locais e funcionários públicos. A renda das famílias desses alunos é baixíssima. Durante as aulas que observei, alguns deles comentaram a dificuldade de estudar em cursos pré-vestibulares por não terem condições financeiras nem para pagá-los e, no caso de cursos gratuitos, nem para o transporte.

Figura 15 Alunos da escola pública rural.



A variedade lingüística falada por esse grupo é predominantemente rural, carregada de expressões e estruturas típicas do “dialeto caipira”, ou, como classificaria Bortoni (2002), mais rural e mais oral. Através dos questionários que esses alunos preencheram, percebi que o nível de letramento da maioria ainda é muito elementar pois, nas respostas, havia vários erros de ortografia e de coesão e coerência textuais.

A escola tem 660 alunos matriculados no ensino médio. Não há aulas de língua inglesa no primeiro ano do ensino médio, apenas no segundo e terceiro anos. Os alunos têm pouquíssimo ou nenhum conhecimento da língua apesar de terem, teoricamente, estudado inglês da 5^a a 8^a série.

3.4.2.2 *Alunos da escola pública urbana*

Os alunos que freqüentam o colégio à noite são jovens trabalhadores – empregadas domésticas, seminaristas, balconistas do comércio local etc. ou desempregados. De 45 alunos matriculados na turma de segundo ano do ensino

médio, somente uma média de 13 alunos comparecia às aulas. O número de alunos passava a 20 em dias de prova.

Figura 16 Alunos da escola pública urbana.



O colégio oferece língua inglesa, em duas aulas semanais, nos três anos do ensino médio. Apesar de uma carga horária maior que em outras escolas públicas, os alunos têm pouco conhecimento da língua, pois durante as aulas, eles diziam que nada sabiam e que não conseguiam fazer nem mesmo os exercícios muito simples de gramática propostos pela professora.

3.4.2.3 Alunos da escola particular – Colégio DP

Aproximadamente trinta alunos dessa turma foram para *terceirões* de outros cursos considerados “melhores” e que “aprovam mais” no vestibular. Os nove alunos restantes são os matriculados no *terceirão* do DP, dos quais somente três realmente têm comprometimento com os estudos.

Os outros ficam, geralmente, conversando ou brincando uns com os outros e não participam das aulas. Eles são, na maioria, das classes B e C. Somente os três alunos mais estudiosos têm a preocupação em estudar para o vestibular da UFPR. Os outros pensam em estudar para entrarem em faculdades e universidades particulares, pois acreditam não precisar estudar muito para serem aceitos nessas instituições.

Figura 17 Alunos do Colégio DP.

3.4.2.4 Alunos da escola particular e curso pré-vestibular – Colégio DB

O Colégio DB oferece aulas de espanhol e inglês. Para trabalhar com mais homogeneidade, o curso de inglês foi dividido em dois módulos distintos: inglês básico e avançado. Para assistir às aulas do inglês avançado, os alunos devem passar por um exame de classificação. As turmas do básico, em termos de número de alunos, são maiores do que as turmas do avançado. No básico, há em média duzentos alunos na sala, ao passo que no avançado, aproximadamente, cem.

Figura 18 Alunos do Colégio DB e do curso pré-vestibular.

Os alunos do terceiro ano do ensino médio, oriundos, sobretudo, das classes A e B, são transferidos para o curso pré-vestibular na mesma instituição, e assistem às mesmas aulas com os alunos matriculados somente no curso pré-vestibular, que já concluíram o ensino médio e pertencem às classes média, média alta, de escolas públicas e particulares. A única diferença entre os alunos que estão no terceiro ano – o *terceirão* – dos que já concluíram o ensino médio é que os primeiros são convocados periodicamente para fazerem avaliações separadamente do curso pré-vestibular para o ensino médio. Os simulados são feitos por todos e não valem como nota oficial para o terceiro ano do ensino médio.

3.4.2.5 Alunos do curso pré-vestibular KN

Dentre os cem alunos que estão frequentando o curso pré-vestibular, somente dez optaram por fazer a prova de língua inglesa na UFPR. O restante da turma preferiu escolher a língua espanhola por se assemelhar à língua portuguesa.

A maioria deles já tem mais de 25 anos de idade. Percebe-se um grande número de alunos entre 30 e 40 anos.

Figura 19 Alunos do curso pré-vestibular KN.



O comportamento desse grupo é completamente diferente de todos os outros grupos das outras escolas e cursos nos quais os dados foram coletados. Entre eles existe respeito e carinho mútuo. Ao se cumprimentarem, muitas vezes batem as mãos, ao invés de darem-se as mãos; sorriem, fazem um gingado.

Na hora do intervalo, todos compartilham os lanches trazidos de casa. Quem não levou lanche também é convidado a comer junto. Conforme os alunos vão chegando, eles cumprimentam o professor com apertos de mão, batidas de mãos, comentários, sorrisos, abraços etc. Nos dois meses de coletas de dados nunca observei algum comportamento hostil ou de submissão. Professor e alunos são amigos dentro da sala de aula.

3.4.2.6 *Alunos do curso pré-vestibular EA*

São duas turmas de língua inglesa de aproximadamente 50 alunos cada, constituídas principalmente de jovens de todas as raças e etnias da região. Todos são alunos carentes, pois a escola só atende a esse público. No início de cada ano, ela os seleciona através de triagem. Alguns recebem ajuda financeira para freqüentar as aulas.

Figura 20 Alunos do curso pré-vestibular Em Ação.



A grande maioria dos alunos leva o curso muito a sério, pois sabe das dificuldades pelas quais a ONG passa para funcionar. Os alunos que perdem o interesse pelo curso são convidados a sair e outros da lista são chamados. Como são alunos extremamente carentes, é possível notar as dificuldades pelas quais passam: alguns vão para o curso a pé (levando horas para chegarem ao local), outros trazem lanche de casa, pois não podem comprar almoço, e alguns não têm mate-

rial escolar, como lápis e caneta. Quase todos trabalham durante a semana, e, por esse motivo, dispõem de pouco tempo para estudar além do final de semana.

No ano de 2002, 20% dos alunos foram aprovados no vestibular da UFPR. Em 2003, 40% conseguiram aprovação. A entidade luta para que esse número cresça ao longo dos próximos anos. Uma outra luta dos alunos é conseguir isenção das taxas dos exames de vestibular da cidade, pois muitos deles não têm condição de pagá-las.

3.4.3 Os diretores/coordenadores/orientadores das escolas investigadas

3.4.3.1 A diretora do colégio público rural

A diretora da escola (doravante diretora A) tem formação em história pela Universidade Federal do Paraná. Ela tem dezesseis anos de magistério em escolas urbanas de Curitiba e decidiu mudar-se para o interior e dirigir uma escola rural onde também leciona nos ensinos fundamental e médio. É uma pessoa comprometida com a melhoria das condições de sua escola e da comunidade. É a sua luta para garantir o funcionamento mínimo da escola que faz com que o colégio ainda fique em pé. No ano de 2002, ela e seus alunos do terceiro ano do ensino médio desenvolveram um projeto de resgate da identidade do povo de Quitandinha. Tal projeto transformou-se em um livro intitulado “Meu Município Quitandinha”. O livro traz informações, com fotos, sobre a história, a geografia, a situação social e econômica do lugar. Segundo Portela (2003), o resgate da identidade dessas crianças é o primeiro passo para mudanças e transformações sociais.

3.4.3.2 O diretor do colégio público urbano

O diretor do período noturno (doravante diretor B) está em sua função há alguns anos. É professor de matemática e está em vias de se aposentar. Ele tem consciência da precariedade estrutural da escola e de todos os problemas que os professores, alunos e funcionários enfrentam. O professor também disse que a escola não pode “cobrar muito” ou exigir muito conhecimento de seus alunos nas disciplinas, senão a reprovação e a evasão escolar serão maiores do que já são. Ele afirmou que “os alunos da escola que conseguem chegar até o final do ensino médio nem tentam o vestibular da UFPR, pois estão conscientes de sua inferioridade em relação aos alunos que vêm de escolas particulares”. A aprovação de um aluno no vestibular da UFPR é um acontecimento raro, segundo o diretor.

3.4.3.3 A orientadora do Colégio DP

A escola é administrada por freiras. A orientadora geral é a pessoa encarregada da parte pedagógica da escola. Há também uma coordenadora de língua inglesa. A orientadora é uma pedagoga com especialização em Dificuldades de Aprendizagens. A coordenadora fez Letras – português/inglês, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Ambas mostram preocupação com a aprovação de seus alunos no vestibular da UFPR, mas também reconhecem que a escola tem limitações que impedem seus alunos de serem mais bem sucedidos. O colégio adotou a apostila do Colégio Objetivo de São Paulo, e, por esse motivo, não aborda o vestibular da UFPR diretamente. Qualquer preparação para o vestibular da UFPR tem que partir do professor, ao trazer para sala de aula material extra ou utilizar exercícios no laboratório de informática.

3.4.3.4 O diretor do Colégio DB

O diretor do Colégio DB graduou-se em história pela USP – Universidade de São Paulo. Além de coordenar o curso, também atua como professor de História no cursinho.

Sua preocupação está concentrada na eficiência e eficácia do ensino do curso para atingir um maior número de aprovados nos vestibulares mais significativos do Paraná.

Bem conscientes das limitações dos alunos oriundos das escolas públicas, os professores do curso são orientados para contemplar, em sala de aula, conteúdos e diferentes abordagens que possam beneficiar tanto os alunos vindos de escolas particulares como os de escolas públicas.

3.4.3.5 A coordenadora do curso KN

A coordenadora do projeto KN é uma mulher negra com graduação em pedagogia, mestrado em educação e dissertação na área do ensino e discriminação racial. Bastante engajada na ACNAP e no projeto, ela luta para conseguir manter o curso em andamento. A falta de recursos e apoio de outras instituições e empresas dificulta sua continuidade. Mesmo assim, a coordenadora não desanima em procurar parcerias e patrocínios para o projeto.

No ano de 2002, o curso conseguiu aprovar, na UFPR, quatro alunos entre cem, e, no ano de 2003, nenhum aluno foi aprovado. Mesmo tendo uma baixa porcentagem de aprovação, a coordenadora pensa em continuar o curso, investigar o porquê desses resultados e até revertê-los.

3.4.3.6 O coordenador do curso EA

O coordenador do EA, um jovem oficial militar, formado em Química pela UFPR, tem uma grande preocupação social com relação aos jovens desfavorecidos. Ele é um dos mentores do curso e luta para mantê-lo em funcionamento, enfrentando problemas financeiros e até dificuldades de alojamento. Ele e seus colegas, também militares e formados em outras áreas pela UFPR, são os mentores e administradores do projeto.

Para o coordenador, seu objetivo maior, no momento, é aumentar o número de alunos de baixa renda a passar nos vestibulares públicos do Estado. Em 2001, 20% deles foram aprovados na UFPR e 1%, no Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Em 2003, o número aumentou para 40%.

3.4.4 Os elaboradores dos materiais didáticos

3.4.4.1 O autor do livro didático usado na escola pública rural

Por ser um dos livros mais baratos do mercado, os professores de língua inglesa da escola pública rural trabalham com o livro do professor Amadeu Marques, **Inglês – Série Novo Ensino Médio**, da editora Ática.

Como o autor mora no Rio de Janeiro, fazer uma entrevista com ele ficou inviável. Por esse motivo, o professor Marques respondeu a um questionário enviado por correio eletrônico.

Autor de diversos outros materiais didáticos para o ensino de língua inglesa, ele já lecionou em institutos de língua e escolas públicas e particulares, em níveis fundamental, médio, pré-vestibular. Graduiu-se em Letras pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal Fluminense. Atua como escritor de material didático desde 1975.

Para o autor, seu livro prioriza a competência para a leitura e a compreensão de textos escritos, e por esse motivo habilita os alunos a serem bem sucedidos nos exames de vestibulares.

Segundo o professor, ele estabeleceu os objetivos de seu livro a partir das mudanças determinadas pelo MEC nos últimos anos. Já no mercado há alguns anos, o livro recebe *feedback* dos professores que o adotam em suas escolas. Esses profissionais relatam que o material aborda temas que despertam no aluno o exercício da cidadania, a busca do conhecimento, o debate e a conscientização de assuntos que têm a ver com a sua formação como pessoa e não apenas como alguém capaz de compreender um texto escrito em inglês. O seu livro é dirigido aos alunos interessados na aquisição de conhecimentos

essenciais para o seu desenvolvimento como cidadão e para a sua preparação acadêmica e/ou profissional.

Para o Professor Marques, apesar do livro não ser dirigido especificamente para nenhum vestibular, pode propiciar aos alunos conhecimentos suficientes para que possam ser bem sucedidos nos vestibulares do país.

3.4.4.2 O autor do livro didático usado na escola pública urbana

Os professores da escola pública urbana adotam o livro *Essential English* de Antônio de Sirqueira e Silva, publicado pela editora IBEP, por ser o mais barato do mercado. Para esta pesquisa, o autor, que reside em São Paulo, respondeu a um questionário e o enviou pelo correio.

O autor graduou-se em Letras pela Universidade Católica do Paraná. Foi professor de várias escolas públicas e particulares nos Estados de São Paulo e Paraná, e atua na área de desenvolvimento de material didático há 30 anos.

Para o autor, seu livro não tem por objetivo preparar os alunos para os vestibulares, e sim dar noções básicas de inglês. Seu livro é direcionado aos alunos de escolas públicas, pois a renda média dos alunos não permite a compra de livros caros. O objetivo de seu livro é concentrar-se no “essencial da língua inglesa”, através de pequenos textos e ensino fundamental da gramática. Os textos do livro não são autênticos, ou seja, são textos simplificados, escritos especialmente para o ensino de gramática. O livro está inserido dentro de uma visão de língua estruturalista de meados do século passado.

O material foi escrito levando em consideração o tipo de alunos ao qual se dirige o livro – classes C, D e E, as ementas das escolas públicas e os livros de editoras estrangeiras. Portanto, o livro não foi desenvolvido a partir dos PCN's ou ementas de vestibulares.

3.4.4.3 O autor da apostila usada no Colégio DP

O Colégio DP adota as apostilas do Colégio Objetivo de São Paulo. O autor dessas apostilas, o professor Arnon Hollaender, foi entrevistado em São Paulo para esta pesquisa.

Ele trabalha com elaboração de material didático há 38 anos. Graduou-se em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, na década de 60. Fez mestrado e doutorado na USP. Trabalhou em diversos colégios e cursos pré-vestibulares de São Paulo, tais como Equipe e Cairu, mas foi no Colégio Objetivo de São Paulo que ficou conhecido por ter trabalhado 33 anos. Lecionou também na USP e em diversos cursos

preparatórios. Atualmente trabalha no curso preparatório para o Instituto Getúlio Vargas. O material que ele escreve, geralmente, é direcionado para os vestibulares da Unicamp, Unesp e Fuvest. Segundo o autor, seu público alvo é o candidato com conhecimento mínimo do nível intermediário⁸ da língua inglesa, pois o material enfoca compreensão de textos e vocabulário em um nível mais avançado. Apesar de o Colégio DP utilizar sua apostila do Colégio Objetivo, ele não conhece o vestibular da UFPR, mas acha que seu material pode ajudar os candidatos a serem bem sucedidos nesse concurso.

3.4.4.4 O autor da apostila usada no Colégio DB

O Colégio DB utiliza, em seu curso pré-vestibular, apostilas escritas pelo próprio professor que leciona a disciplina. O professor/autor leciona no curso pré-vestibular e escreve as apostilas para o Colégio DB há seis anos. Como tem suporte do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento em Educação e a consultoria de especialistas da área de informática, o autor escreve seu material, que é transformado em apostilas para alunos. Ele também prepara aulas pelo programa *power-point* para usá-las em sala de aula através do *data-show*.

Os textos utilizados nas apostilas são, geralmente, de vestibulares anteriores, da Região Sul. Nas apostilas do curso avançado, encontram-se textos com um grau de dificuldade maior que os dos vestibulares, textos extraídos de livros didáticos para inglês avançado.

Tanto as apostilas do curso básico como as do curso avançado são divididas em seções:

- a) gramática: com explicações e exercícios de vestibulares anteriores;
- b) vocabulário e interpretação de textos;
- c) exercícios de gramática e vocabulário avançado para o curso avançado.

A quantidade de informações a que os alunos são expostos durante o ano é grande; as apostilas apresentam conteúdos que um curso regular demoraria em média três a quatro anos para serem ensinados.

.....
⁸ O termo intermediário, utilizado pelo autor da apostila, é bastante discutido no meio escolar e acadêmico. Ele utiliza o termo de um modo amplo e não técnico como o classifica Scaramucci (2000), nem inclui o propósito da situação de uso da língua como defende Scaramucci. Quando o autor se referiu a tal nível, acreditamos que ele quis se referir a alunos que tenham um bom desempenho lingüístico em situações escolares/acadêmicas nas quais o aluno tem que ser um leitor proficiente, ou seja, ler artigos e livros utilizados nesse meio.

Para o professor/autor, o objetivo desse material é instrumentalizar os alunos a passar nos vestibulares do Estado, com o objetivo maior concentrado no vestibular da UFPR.

3.4.4.5 *O autor da apostila usada no curso KN*

O curso pré-vestibular para afrodescendentes utiliza apostilas antigas, doadas do Grupo Educacional Positivo – Colégio. Graduada em Letras, pela Universidade Católica do Paraná, a autora das apostilas do curso pré-vestibular Positivo trabalha com desenvolvimento de material didático há mais de 20 anos. Atualmente leciona somente nesse curso, mas tem vasta experiência no ensino médio e pré-vestibular, em várias escolas de Curitiba, tais como Colégio Madalena Sofia, Colégio Bardal, Colégio Decisivo, Colégio Apogeu, Centro de Estudos de Curitiba.

Suas apostilas são direcionadas para as classes A e B, pois seus alunos, na sua maioria, já estudaram inglês em institutos de língua, e por isso ingressam no cursinho com um bom nível. As apostilas são divididas em duas grandes partes: uma de gramática e vocabulário, aplicada aos textos, e outra somente de compreensão de textos. Enquanto um outro professor trabalha compreensão de textos, ela trabalha gramática e vocabulário. Os textos todos são de vestibulares anteriores das maiores instituições da Região Sul do país, tais como Universidade Federal do Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual de Londrina, Universidade Estadual de Maringá.

Para a autora, os textos das provas de língua inglesa do concurso vestibular da UFPR são adequados a seu público-alvo.

3.4.4.6 *O autor da apostila usada no curso EA*

O curso pré-vestibular EA adota as apostilas do Colégio Unificado por dois motivos: o material centra-se no vestibular da UFPR e o preço da apostila não é alto. A professora/autora das apostilas do curso pré-vestibular Unificado trabalha com desenvolvimento de material didático há mais de 25 anos e concomitantemente leciona a língua. Graduada pela Universidade Federal do Paraná, ela tem uma vasta experiência no ensino médio e pré-vestibular em várias escolas conceituadas de Curitiba, como Colégio Bom Jesus, Colégio Santa Maria, Dom Bosco, Colégio Marista do Paraná. Atualmente, leciona somente no curso pré-vestibular Unificado.

A professora/autora afirmou que suas apostilas são direcionadas para as classes C e D que ainda podem, com sacrifício, pagar um curso pré-vestibular. Para atrair essa clientela, o colégio no qual ela leciona tem como público alvo as classes C e D e oferece mensalidades mais baixas que os outros cursos pré-vestibulares da cidade. Suas apostilas são divididas em seções de gramática, vocabulário e compreensão de textos. Os textos todos são de vestibulares anteriores das maiores instituições da Região Sul do país.

Para a autora, em toda prova de língua inglesa do concurso de vestibular da UFPR, há uma mescla de textos difíceis e de dificuldade média.

3.4.3.7 A técnico-pedagoga de língua inglesa da Secretaria Estadual de Educação do Paraná

A coordenadora técnico-pedagógica da Secretaria Estadual de Educação do Paraná – SEED é responsável por várias funções dentro da instituição no Departamento do Ensino Fundamental, e, interinamente, do Ensino Médio, como explicita o *site* oficial da Secretaria:

- Assessorar o Departamento de Ensino Fundamental e Médio na proposição de ações pedagógicas de intervenção no processo de ensino-aprendizagem dos estabelecimentos de ensino públicos, com base nas necessidades apontadas pelos resultados das avaliações de rendimento oficiais (AVA/PR e SAEB).
- Elaborar projetos de modalidades diferenciadas de capacitação voltadas para as equipes pedagógicas dos núcleos regionais de educação e aos professores dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio públicos.
- Articular com outras instituições o desenvolvimento de projetos educacionais, em parceria, visando à melhoria da qualidade do ensino em estabelecimentos públicos.
- Propor critérios para elaboração, produção e distribuição de material didático-pedagógico, a ser utilizado por professores e alunos, no processo de implantação e implementação das propostas curriculares, de projetos e na capacitação de professores que atuam em estabelecimentos de ensino públicos.
- Assessorar as equipes pedagógicas dos núcleos regionais de educação no monitoramento e avaliação dos processos de implantação e implementação de políticas educacionais nos estabelecimentos públicos que ofertam ensino fundamental e médio.

- Assessorar as equipes técnico-pedagógicas dos núcleos regionais de educação na orientação e monitoramento das escolas públicas no processo de escolha e utilização de livros e materiais didáticos adquiridos através de programas oficiais.
- Identificar e divulgar projetos inovadores favorecendo o intercâmbio de experiências pedagógicas.
- Participar de eventos regionais, nacionais e internacionais relevantes da área de Educação, para aprimorar a atuação em ações do Estado.⁹

A técnico-pedagoga de língua inglesa graduou-se em Letras em uma universidade particular em São Paulo, há 16 anos. Ela exerce seu cargo desde 2003, pois o governo estadual reorganizou e redefiniu os cargos da Secretaria logo após ter tomado posse. Ela tem experiência tanto no ensino público – oito anos –, em São Paulo e Paraná, como no particular – um ano –, no Paraná.

3.4.5 Os elaboradores da prova de língua inglesa do vestibular da UFPR

O primeiro elaborador que respondeu ao questionário é graduado em Letras, desde 1969, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Fez mestrado e doutorado em Lingüística na Northwestern University, nos Estados Unidos. Participa de cursos, eventos e congressos sobre avaliação ocasionalmente. Já ministrou aulas na Escola Técnica Federal do Paraná, atualmente Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Além de lecionar no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas na Universidade Federal do Paraná e na pós-graduação, o professor é hoje o coordenador do vestibular da UFPR. Ele já havia trabalhado na elaboração das provas de língua inglesa do vestibular por 12 anos. O professor já participou da elaboração de provas de língua inglesa de outras instituições, tais como Universidade Estadual de Londrina, FAP, Faculdade de Artes do Paraná e Unibrasil.

A segunda elaboradora graduou-se pela Universidade Federal do Paraná em 1985. Fez mestrado na UFPR e doutorado na Universidade Estadual de São Paulo – ambos em Letras. Ela já ministrou aulas na Universidade Estadual de Londrina e hoje está na UFPR. Participa esporadicamente da elaboração de provas de língua inglesa do vestibular da UFPR. Participa também ocasionalmente de cursos, eventos e congressos sobre avaliação.

.....
⁹ Informações disponíveis em: <<http://www.pr.gov.br/def/quem.html>>. Acesso em: 12 fev. 2006.

A terceira elaboradora graduou-se em Letras pela UFPR em 1980. Fez mestrado em Letras na mesma instituição. Tem uma vasta experiência em outros níveis de ensino. Já lecionou em colégio de nível fundamental – Escola Anjo da Guarda, institutos de línguas, tais como Cultura Inglesa, Liberty English Center, e já foi proprietária de um instituto de línguas – Open English House. Trabalha esporadicamente na elaboração de questões para a prova de língua inglesa do vestibular da UFPR. Já faz algum tempo que não tem sido convocada. Participa ocasionalmente de cursos, eventos e congressos sobre avaliação.

O objetivo deste capítulo foi apresentar o desenho e a metodologia de pesquisa deste estudo, assim como sua justificativa. Para tal, apresentei uma pesquisa qualitativo-interpretativista, explicitando os instrumentos e procedimentos usados para a coleta dos dados, assim como a descrição dos cenários e sujeitos participantes. No próximo capítulo, apresentarei a análise e discussão dos dados coletados utilizando uma triangulação das diversas fontes consultadas.

Figura 21 A praia.



Fonte: UPDATE. Revista mensal da Câmara America de Comércio de São Paulo, Abril/2005, ano xxi, n. 414.

4

Análise dos dados e discussão dos resultados – Parte I

Compreender as manifestações práticas da prática avaliativa é ao mesmo tempo compreender aquilo que nela está oculto.

Vera Lúcia Camara F. Zacharias¹

Efeito retroativo positivo deve ser a meta principal de um elaborador de exame.ⁱ

Bailey²

No capítulo anterior, apresentei a base metodológica para esta investigação. Neste capítulo, estruturado em três seções principais, analisarei e discutirei os dados. Na seção 4.1, farei a análise de documentos: na sub-seção 4.2.1, os documentos LDB, PCNEM, PCN+, DNEM serão estudados; na 4.2.1, as provas de inglês do vestibular da UFPR serão analisadas; na 4.2.3 os documentos das escolas elaborados pelos professores e orientadores/coordenadores serão vistos, e, na 4.2.4 é a vez do manual do candidato ser contemplado. Na sub-seção Verificarei suas contribuições para a configuração do ensino da língua no ensino médio, observando se há convergência com a filosofia do exame vestibular. Na seção 4.2, abordarei as impressões dos elaboradores do exame sobre a prova de língua inglesa do vestibular da UFPR. Na última seção, 4.3, procurarei depreender a opinião da coordenadora para o ensino de língua inglesa da Secretaria Estadual da Educação sobre o ensino da língua inglesa nas escolas estaduais e sobre o vestibular da UFPR.

¹ ZACHARIAS, Vera Lúcia Camara F. **Avaliação para quê?** Disponível em: <<http://www.centro-refeducacional.com.br/avapque.htm>>. Acesso em: 17 abr. 2006.

² BAILEY, K. Working for washback: a review of the washback concept in language testing. In: *Language Testing*. 13(3), 1996. p. 261

4.1 OS DOCUMENTOS

Os documentos que foram analisados neste estudo foram: Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM; PCN+, Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a Reforma do Ensino Médio n.15/98; Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio em Debate; PCNEM e PCN+ de Línguas Estrangeiras (LE) no Ensino Médio – Orientações Curriculares do Ensino Médio; os exames de inglês do vestibular da UFPR de 1972 até 2006 e os planejamentos/ementas das escolas públicas.

4.1.1 Documentos oficiais

Os PCN+ foram escritos para complementar os PCNEM³ em uma tentativa de corrigir a superficialidade deste último. É um documento muito mais extenso, com 45 páginas. Ambos carecem de fundamentação teórica clara, como bem diz Rojo e Moita Lopes (2004, p. 42).

Os PCNEM são um documento de poucas páginas (12), e que não chega a referenciar as mudanças propostas pela LDBEN e Diretrizes. As seis primeiras páginas se ocupam em descrever o ensino de LE no passado e os objetivos de se ensinar LE no ensino médio: conhecimento necessário para ingressar no mundo do trabalho e para o desenvolvimento da cidadania. O documento postula um ensino da LE com o foco nas 4-Hs, ou seja, quatro habilidades – falar, compreender, ler e escrever, além de reforçar a necessidade dos profissionais referenciarem seu ensino no caráter formativo, isto é, preparar os alunos para práticas sociais nas quais eles possam desenvolver sua cidadania plena.

Ao postular um ensino embasado em um conceito de competência comunicativa que envolve as competências gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica (p. 58), nota-se que o texto postula desenvolver competências. Tal documento sugere o modelo de Canale e Swain na medida em que se refere as competências supracitadas, sem, entretanto, dar o crédito aos dois autores, pois somente Canale é citado na bibliografia. Outro problema, de caráter teórico, aparece quando o autor afirma que outras competências (além da gramatical, sociolingüística, discursiva e estratégica) têm que ser integradas ao ensino, tais como: “saber distinguir entre as variantes lingüísticas”; “escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação”; “compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos

.....
³ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens.pdf>

sociais e/ou culturais”; “compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz”; “escolher os vocabulários que melhor reflitam a ideia que se pretende comunicar”; “utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita)”; “utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação”. Ora, as quatro primeiras competências supracitadas fazem parte da competência sociolingüística, a quinta e sexta da discursiva e a última da estratégica, ou seja, tais competências, dentre muitas outras, fazem parte da competência comunicativa descrita por Canale e Swain e Canale e não são “demais competências” (p. 56) a serem trabalhadas como se não fizessem parte do modelo como um todo. Além disso, há muitos outros atributos a serem trabalhados dentro do modelo, além dos sete citados (p. 57). A teoria de Canale e Swain (1980) e Canale (1983) foi reduzida e muito superficialmente descrita, o que, inevitavelmente, dificultará qualquer tentativa de compreensão do modelo, e, pior ainda, inviabilizará a construção de uma proposta pedagógica bem fundamentada.

Também os PCN+ continuam sugerindo o modelo de Canale e Swain (1980) e Canale (1983), sem lhes dar os devidos créditos (p. 101, 102 e 121)⁴ nem no texto, e, dessa vez, nem na bibliografia. Além disso, há uma listagem de sete competências a serem trabalhadas (p. 107-8), todas apresentadas como se não fizessem parte da competência comunicativa descrita por Canale e Swain (1980) e Canale (1983), mas que, na verdade, fazem parte ou da competência sociolingüística ou da estratégica ou da discursiva ou da gramatical. No documento, não há uma definição dos conceitos de competência e habilidades e nem quais competências e habilidades devem ser trabalhadas. Seria bom lembrar que o ensino por competências encontra-se atualmente em outro estágio de avanço teórico, ou seja, novos modelos de competência comunicativa não foram contemplados (Bachman, 1990; Bachman e Palmer, 1996).

Mas o maior problema do documento é a fragmentação teórica e a inclusão de várias concepções de linguagem – muitas vezes antagônicas –, que aparecem no texto. Numa tentativa de enquadrar as concepções comunicativistas no arcabouço geral dos PCN – representação e comunicação, investigação e compreensão, e contextualização sócio-cultural (um dos objetivos descritos no documento a ser alcançado) – o autor subdividiu essas três grandes áreas em conceitos, competências e habilidades. Dentro de cada subdivisão, há definições

.....
⁴ Na página 122, o autor prega que é necessário “fazer uso adequado de citações e créditos, sempre que pertinente!”

de atributos que devem compor o ensino de LE (linguagem verbal, não verbal, e digital; signo e símbolo, denotação e conotação etc.). Como afirma Rojo e Moita Lopes (2004, p. 43), “não é possível entender nem as definições sobre os subitens, nem como se relacionam entre si do ponto de vista teórico”.

Outro problema é a inconsistência na proposta de objetivos para o ensino de LE. Para o autor, “o foco de aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos” (p. 94). Embora o autor afirme que a leitura deve ser a habilidade a ser priorizada, nota-se, ao longo do texto, uma proposta para o ensino da oralidade ora centrada em funções comunicativas (p. 94), ora em temas (p. 106).

Além da incoerência de objetivos propostos para o ensino de LE, outros equívocos são cometidos quando o autor propõe o ensino de leitura. A visão de leitura do documento ainda é aquela pautada nas teorias tradicionais ascendentes de leitura. Primeiro, ele usa em todo texto as palavras “ler e interpretar” como se fossem duas coisas distintas. Na visão de leitura como construção de sentidos, ler pressupõe compreender e interpretar. Se um leitor lê e não interpreta, não compreende, e portanto, não sabe ler. Numa visão tradicional ascendente, no entanto, ler é decodificar e interpretar é entender, como se fossem duas atividades distintas. Essa visão pode ser percebida quando ele afirma:

O professor e o grupo auxiliarão na decodificação do vocabulário novo que for essencial para compreensão e interpretação. É fundamental que o aluno capte o significado como um todo, sem necessariamente traduzir todas as palavras (p. 113).

Decodificar um texto implica construir hipóteses, proceder a explorações da estrutura gramatical arriscar-se na descoberta do significado de novos vocabulários (p. 114).

Outra importante classe de palavras-ferramenta, os substantivos constituem apoio fundamental na decodificação do texto, por sua associação com adjetivos e outros determinantes textuais (p. 119).

A competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a da leitura e, por decorrência, a da interpretação. (p. 97)

Outras “técnicas” sugerem uma visão tradicional de leitura:

Primeiramente, os alunos devem fazer a leitura individual e, depois, o professor pode ler o texto pausadamente, esclarecendo ao final as palavras que apresentarem maior grau de dificuldades. (p. 113)

O uso de textos como ponto de partida do processo de ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro envolve, em primeira instância, a língua falada: leitura em voz alta, exploração do vocabulário desconhecido, questões simples que possam auxiliar a desvendar o sentido geral contido no texto, formuladas em línguas estrangeiras pelo professor para a classe. (p. 115)

Desenvolvimento de técnicas de tradução e versão, partindo de palavras-chave e de palavras-ferramenta (verbos, substantivos, conjunções). (p. 105)

Como podemos notar, o professor é sempre centralizador no processo de leitura. Ele lê e “esclarece” as palavras mais difíceis. O texto vira um pretexto para oralidade e o professor é o detentor do poder de “elaborar questões simples para a classe”, o que constitui uma visão tradicional de ensino de LE. Uma visão ascendente de leitura sugerida através de técnicas como as acima, aparece lado a lado com as técnicas empregadas no ensino instrumental:⁵ *skimming*, *scanning*, *predicting* etc. É interessante observar que o documento traz duas visões antagônicas de leitura: a tradicional, que está pautada em estratégias ascendentes de leitura (decodificação dolorosa das letras em fonemas; de fonemas em palavras; das palavras em orações; das orações em parágrafos; dos parágrafos em texto), e a instrumental, que é pautada em estratégias descendentes (criar hipóteses do texto a partir de seu conhecimento de mundo etc.). A inconsistência do documento sobre concepções de leitura também pode ser percebida quando o autor sugere a aplicação das técnicas de uma abordagem instrumental:

O substrato sobre o qual se apoia a aquisição dessas competências constitui-se no domínio de técnicas de leitura – tais como *skimming*, *scanning*, *prediction* – bem como na percepção e na identificação de índices de interpretação textual. (p. 97)

É essencial o desenvolvimento de técnicas de leitura que obrigatoriamente envolvam atividades de pré-leitura e de preparação para a compreensão propriamente dita: *guessing*, exploração oral prévia do assunto e do temas, levando sempre em conta o conhecimento anterior do aluno. Técnicas como *skimming* e *scanning* do texto, levantamento de palavras-

.....
⁵ O Projeto Instrumental teve início na PUC-SP, no início dos anos 80, e propunha um modelo de leitura baseado em estratégias descendentes, ou seja, o leitor trazia para o texto seu conhecimento prévio do assunto e de mundo, e, a partir de elementos mínimos do texto, construía os sentidos possíveis.

chave e pesquisa de vocabulário reforçam o aprendizado autônomo e significativo. (p. 109)

O trabalho eficaz com textos depende também do desenvolvimento de técnicas de leitura, essenciais para a vida acadêmica e profissional. As técnicas do skimming (leitura corrida para se apreender o sentido geral do texto), e de scanning (leitura mais detalhada em que se buscam informações específicas) são etapas essenciais para o processo de análise semântica e estrutural. Devem, portanto, ser intensivamente desenvolvidas em sala de aula, bem como as atividades de *guessing* e de pré-questions. (p. 116)

E contradiz sua sugestão na página 108, ao dizer que “não se trata de dar destaque ao ensino da língua instrumental”.

O documento, por mostrar contradições nas concepções de linguagem e leitura, dificulta, senão inviabiliza, a definição de qualquer objetivo coerente e coeso para o ensino de LE, muito menos um ensino que prepare os alunos para serem leitores proficientes e, assim, estarem aptos para enfrentarem um exame de leitura em inglês no vestibular.

Os PCN+ não dão subsídios suficientes e necessários para que os professores preparem seus alunos para serem leitores proficientes, e em decorrência disso, para o exame de leitura para o vestibular, pois afirmam que o novo ensino médio não mais serviria como preparatório para o ensino superior (apesar de se contradizerem ao afirmar que “*eventualmente os alunos possam prosseguir os estudos*” – p. 8), mas centralizaria seus esforços para preparar os alunos para a vida, qualificá-los para a cidadania e capacitá-los para o aprendizado permanente.

O novo ensino médio, nos termos da Lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa, portanto, de ser apenas preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, seja no eventual prosseguimento dos estudos, seja no mundo do trabalho. (p. 08)

Mais uma vez, questiono: o que é preparar para vida? Para que tipo de vida? Preparar o aluno para ser bem sucedido em um vestibular não é prepará-lo para vida? O documento define o que é formar para vida:

Num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, estar formado para a vida significa mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos. Significa:

- saber se informar, comunicar-se, argumentar, compreender e agir;
- enfrentar problemas de diferentes naturezas;
- participar socialmente, de forma prática e solidária;
- ser capaz de elaborar críticas ou propostas; e
- especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.

Uma formação com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja, condições efetivas para que os alunos possam:

- comunicar-se e argumentar;
- defrontar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los;
- participar de um convívio social que lhes dê oportunidades de se realizar como cidadãos;
- fazer escolhas e proposições;
- tomar gosto pelo conhecimento, aprender a aprender.

Se, de fato, a escola pautasse seu ensino com os objetivos supracitados, não estaria ela preparando o aluno tanto para o trabalho, para a cidadania, quanto para continuar os estudos em nível superior? Não seria um equívoco polarizar ‘ensino para vida’ *versus* ‘ensino para o vestibular’? Não é um equívoco afirmar que ‘a escola não servirá como preparatório para o ensino superior’ e, ao mesmo tempo, propor um ensino, que se for efetivamente desenvolvido, inevitavelmente, o preparará tanto para o trabalho quanto para o vestibular?

Porém, hoje, o que se pode observar é que com a atual qualidade do ensino público, os alunos são preparados para serem cidadãos *desempregados*, por falta de qualificação profissional, ou privados de um padrão melhor de vida devido aos empregos de baixa remuneração que conseguem obter.

O documento também afirma que devemos educar para a cidadania. Mas que tipo de cidadão se pensa em formar com a atual escola pública? Cidadãos que não têm capacidade para exercer seus direitos e são tolhidos de viver uma democracia plena, por falta de conhecimentos básicos, inclusive da língua materna (Rojo e Moita Lopes, 2005), conhecimentos esses que contribuem para construção de um cidadão de fato. Ao negar aos alunos um ensino que oportuniza o acesso ao ensino superior, o documento, de antemão, não estaria os discriminando?

Pude observar que, no Estado do Paraná, o problema inicia-se no descumprimento de algumas recomendações feitas no documento:

- Não há um programa ou currículo coeso e coerente interligando os sete anos nos quais a língua estrangeira é ensinada. Não há uma sequência coesa e coerente do que é ensinado da 5^a série para 6^a, da 6^a

para 7^a, e assim por diante. Não há uma seqüência lógica e coerente entre o que é ensinado no ensino fundamental e médio.

- No ensino médio, a língua estrangeira não é obrigatória nos três anos. Algumas escolas incluem a língua estrangeira nos três anos, mesmo com uma carga horária bem reduzida, mas outras somente a incluem no último ano do ensino médio, impossibilitando o professor de desempenhar qualquer trabalho seqüencial, coeso e coerente.

Finalmente, os professores ao serem perguntados sobre os PCNEM, PCN+ e documentos oficiais, foram unânimes em dizer que tinham dificuldade em entendê-los e dificuldade maior em operacionalizá-los. O nível teórico que um profissional necessita ter para poder interpretar, compreender e criticar os documentos não corresponde ao nível que a grande maioria desses profissionais têm. Os professores das escolas particulares e cursos pré-vestibulares nem sequer lêem os documentos e os da escola pública afirmaram que não os levam em consideração ao planejarem sua disciplina, pelo fato de não entendê-los.

Em minha análise pude notar que os PCNEM e PCN+ são documentos com vários pontos frágeis, e dificilmente darão subsídios necessários para os professores desenvolverem um trabalho de qualidade nas escolas.

Os documentos que os professores e as escolas públicas geraram não vêm ao encontro das capacitações básicas de que um aluno necessita para competir, em grau de igualdade, com os da escola particular, no esforço de conquistar uma vaga nas universidades públicas, nem de obter empregos que exijam qualificação.

As escolas particulares e cursos pré-vestibulares investigados, na falta de diretrizes ou parâmetros oficiais claros e coerentes, utilizam o programa do vestibular da UFPR para direcionar seu ensino, apesar do exame de inglês da UFPR ainda pautar grande parte de suas provas em uma visão ascendente de leitura. As públicas não conseguem operacionalizar os documentos oficiais e nem recorrem a qualquer outro tipo de documento que pudesse pautar um ensino de qualidade. O programa do vestibular de inglês da UFPR, na verdade, preenche esse vazio deixado pelo MEC e Secretaria Estadual e funciona como um currículo direcionador para escolas que têm um compromisso maior com seus alunos. Se as autoridades da educação tivessem uma preocupação em desenvolver um documento coerente para dar rumo ao ensino de língua inglesa no ensino médio, elas deveriam traçar diretrizes juntamente com a universidade, pois, como já citado anteriormente, um bom ensino deveria preparar seu aluno tanto para o trabalho e para a cidadania quanto para o ensino superior, não havendo essa polarização improdutiva entre ensinar para vida *versus* para vestibular.

4.1.2 Análise das provas de inglês do vestibular da UFPR

As provas de línguas estrangeiras modernas do vestibular (inglês, francês, alemão, espanhol e italiano) evoluíram bastante desde 1972, quando foi realizado o primeiro concurso unificado da UFPR. As provas passaram por transformações em termos de concepção. De 1972 a 1995, eram elaboradas dentro dos paradigmas do período psicométrico-estruturalista e a concepção estruturalista da língua era perceptível nas questões de itens isolados de gramática. As questões que avaliavam a leitura eram embasadas na concepção behaviorista da linguagem, na qual o leitor era mero decodificador. O significado estava cristalizado no próprio texto e cabia ao candidato somente pinçar informações dele. Nessa época acreditava-se que a língua pudesse ser quebrada em pequenas unidades para ser ensinada/avaliada. A leitura era vista como uma extração de significado do texto, conhecido como modelo ascendente ou de decodificação.

Os adeptos dessa visão de linguagem negligenciavam aspectos culturais e sociais da língua e não a viam como um processo de negociação de sentidos entre o leitor-texto-contexto. A supremacia da avaliação da gramática sobrepujava a das outras habilidades. Podemos observar esse tipo de avaliação nas questões 36 e 37 do vestibular de 1976:

* Qual das alternativas abaixo contém a palavra “hardly” no lugar apropriado?

- a) I had got hardly indoors when it started to rain.
- b) I hardly had got indoors when it started to rain.
- c) I had got indoors when it hardly started to rain.
- d) I had got indoors when it started to rain hardly.
- e) I had hardly got indoors when it started to rain.

A questão é do tipo de item isolado na qual o candidato tinha que saber apenas a ordem das palavras, ou seja, onde os advérbios de frequência eram colocados na oração.

* He _____ a lot of money last year.

I always _____ my best.

It has nothing to _____ with you.

This is all I have, will it _____?

She _____ him eat his dinner.

Preencha as lacunas com as palavras apropriadas e aponte a ordem obtida:

- a) did make make made did d) made do do do made
- b) did made do do makes e) made make make do did
- c) did do do make did

Esta segunda questão também é do tipo item isolado. O candidato tinha que saber a diferença entre os dois verbos em inglês que significam ‘fazer’. Além disso, ele deveria saber conjugar esses verbos corretamente de acordo com outros segmentos que as orações ofereciam para demarcar tempo: *last year* (passado simples) na alternativa (a), *always* (presente simples) na alternativa (b), a marca gráfica do infinitivo em inglês, a palavra *to*, na alternativa (c), o *will* (futuro simples) na alternativa (d); e, por exclusão das outras alternativas, o passado simples na alternativa (e). Tanto a questão 36 como a 37 ilustram bem uma visão de língua estruturalista na qual podemos observar uma quebra do sistema lingüístico em pequenas unidades. Pressupunha-se que o aprendiz pudesse re-agrupar os fragmentos da língua para formar trechos maiores de textos falados/escritos.

Havia, no entanto, questões de compreensão de texto: pequenos trechos de textos “não autênticos”, ou seja, escritos de maneira simplificada com o propósito didático e/ou de avaliação. Na maioria das questões, o candidato apenas tinha que “pinçar” uma informação do texto. Para responder às perguntas, tinha que decodificar a escrita, extraindo algumas informações isoladas.

Exemplo: questão 46 do vestibular 1976.

* **Twenty years ago an old bachelor named Jack Hart, a man who had never shown interest in either religion or science, sat down alone in a rented room in Las Vegas, and wrote on a single page of a notebook his last will and testament. When he was finished, Hart placed the will in an envelope, sealed it, and then put it in his safe deposit box. A few years later he vanished without a trace.**

O texto diz que:

- a) Jack Hart morreu aos 20 anos.
- b) Jack Hart parecia interessado em religião e ciência.
- c) Jack Hart era formado em direito.
- *d) Jack Hart era solteiro.
- e) Jack Hart era muito rico.

Na questão acima, o candidato tinha que saber traduzir a palavra – falso cognato – *bachelor*; que quer dizer *solteiro* e não *bacharel* como em português. As alternativas a, b e c são compostas por descritores formados a partir

de informações do texto que podem receber interpretações equivocadas por um leitor não proficiente. Na alternativa (a), por exemplo, o candidato tinha que identificar que *Twenty years ago* estava relacionado a um evento que havia acontecido há 20 anos (a escrita de um testamento por Hart e, posteriormente, seu desaparecimento); o texto não faz menção ao fato de Hart ter morrido e nem quando. Na (b), o leitor tinha que ter conhecimento gramatical: identificar a negação no *present perfect* (*had never shown interest*), ideia contrária ao do descritor. A alternativa (c) vale-se do falso cognato *bachelor*, favorecendo um equívoco de leitura em nível lexical. E, a última alternativa (e) pode ser considerada problemática, pois alguns elementos do texto podem levar o leitor a inferir que Hart tinha muito dinheiro: primeiro, somente pessoas que têm posses e dinheiro escrevem testamentos. Um segundo elemento é o fato de ele ter colocado o testamento em um cofre, caracterizando-o como um documento importante, de muito valor. Por último, Hart estava em *Las Vegas*, lugar relacionado aos jogos de azar, dinheiro e “*glamour*”. Portanto, há indícios que levam o leitor a inferir que Hart talvez fosse mesmo rico e isso poderia levar vários candidatos a escolher a alternativa (e) e não a (d). A avaliação deste texto centrou-se apenas no léxico, sendo este um falso cognato. Na verdade, as alternativas tentam reproduzir “pedaços” do texto, de ordem puramente lingüística, focando elementos isolados. Trata-se, portanto, de uma avaliação centrada na língua e não na leitura em si.

A partir dos anos 80, as questões de itens isolados de gramática, descontextualizadas, deram lugar a questões baseadas em pequenos textos ainda não autênticos. Nessa época, o modelo de leitura era o descendente ou psicolingüístico e a ênfase do texto passa então ao leitor. Porém, ao invés de o exame ser adaptado ao novo modelo de leitura vigente, os textos das provas de vestibular serviam somente como pretexto para a fragmentação da língua continuar sendo explorada nas questões, desta vez, de múltipla-escolha somatória. As provas de língua inglesa do vestibular da UFPR permaneciam, portanto, com os atributos da era psicométrico-estruturalista, com uma visão de língua e leitura estruturalista ascendente, na qual o leitor/candidato tinha somente que pinçar as respostas no texto, tendo que, para isso, conhecer o léxico e a gramática da língua não como recursos expressivos, mas desconectados de suas funções lingüístico-discursivas. Exemplo: questões 16 a 19 do vestibular 1985.

A doctor was examining a lady who was no longer very young. She'd fallen down and had hurt her knee. The doctor wanted to be sure that that was all she'd hurt. 'Tell me,' he asked her casually, 'how old are you?'. 'Twenty-five' was the answer. The doctor wrote 'Loss of Memory' down on his notes.

Com base no texto acima, responder aos itens 16 a 19.

16 – The doctor was examining the lady because:

- *01) She was hurt.
- 02) She had lost her memory.
- 04) She thought she was young.
- *08) She had hurt her knees.
- 16) She was young.
- *32) She had fallen down and had hurt her knee.
- 64) She didn't want to get old.

17 – The first sentence in the passage above means the same as:

- 01) A very young lady was being examined by a doctor.
- 02) It took the doctor a long time to examine the young lady.
- *04) A lady who was no longer very young was being examined by a doctor.
- 08) It took the doctor longer to examine the old lady.
- *16) A doctor was examining a lady who was not young any more.

18 – What is the full form of 'd in: She'd fallen down?

- 01) Did.
- 02) Could.
- 04) Would.
- 08) Should.
- *16) Had
- 32) Led

19 – The reported form of the direct speech in the passage is:

- 01) The doctor asks her how old she is and she answers that she was twenty-five.
- 02) The doctor asks the lady how old she was and she answered the she was twenty-five.
- *04) The doctor asked her how old she was and she answered that she was twenty-five.
- 08) He asked her how old you are and she answers that she is twenty-five.
- 16) He asked her how old she is and she answers that she was twenty-five.
- *32) He asked her how old she was and the lady answered that she was twenty-five.
- 64) He asks her how old she was and the lady answered that she is twenty-five.

Na questão 16, o candidato tinha apenas que identificar que a senhora de quem se fala no texto tinha machucado o joelho em uma queda. Para isso era preciso somente reconhecer a oração “*She’d fallen down and had hurt her knee*”. As alternativas corretas (1) *She was hurt*, (8) *She had hurt her knees*, e (32) *She had fallen down and hurt her knees* são variações simples da oração original do texto. Na questão 17, o candidato tinha que fazer exatamente o que fez na alternativa anterior: somente recuperar uma pequena informação na primeira oração. Ao decodificar a primeira oração do texto *A doctor was examining a lady who was no longer very young*, o candidato tinha que reconhecer a transformação da voz passiva da oração original do texto (04) e observar uma variação sintática na alternativa (16), oração este muito próxima da original. Esta questão se limitou em avaliar a sintaxe e o léxico, desconsiderando seu funcionamento no texto enquanto um todo. Os elaboradores do exame deixaram de lado uma boa oportunidade de avaliar a capacidade do candidato de reconstruir a anedota que poderia ser inferida no texto: a senhora mentiu sobre sua idade avançada e o médico a diagnosticou com problemas de memória uma vez que ela não “se lembrava” de sua verdadeira idade.

Nas questões 18 e 19, os elaboradores usaram o texto apenas como um pretexto para avaliar itens gramaticais isolados. Na questão 18, o candidato tinha que saber que ‘*d* em *She’d fallen down* era uma contração do auxiliar *had* do “*past perfect*” do verbo *fall down*. Na 19, o candidato tinha que transformar duas orações (*How old are you?* e *I’m twenty-five*) do discurso direto para o indireto, considerando o tempo verbal introdutório *asked*. As alternativas corretas são (04) e (32). As únicas diferenças entre elas são o uso dos pronomes *he* para *the doctor* e *she* para *the lady*. Não há nenhuma preocupação em se avaliar a compreensão e como esses itens gramaticais funcionam no texto considerando-se uma construção de sentido(s). A avaliação do conhecimento gramatical fragmentado continua com sua supremacia a partir de pequenos textos simplificados e não autênticos.

A partir de 1995, no entanto, as provas de língua inglesa⁶ sofreram alterações na medida em que a leitura passou a ser o foco. Os textos didáticos simplificados deram lugar a textos “autênticos”, de fontes diversas: jornais, revistas, Internet, privilegiando-se gêneros jornalísticos, de divulgação científica e acadêmicos. Algumas questões continuaram a ser escritas em inglês e outras em português, embora em número reduzido. A formulação da questão

.....
⁶ As provas de inglês do vestibular da UFPR de 2000 a 2006 foram incluídas na íntegra no Anexo C.

em língua estrangeira pode gerar um problema na avaliação da leitura do texto, isto é, um problema de validade de construto: com as questões em inglês, o leitor/candidato tem diante de si *um outro texto* em língua estrangeira, que deve ser bem compreendido e interpretado. Em caso de respostas inadequadas, como garantir que o problema se limitou a uma compreensão equivocada do texto? Em que medida a “não compreensão” da “instrução” (do texto da própria pergunta) poderia ser um fator “perturbador” na leitura do texto? Qual construto estaríamos avaliando: a compreensão da questão ou do texto? Se o que se pretende com o instrumento de avaliação é avaliar o grau de compreensão da leitura de um texto, tanto a formulação da pergunta como a resposta (aberta no caso de um exame dissertativo) ou alternativas (no caso de múltipla-escolha) não podem ser avaliados e, portanto, devem ser em língua materna.

Os tipos de textos escolhidos para as provas de língua inglesa giram em torno de alguns temas: comportamento (*No play? No Was!* – 2000, *Teenagers Do Their Talking Online* – 2002, *TV Addiction* – 2003, *Battle over Texas sex-ed Textbooks* – 2004); atualidades veiculadas na imprensa escrita (*Executions by Regions* – 2000, *Soccer World Cup* – 2002, *Suspected Thief Drowns* – 2003, *Genius, Criminals Do Best Work in Their 30's* – 2004, *After Katrina, family is reunited, but homes were destroyed* – 2006); saúde (*A Heads upon Headers* – 2000, *Flood-stricken Czech plan mass-vaccination* – 2003, *Male contraceptive, 100% effective* – 2004, *What causes headaches?* – 2005); história (*Pyramids in Mexico* – 2000, *A Century of Mathematics*, – 2000); meio ambiente (*Why hurricanes hit in summer, early fall* – 2000, *Is Global Warming Harmful to your Health?* – 2002). Os textos são, geralmente, de vulgarização científica, de assuntos atuais que estão na mídia, extraídos das fontes *Scientific American WEB edition*, *USA Today*, *Time for Kids*. Ocasionalmente, percebem-se outros gêneros tais como, gráfico (vestibular 2000), anúncios publicitários (vestibular 2001), notícias de jornal/revista (vestibular 2002) ou de sites da Internet (vestibulares 2003, 2004, 2005 e 2006). No vestibular de 2003, um trecho de bate-papo da Internet foi incluído. Trata-se de textos predominantemente pertencentes ao universo de leitura dos leitores/candidatos, pois é o que se imagina pertinente como leitura de alunos egressos do ensino médio, pleiteando uma vaga para iniciar seus estudos universitários. O que se espera desses leitores é que eles estejam aptos a lerem criticamente notícias da atualidade (cidadãos bem informados) bem como preparados para iniciarem leituras acadêmicas (textos de divulgação científica, exerceriam uma função de “introdutórios” para tal fim). A mudança de tipos de textos constatada acima reflete uma concepção de leitura como uma prática social. Porém, como veremos a seguir, apesar da mudança de tipos de texto, não houve mudanças

significativas em relação aos projetos de leituras propostos pelas questões, que ficaram presas ao modelo ascendente de leitura.

Em algumas provas há, ao final de cada texto, um glossário com o vocabulário que o examinador julga ser mais complexo para o leitor/candidato. A presença de glossário em uma prova de leitura é bastante pertinente, desde que seja bem elaborado e considerando-se o grau de “familiaridade” do léxico com relação ao perfil do leitor/candidato e a possibilidade de inferência de significado a partir do contexto em que aparece.

Porém, algumas palavras escolhidas para integrar o glossário poderiam ser inferidas, o que pode sugerir que não está em jogo a avaliação de inferências de significados de palavras desconhecidas a partir do contexto: uma estratégia desejável que um bom leitor desenvolva. Um exemplo é encontrado na prova de 2002:

Teenagers Do Their Talking Online

Jeff Palfini

Thursday, June 21, 2001

Today's teens communicate more using the Internet than they do face-to-face. Their parents' generation fought to use the family phone. Today's teens fight over the Keyboard.

A new study by the Pew Internet e American Life Project says teenagers have adopted the Internet – and instant messaging – so completely that it has even replaced face-to-face communication as the primary mode of interacting for some teens. The study concluded that of the approximately 13 million American teenagers who use the Net, 74 percent use instant messaging. Surprisingly, one-fifth of the teens using IM say it is their primary means of communicating with friends. The study extrapolated the results from a survey of 754 youngsters between the ages of 12 and 17 and their parents.

Vocabulário

primary = *principal, mais importante*

O léxico escolhido para integrar o glossário foi ‘primary’ que apesar de ser considerado um falso cognato nesse contexto – primeiro, elementar, mais importante e não primário – poderia ter sido inferido a partir do contexto.

Até 2004, os exames eram constituídos de dez questões. O número de textos por exame varia de dois a quatro. A partir de 2005, o número de questões foi reduzido para oito. Para que pudéssemos analisar as questões dos exames de 2000 a 2006, foi necessário, primeiramente, adotarmos uma taxonomia

de questões. Optamos por aquela desenvolvida por Cherem e Nery (1993) e Nery (2003).

Observou-se que todos os exames desse período possuem um maior número de questões do *tipo reconstituição da informação pontual linear*. Notou-se que as provas de múltipla-escolha simples levam à elaboração de questões desse tipo, ao passo que as de múltipla-escolha somatória levam a questões do tipo reconstituição da informação pontual **não linear**. Vejamos alguns exemplos do tipo reconstituição de informação pontual linear nas questões 77 a 79 do exame de 2005:

As questões 77 a 80 referem-se ao texto a seguir.

Battle over Texas sex-ed textbooks

Texas educators are debating what will be taught in new sexual education textbooks for its high school students. **The 15-member Texas Board of Education is considering and will likely approve four books, all of which extol the virtues of abstinence. Three make no mention of contraceptives at all while one makes passing reference to condoms.**

Critics are crying foul, saying that **a lesson of abstinence alone is dangerous because it could lead to more teen pregnancies and more teens becoming infected with sexually transmitted diseases.**

The battle in Texas has national implications because the state is the second-biggest market for textbooks in the United States. Books approved by the state's school board are typically marketed nationally.

According to Centers for Disease Control figures, Texas has been among the top five states in the country for teenage pregnancies for several years.

When he was governor of Texas, George W. Bush pushed for abstinence-based sexual education curriculum. He raised his concerns to a national level when he said in this year's State of the Union address: "We will double federal funding for abstinence programs so schools can teach this fact of life: Abstinence for young people is the only certain way to avoid sexually transmitted diseases."

National surveys indicate that a wide majority of parents support a strong abstinence message to teens in sexual education. The Texas Freedom Network, a group that regularly battles social and religious conservatives in the state, along with Planned Parenthood and others are asking the board not to approve the four textbooks under consideration.

Disponível em: <<http://www.cnn/2004/EDUCATION/Texas.textbooks.reut/index.html>>. Acesso em: 06 ago. 2004.

77 – According to the text:

- *) “The only safe sex is no sex” may become the lesson for Texas teens and for the rest of the US.
-) The sexual education textbooks that the Texas Board of Education will probably approve contain detailed information about contraceptives such as condoms.
-) High school students are engaged in a debate about the sexual education textbooks that are going to be used in schools in Texas.
-) The Texas Board of Education has little concern about the new sexual education textbooks high school students will be using.
-) None of the new sexual education textbooks has information on contraceptives.

78 – According to the text:

- *) George W. Bush has been in favor of a curriculum that supports abstinence among teenagers.
-) George W. Bush does not want the new sexual education textbooks to get approval because they are too conservative.
-) In his State of the Union address, George W. Bush aimed at promoting the general welfare of children from all over the world.
-) George W. Bush thinks there should be fewer federal investments to avoid sexually transmitted diseases.
-) George W. Bush believes that the main contraceptive methods should be included in school curriculum all over the US.

79 – The four textbooks likely to be approved

- *) contain almost no information about the prevention of sexually transmitted diseases other than through abstinence.
-) advise that a good way a teenager can prevent sexually transmitted diseases is to get plenty of rest.
-) indicate the necessity of conducting national surveys to investigate if parents support the idea of teaching abstinence.
-) have the support of The Texas Freedom Network, which is a conservative religious group.
-) offer comprehensive detail about teenage pregnancies in Texas in the last few years.

Para o leitor/candidato responder à questão 77, não é necessário ler o texto todo. Basta que ele recupere informações contidas nas segunda e terceira

orações do primeiro parágrafo do texto: *“The 15-member Texas Board of Education is considering and will likely approve four books, all of which extol the virtues of abstinence. Three make no mention of contraceptives at all while one makes passing reference to condoms”*. Mesmo que o leitor/candidato não saiba o significado da palavra *“extol”* (elogiar, exaltar), ele pode inferi-lo quando compreende que *“virtues of abstinence”* são ‘as virtudes da abstinência’. Isso ocorre pelo fato das palavras serem transparentes, ou seja, similares às do português. Na segunda oração, *“no mention of contraceptives”* (sem menção aos contraceptivos) também pode ser facilmente compreendido em virtude da transparência das palavras. E na alternativa correta, basta o leitor/candidato compreender *“safe sex is no sex”* (sexo seguro é sem sexo) para ele conseguir acertar a questão pontualmente.

Na questão 78, a resposta está contida na primeira oração do quinto parágrafo: *“When he was governor of Texas, George W. Bush pushed for abstinence-based sexual education curriculum”*. Nessa oração, se o leitor/candidato inferir o significado das palavras *“pushed for”* (insistir), a partir do contexto, o restante pode ser deduzido, se ele relacionar as palavras transparentes com o português *“abstinence-based sexual education curriculum”* (currículo de educação sexual baseado em abstinência). Na alternativa correta, o leitor/candidato também deve concluir que *“in favor of a curriculum... abstinence among teenagers”* seja (a favor de um currículo... abstinência entre os adolescentes) a partir da transparência das palavras.

A resposta à questão 79 aparece pontualmente também, no segundo parágrafo. O leitor/candidato deve compreender *“lesson of abstinence alone is dangerous”* (somente lição de abstinência é perigoso) e *“more teens becoming infected with sexually transmitted diseases”* (mais adolescentes podem ser infectados com doenças sexualmente transmitidas) para concluir do enunciado da alternativa (a) que *“no information about the prevention of sexually transmitted diseases”* (não contém informação sobre prevenção de doenças sexualmente transmissíveis).

As três questões são do tipo *reconstituição da informação pontual linear* e, portanto, no pólo máximo da facilidade, limitando-se ao reconhecimento, não avaliando compreensão. Elas exigem que o leitor/candidato pince informações pontual e linearmente no texto. Além das respostas serem facilmente localizadas no texto, o leitor/candidato conta com a transparência da maioria das palavras que são similares às do português. A avaliação de leitura foi limitada a um nível simples de decodificação das palavras (elementos ligados

a léxico e morfo-sintaxe, portanto, ao nível da frase enquanto estrutura isolada, independente da tessitura geral do texto), não cobrando um sentido pleno de leitura como construção de significados. Uma questão que poderia ter sido feita para avaliar-se efetivamente a leitura, ou seja, a compreensão do texto enquanto um todo significativo, seria, por exemplo: qual a posição do autor em relação à inclusão das virtudes da abstinência sexual em livros didáticos; de quais argumentos ele se utiliza para dar suporte a sua opinião? Essa questão suscitaria uma leitura global do texto, exigindo, de forma não orientada, a reconstrução da cadeia argumentativa.

No texto seguinte, pertinente à prova do vestibular 2002 – questão n. 3 – podemos observar uma questão do tipo *reconstituição da informação global* e de *ordenação e relevância*. Nesse tipo de questão global, o leitor/candidato deve realizar ‘uma operação de atribuições de sentido que atua sobre o texto em sua globalidade’, ou seja, em todo o texto, e não somente num determinado ponto dele, como no *pontual*, quando a pergunta incide apenas sobre um aspecto particular do texto. Além disso, o leitor/candidato necessita *reconstituir a ordenação* de informações a partir do grau de relevância delas. Apesar de se tratar de um texto com predominância informativa e da questão incidir sobre informações contidas no texto (sendo portanto do tipo *reconstituição de informação*), ela é *global*, envolvendo, portanto, uma *reconstrução da cadeia argumentativa* que perpassa pelo texto todo. Tem-se aí, portanto, outros tipos de questão imbricados: *ordenação e relevância e reconstrução da argumentação* sendo ambos, nesse caso, do tipo *global*, ou seja, três fatores que constituem a complexidade desta questão, apesar de ela ser, de certa forma *orientada* (pelo fato de ser teste de múltipla-escolha: diferentes leituras já foram dadas).

Is Global Warming Harmful to Health?

Paul R. Epstein

*Computer models indicate that many diseases
will surge as the earth's atmosphere heats up.*

Today few scientists doubt the atmosphere is warming. Most also agree that the rate of heating is accelerating and that the consequences of this temperature change could become increasingly disruptive. Even high school students can reel off some projected outcomes: the oceans will warm, and glaciers will melt, causing sea levels to rise and salt water to inundate settlements along many low-lying coasts. Meanwhile the regions suitable for farming will shift.

Yet less familiar effects could be equally detrimental. Notably, computer models predict that the greenhouse effect, and other climate alterations it induces, will expand the incidence and distribution of many serious medical disorders. In some places, the number of deaths related to heat waves is projected to double by 2020. Prolonged heat can, moreover, enhance production of smog and the dispersal of allergens. Both effects have been linked to respiratory symptoms. Diseases relayed by mosquitoes – such as malaria, dengue fever, yellow fever and several kinds of encephalitis – are among those eliciting the greatest concern as the world warms. Some models project that by the end of the 21st century, ongoing warming will have enlarged the zone of potential malaria transmission from an area containing 45 percent of the world's population to an area containing about 60 percent. That news is bad indeed, considering that no vaccine is available and that the causative parasites are becoming resistant to standard drugs. Further, global warming will probably elevate the incidence of waterborne diseases, including cholera (a cause of severe diarrhea).

The consequences of global warming may not all be bad. Very high temperatures in hot regions may reduce snail populations, which have a role in transmitting schistosomiasis, a parasitic disease. High winds may at times disperse pollution. Hotter winters in normally chilly areas may reduce cold-related heart attacks and respiratory ailments. Yet overall, the undesirable effects of more variable weather are likely to include new stresses and nasty surprises that will overshadow any benefits. (Adapted from *Scientific American*, Aug. 2001)

Vocabulário

disruptive = disturbing; to disrupt = to cause disorganization

reel off = *dizer de cor e salteado*

outcomes = final results

enhance = increase

snail = *caracol*

likely = probable

nasty = very bad

3 – What information is in the text?

- F) Some of the causes of global warming.
- V) Some negative consequences of global warming.
- F) The percentage of people who will have contracted malaria by the end of this century.
- F) The number of people who will have died due to heat waves by 2020.
- V) Some positive consequences of climate warming.
- V) Some of the projections made by computer models.

Para que o leitor/candidato possa responder à questão, tem que recuperar informações ao longo do texto. Por exemplo, para que ele possa entender as consequências negativas do aquecimento global (segunda alternativa: “*some negative consequences of global warming*”) deve reconstruir a argumentação contida nos primeiro, segundo e terceiro parágrafos. No primeiro parágrafo, a consequência negativa é que os oceanos irão esquentar e geleiras derreterão, causando um aumento no nível do mar e a água salgada inundará lugares habitados ao longo das áreas baixas das costas (*oceans will warm, and glaciers will melt, causing sea levels to rise and salt water to inundate settlements along many low-lying coasts*). No segundo, o autor expõe efeitos negativos menos conhecidos, mas que são igualmente prejudiciais, como o aumento de incidência e a distribuição de doenças sérias em razão das alterações climáticas, do aumento de produção de poluição do ar e da dispersão de alergênicos devido às prolongadas ondas de calor. Ambos exemplos de consequências negativas têm efeitos ligados aos sintomas respiratórios (*other climate alterations it induces, will expand the incidence and distribution of many serious medical disorders. In some places, the number of deaths related to heat waves is projected to double by 2020. Prolonged heat can, moreover, enhance production of smog and the dispersal of allergens. Both effects have been linked to respiratory symptoms*). No terceiro parágrafo, o autor continua a dar exemplos de consequências negativas do aquecimento global menos conhecidas, como o aumento de mosquitos transmissores de malária, dengue, febre amarela, e vários tipos de encefalites. Haverá um aumento de área de transmissão de malária e haverá uma elevação de incidências de doenças causadas por água como a cólera (*Diseases relayed by mosquitoes – such as malaria, dengue fever, yellow fever and several kinds of encephalitis ... ongoing warming will have enlarged the zone of potential malaria transmission.... global warming will probably elevate the incidence of waterborne diseases, including cholera*).

As consequências positivas do aquecimento global podem ser reconstituídas no último parágrafo. A questão requer que o leitor/candidato compreenda que as consequências positivas do aquecimento são que a população de caramujos pode reduzir-se e isso pode ter um papel importante na transmissão de esquistossomose; fortes ventos podem dispersar poluição e invernos mais quentes podem reduzir ataques cardíacos relacionados ao frio e doenças respiratórias (*The consequences of global warming may not all be bad... may reduce snail populations which have a role in transmitting schistosomiasis a parasitic disease”, “High winds may at times disperse pollution....*

Hotter winters in normally chilly areas may reduce cold-related heart attacks and respiratory ailments).

Porém, o aspecto mais importante do texto é desprezado, ou seja, a tese central do autor. Apesar de o aquecimento global propiciar algumas consequências benéficas para o meio ambiente, os efeitos maléficos, somados aos que ainda virão à tona, sobrepõem-se a todos os efeitos positivos. Formular uma pergunta cuja resposta o leitor/candidato tivesse que, sozinho, apreender essa tese, somente seria possível em uma prova dissertativa.

As duas primeiras alternativas corretas da terceira questão induzem o leitor/candidato a procurar informações espalhadas no texto – trata-se, portanto, de orientação – e a última alternativa correta é do tipo *reconstituição da informação pontual linear*, pois a resposta é pinçada da segunda oração do segundo parágrafo: “*Notably, computer models predict that the greenhouse effect*”.

Algumas questões do tipo *estabelecimento de relações* foram encontradas. Apresentamos como exemplo a questão a 74 do vestibular 2005. Podemos observar que a pergunta exige que o leitor/candidato reconheça uma referência anafórica. Trata-se, nesse caso, de estabelecer uma relação entre um elemento do texto (um segmento contendo uma anáfora) e uma frase que imediatamente o antecede. Envolve, portanto, uma relação que não extrapola o nível da frase, incidindo sobre um aspecto de coesão importante para a leitura, mas que, nesse caso, foge ao que se espera de uma questão desse tipo: a não linearidade. Tem-se aí, um caso típico: relação pautada na linearidade do texto. Mais uma vez, avalia-se mais o reconhecimento do que a compreensão.

What causes headaches?

Mike A.

Wilmington, Del.

Dawn A. Marcus, an associate professor at the University of Pittsburgh School of Medicine's department of anesthesiology, explains.

When experiencing a severe, throbbing headache, a person often places his hands on both sides of his head and claims, “**It feels like my brain is pushing to get out, so it feels better to hold it in.**” This sensation gives a false impression that the brain itself is enlarging and causing the pain sensation. Interestingly, brain tissue does not feel pain in the same way skin or other organs do. Because the brain is encased in a hard protective covering, it has not developed to respond to touch or pressure sensations like other, more exposed parts of our bodies have. Indeed, a brain surgeon can actually cut brain tissue in an awake patient without the patient feeling the knife.

Disponível em: <<http://www.sciam.com>>. Acesso em: 06 ago. 2004.

74 – In the sentence “This sensation gives a false impression that the brain itself is enlarging and causing the pain sensation” the underlined words refer to:

- *) the sensation that the brain is pushing to get out.
-) the sensation that the headache is severe.
-) the sensation that placing hands on both sides of the head can increase pain.
-) the sensation of relief after overcoming pain.
-) the sensation that it feels better to hold the brain in.

Para responder à questão, o leitor/candidato tinha que estabelecer uma relação entre o demonstrativo *this*, em *this sensation* (esta sensação) com a oração que a antecede: parece que meu cérebro está tentando sair (*it feels like my brain is pushing to get out*).

Uma questão de estabelecimento de relação que poderia ter sido feita seria relacionar o título à argumentação do texto. Por exemplo, responder à pergunta do título do texto – O que causa dor de cabeça? (*What causes headaches?*). O leitor/candidato teria que compreender todo texto para poder estabelecer uma relação do conteúdo do texto e responder à pergunta do título. A própria natureza do exame – limitações que a múltipla-escolha impõe – impede que o leitor/candidato faça sozinho *a reconstrução da argumentação* do texto para poder responder à pergunta do título.

No vestibular de 2003, foi percebida uma questão do tipo *reconhecimento do quadro enunciativo*. Nesse tipo de questão, o leitor/candidato teria que reconhecer os componentes da cena enunciativa (ou seja, como o sujeito que enuncia e como o sujeito a quem enuncia se constituem na configuração discursiva) e compreender as estratégias discursivas a que se prestam” (NERY, 2003).

Suspected Thief Drowns

Sun Aug 18, 7:35 AM ET

TULSA, Oklahoma (Reuters) – A suspected thief, weighed down with more than 50 pounds of stolen cameras and CDs, among other items, drowned as he attempted to evade police by swimming across the Arkansas River, officials said.

The man, identified as Edward McBride, 37, was carrying a bag weighing 50 pounds that contained stolen items and was found Friday with stolen goods also stuffed in his pockets, said Tulsa police spokesman Lucky Lamons.

He was being pursued by Tulsa police who suspected him of robbing a Tulsa home when he jumped into the muddy Arkansas River.

“He got about 40 yards out and yelled for help,” Lamons said. “The officers took off their shirts, shoes and belts and jumped into the river. By the time they reached him, he had gone under.”

Lamons said rescue workers retrieved McBride’s body about an hour later from about 8 feet to 10 feet of water along with the bag containing stolen goods.

Disponível em: <http://story.news.yahoo.com/news?tmpl=story2ecid=573ee=4eu=/nm/20020818/od_nm/drowning_dc_1>. Acesso em: 19 ago. 2002.

5 – De acordo com o texto acima, é correto afirmar:

- F) Ao fugir da polícia, McBride caiu involuntariamente no rio.
- V) McBride tinha 37 anos e era suspeito de ter assaltado uma casa.
- V) O peso dos objetos roubados que carregava consigo contribuiu para o afogamento de McBride.
- F) McBride se especializava no roubo de joias e quadros.
- F) McBride foi retirado do rio ainda com vida, mas morreu logo em seguida.
- V) Os fatos narrados ocorreram no mês de agosto, em Tulsa, no estado americano de Oklahoma.

Na última alternativa, o leitor/candidato deveria identificar que o roubo ocorreu em agosto, na cidade de Tulsa, no estado americano de Oklahoma, ou seja, ele deveria reconhecer que o texto era uma notícia de jornal (no caso, virtual da agência de notícias Reuter), escrita para os leitores que têm acesso ao meio eletrônico. Além da questão ser do tipo reconhecimento do quadro enunciativo, ela não deixa também de ser do tipo reconstituição de informação pontual não linear.

A primeira alternativa correta – McBride tinha 37 anos e era suspeito de ter assaltado uma casa. – exigia que o leitor/candidato reconstituísse informações pontuais não lineares, pois ele tinha que localizar no texto informações, tais como um suspeito ladrão afundou com mais de 50 libras de câmeras e CDs roubados dentre outros itens (*A suspected thief, weighed down with more than 50 pounds of stolen cameras and CDs, among other items*), e a idade do ladrão no segundo parágrafo – um homem identificado como Edward McBride, 37... (*The man, identified as Edward McBride, 37*).

A segunda alternativa correta – O peso dos objetos roubados que carregava consigo contribuiu para o afogamento de McBride – é um outro exemplo de *reconstituição de informação linear*. Basta que o leitor/candidato entenda somente o primeiro parágrafo.

Já questões do tipo *apreensão de julgamento de valor*, quando o leitor/candidato necessita apreender segmentos do texto que veiculam um julgamento de valor que se apresenta como tal, foram percebidas em poucos vestibulares: 2001, 2003 e 2005.

Um exemplo são as questões 16 e 17 do vestibular 2001.

Why we don't vote

Jim Lehrer, who is anchoring the presidential debates this year, boasts that he has not voted since the 1960s. Len Downie, editor of *The Washington Post*, declines to cast a ballot and doesn't want his political reporters voting either.

If you want to know why political participation is off sharply in this country, here's one reason: The intellectual elites look down on the process. Voting is for the masses, they seem to be saying, not us big thinkers. We have better things to do.

I know, Lehrer and Downie justify their views on the ground that reporters should be unbiased. But that, to put it politely, is hogwash. Journalists are citizens, too. We like to think, in fact, that we're central to a healthy political process. So how, then, can we avoid the most essential political act of all? What kind of message does that send to our readers and viewers?

Recent figures are startling. According to the Committee for the Study of the American Electorate, only 36.1% of the eligible voting-age population exercised their rights in 1998. That's the lowest figure in a non-presidential year since many young Americans were off fighting overseas in 1942. In the last presidential election year, 1996, barely half the eligible voters bothered to show up.

The disdain of the non-voting elite is only a small part of the problem. Journalists contribute to the trend in another, larger way: We tend to cover politics by exaggerating extremes, emphasizing mistakes and highlighting corruption. The picture we draw is often a cartoon, not reality. (Steven Roberts, *USAToday*, October 9, 2000)

16 – In the author's opinion, journalists are partly responsible for the low political participation because:

- *01) They don't vote and, in so doing, they send the wrong message to their readers and viewers.
- *02) They depict politicians and the political process in a distorted way.
- 04) They defend the idea that it is useless to vote, because nothing will change.
- 08) Their views are so clearly partial in favor of one candidate or another that the readers don't know who to believe.
- 16) The political analyses written by journalists are so complex that the masses don't understand them.

03

17 – In this text, the author

- *01) presents some data about the political participation in the United States.
- 02) agrees with the view that in order for journalists to be impartial, they should abstain from voting.
- *04) shows his dissatisfaction about voters' turnout in the United States.
- 08) agrees with the view that voting should be for the masses.
- 16) shows disdain for those who vote.

05

No texto, o autor faz uma severa crítica à elite intelectual americana que deixa de votar, especialmente os jornalistas que justificam seus atos em nome da imparcialidade política. Ele assevera que o desdém dessa elite não votante ao processo eleitoral, além de ser um mau exemplo para um eleitorado que vota cada vez menos, faz questão de reforçar somente os erros e corrupção do meio político, o que acaba contribuindo para criação de uma visão exagerada e caricaturada dos políticos e da política. Na questão 16, o elaborador buscou suscitar uma resposta para a qual se exigia dos leitores/candidatos apreensão de julgamento de valor. As alternativas corretas, “eles não votam e, fazendo isso, eles mandam uma mensagem errada aos leitores e espectadores” (*They don't vote and, in so doing, they send the wrong message to their readers and viewer.*) e “eles descrevem os políticos e o processo político de uma maneira distorcida” (*They depict politicians and the political process in a distorted way.*), apontam para a opinião do autor em relação à abstenção do ato de votar.

Na questão 17, a segunda alternativa também exige que o leitor/candidato apreenda um julgamento de valor: o autor mostra sua insatisfação a respeito do número de eleitores que votam nos Estados Unidos (*the autor shows his dissatisfaction about voters' turnout in the United State.*)

No vestibular de 2003, o elaborador trabalhou também com algumas questões do tipo *apreensão de julgamento de valor* a partir de um texto sobre a Copa do Mundo, contendo diversas opiniões dos internautas em um fórum no *site* da BBC.

INGLÊS

Logo após o encerramento da Copa do Mundo de futebol, internautas de várias partes do mundo apresentaram seus comentários em um fórum no site da BBC.

Well done, Germany! They did so well. It was unlucky to be defeated in the final. Although Kahn is not on the winning side, he is my best player in the tournament. And I have to mention that all the Germans did give me big surprises when nobody, including myself, believed they could reach the final one month ago. Anyway, the Germans have showed they are the best European team in 2002. I look forward to the World Cup 2006 and I believe that they will be stronger and stronger.

Victor, Australia

Oliver Kahn did quite well; the first goal was not all his fault. Hamman dwelled on the ball too long and paid for it. Kahn kept Germany in the game many times. If it was not for him, Germany would have lost by many more.

Timmy Deavin, England

Damn Oliver Kahn! I thought he was a descent goalie but he disappointed me in both goals he conceded and I've lost faith in him. But as a team I'm proud of how Germany played.

Tibor, Australia

The 2-0 result today does not show how well Germany played today. Oliver Kahn should not be blamed for the first goal; the ball had been well driven by Rivaldo. It was a difficult ball for even a great Keeper like Kahn to stop without a rebound.

Mike, USA

It was Germany's best performance of the World Cup – but this time the luck ran out. No one can deny that the best team won the tournament.

Les, Germany

Olli Kahn deserves the title of best player on the World Cup. Although he made a mistake he was the man that brought Germany thus far in the tournament, much as Ronaldo did with his men.

Matthias, Germany

Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/sport3/worldcup2002/hi/sports_talk/newsid_1921000/192183.stm>. Acesso em: 1 jul. 2002.

Q 1 – Quanto às opiniões sobre a atuação do goleiro Oliver Kahn, é correto afirmar:

- V) Para Victor, da Austrália, Kahn foi o melhor jogador da Copa.
- F) O internauta identificado como Tibor, da Austrália, afirma que Kahn jogou muito bem.
- V) Para Matthias, da Alemanha, Kahn foi o grande responsável por seu país ter chegado até onde chegou.
- F) Para Matthias, da Alemanha, a atuação de Kahn foi perfeita.
- F) Todos os participantes do fórum elogiam a participação do goleiro alemão, mesmo os que admitem que ele possa ter falhado no primeiro gol da final.

Q 2 – In relation to the comments selected above, it is correct to say:

- V) Les, from Germany, believes Brazil deserved to win.
- V) Mike, from the US, is of the opinion that Germany played well.
- V) Timmy Deavin, from England, believes that if it was not for Kahn, Brazil could have won by a greater margin.
- F) Victor, from Australia, was disappointed at the German team.
- F) Matthias, from Germany, thought Ronaldo's performance was disappointing.

Em 2005, na questão 80 sobre o texto “*Battle over Texas Sex-ed Textbooks*” (ver texto pág. 157), aparece esse tipo de questão, quando se pediu para o leitor/candidato apreender que “os membros do conselho de educação mostram uma tendência de aprovarem livros com uma visão conservadora” (*The members of the Texas Board of Education show a tendency to approve books which have a conservative view*).

Porém, em muitos exames o elaborador desperdiçou alguns momentos excelentes para trabalhar com questões do tipo apreensão de julgamento de valor. Em 2000, no texto *No Play? No Way!*, poderia ter sido perguntado a posição do autor em relação à vida atribulada das crianças modernas. Por exemplo, justificar o título – *No Play? No way!* – que sintetiza a opinião do autor.

No Play? No Way!

School, sports, music lessons, dinner, homework, then bed. Sound familiar? If your schedule is this tightly packed, you're not alone. Last week, researchers announced that today's kids are the busiest ever. Kids used to have much more free time to play tag or build a snowman. In 1981 playtime made up 40% of a child's day. That figure has dropped to 30%, according to researchers at the University of Michigan. They conducted a study of more than 3,500 kids under age 13. Now kids spend more time at school and on homework. Out of school, more kids take part in organized activities, such as ballet or soccer. One finding that parents will surely love: kids are too busy to watch as much TV as they did in 1981! (*TIME For Kids*, 1999)

11 – The text above is about:

- 01) the problem kids have when they watch too much TV.
- *02) the findings of a research conducted at the University of Michigan.
- 04) parents' daily schedule.
- 08) the changes in parents' organized activities.
- *16) the decrease of children's playtime over the years.

18

12 – According to the text:

- *01) Today's kids have a tightly packed schedule.
- *02) There has been a reduction in the percentage of kids' free time over the last 18 years.
- 04) 3,500 kids under age 13 spend more time on ballet and soccer than at school and on homework.

- *08) Parents in general do not like their children to watch too much TV.
16) Kids used to spend less time watching TV in 1981 than they do nowadays.

11

13 – What information is in the text?

- *01) A sequence of activities that can be considered a tightly packed schedule.
*02) The percentage of daily playtime that kids have nowadays.
*04) The institution which conducted the research.
*08) Examples of organized activities children do out of school.
16) The name of the researchers who conducted the study.

15

Em 2001, o título – *Physicians, Heal Thyself* – novamente poderia ter sido explorado para que o leitor/candidato apreendesse a posição do autor.

Physician, Heal Thyself

When the topic of medical errors comes up, people usually think of the most outrageous mistakes: the Florida doctor, for example, who amputated the wrong leg of his diabetic patient or the Colorado boy who died during ear surgery because his anesthesiologist allegedly fell asleep. Though much publicized, these egregious errors are relatively rare. Far more common are mental lapses or simple slip-ups that sometimes lead to disaster. For instance, a harried doctor misdiagnoses a patient because he cannot spend more than five minutes examining her. Or a pharmacist dispenses the wrong drug because he misreads the doctor's handwriting on the prescription.

Last fall the national Academy of Science's Institute of Medicine released a report entitled "To Err is Human," which claimed that between 44,000 and 98,000 Americans die every year as a result of medical errors. Even the lower estimate would make errors the eighth leading cause of death, striking down more people than motor vehicle accidents or breast cancer. The report outlined a series of recommendations aimed at reducing medical errors by 50 percent over the next five years. It advocated an approach similar to that used by the aviation industry, with the focus on collecting information on errors and using this knowledge to devise safer systems and procedures. President Bill Clinton has already endorsed the report, and Congress may act on several of its recommendations this year. (*Scientific American*, May 2000)

11 – The text contains:

- *01) examples of medical errors that have received a lot of attention in the media.
- 02) data related to the number of lawsuits brought about by medical errors.
- *04) data related to the number of deaths caused by medical errors.
- 08) examples of problems that may result from minor errors on the part of health professionals.
- 16) data related to the social class of the victims of medical errors.

05

12 – According to the text, it is correct to say:

- 01) Health professionals become outraged when the issue of medical error emerges.
- 02) Surgeons make more mistakes than anesthesiologists.
- *04) The difficulty in reading the physician's handwriting on a prescription may lead a pharmacist to hand out the incorrect medication.
- 08) Anesthesiologists are responsible for most medical errors.
- *16) Doctors may make mistakes when they examine their patients in a hurry.

20

13 – According to the text, it is correct to say:

- 01) The report "To Err is Human" is based on data from the last five years.
- *02) The report "To Err is Human" contains recommendations on how to reduce the incidents of medical error.
- 04) Due to the adoptions of the report recommendations, the number of medical error has dropped 50%.
- 08) On the basis of the report, the American Congress has already passed new legislation intended to reduce the number of deaths resulting from medical errors.
- *16) The number of deaths due to medical errors is higher than the number of deaths resulting from motor vehicle accidents.

18

Em 2002, com o texto "*Is Global Warming Harmful to Health?*" (ver texto na página 160) e, em 2005, com o texto "*Battle over Texas sex-ed textbooks*" (ver texto na página 157), ambos os textos mostram as posições dos autores e questões do tipo apreensão de julgamento de valor foram desperdiçadas.

Foi observada uma questão do tipo ordenação e relevância no vestibular de 2002, no texto “*Is Global Warming Harmful to Health?*”. O texto se desenvolve de tal forma que podemos perceber uma ordenação e relevância de conseqüências boas e ruins do aquecimento global. Os exemplos listados vão dos mais conhecidos pelo leigo aos menos familiares. Para que o leitor/candidato respondesse à questão 3, ele deveria se ater a essa estrutura textual.

Após essa análise, podemos afirmar que há uma predominância de questões do tipo *reconstituição da informação pontual linear e não linear* com predominância de *lineares*. Como observado anteriormente, há poucas questões do tipo *apreensão do julgamento de valor, ordenação e relevância, estabelecimento de relações, reconstrução do quadro enunciativo, reconstituição da argumentação*. Isso mostra que os exames se restringem a um nível de leitura que exige do leitor/candidato o reconhecimento do texto: em geral, questões de baixa complexidade não avalia leitura propriamente dita (compreensão).

Pelo fato de o exame concentrar sua avaliação em torno de questões do tipo reconstituição de informação (*linear, pontual e orientada*), o exame de inglês do vestibular da UFPR não cumpre totalmente com sua função de avaliar a leitura como um processo mais complexo de construção de sentidos. Além disso, é um exame inconstante, pois os tipos de questões com predominância argumentativa que aparecem são poucos e o número delas oscila muito de ano para ano (veja quadro 7).

Quando um exame limita-se a questões com informativas (*linear, pontual e orientada*), a visão de leitura subjacente continua sendo a do modelo ascendente. Quero deixar claro que o ensino da leitura no nível de reconstituição da informação é condição necessária, mas está longe de ser suficiente para a leitura enquanto construção de sentidos, vista numa dimensão discursiva. Concentrar o exame em questões de reconstituição de informação pontual linear e orientada pode sinalizar que o exame tenha uma maior probabilidade de exercer um efeito retroativo negativo no ensino que o precede. Isso porque aspectos primordiais e desejáveis a serem abordados em aula, tais como *reconstrução da cadeia argumentativa (não linear global e não orientada), apreensão de julgamento de valor, estabelecimento de relações, reconhecimento do quadro enunciativo (de modo não linear, global e não orientada)*, intenção do autor/texto, dentre outras, podem ser negligenciados, uma vez que tais tipos de questões não são primordialmente cobrados no exame.

Além do problema com os tipos de questões avaliados, há também um outro problema: algumas provas cobram construtos diferentes como o de 2005,

por exemplo, que, nas questões 75 e 76, avaliou a língua (léxico) e não a leitura em si.⁷ Tal disparidade pode estar relacionada à maneira como o exame é elaborado. Hoje, existem dois ‘estruturadores’ de provas de língua inglesa, que podem elaborar toda a prova ou solicitar a outras pessoas que a elaborem também, mas eles são os responsáveis pela prova como um todo. Cada examinador elabora um conjunto de três questões que são relacionadas para formar um banco de questões. Por uma questão de sigilo, os examinadores não sabem quais textos do banco de questões e itens serão escolhidos para serem utilizados em um determinado vestibular. Portanto, o exame pode conter questões escritas por algumas pessoas que nunca se reuniram para discuti-las. Aqui, pode estar o problema da falta de uniformidade nas provas. Caso a prova não seja elaborada por uma equipe com visões de linguagem, de leitura e de avaliação convergentes e, caso esse grupo não se reúna, discuta e argumente sobre os textos, questões e respostas, o exame poderá parecer como uma colcha de retalhos.

Se a equipe de elaboradores concentrasse seus esforços para uniformizar suas concepções de língua, leitura e avaliação; se integrantes da equipe começassem a elaborar juntos outros tipos de questões além das de reconstituição da informação e que fossem (*não lineares, não orientadas e globais*), tais mudanças poderiam levá-los a avaliar a leitura propriamente dita, e assim, o exame de inglês tornar-se-ia um instrumento com potencial para um efeito retroativo positivo. O que falta a essa equipe é um documento com as especificações do exame – qual é a natureza do exame, quais são os componentes desse exame, qual é a concepção de língua e leitura subjacente ao exame, quais são os tipos de questões cobrados e por quê – são alguns aspectos importantes a serem incluídos no manual do candidato, por exemplo. Como visto no item 4.1.4, o manual do candidato não oferece embasamento teórico e informações suficientes para que os elaboradores possam escrever provas consistentes, com validade de construto e sistêmica (potencial para efeito retroativo benéfico); e nem para que os professores do ensino médio, por exemplo, possam referendar seu planejamento satisfatoriamente.

Um outro aspecto, que deve ser abordado aqui é o método de avaliação utilizado: a múltipla-escolha simples. O exame de inglês do vestibular da UFPR acontece na primeira fase do concurso. Dentre as oitenta questões de múltipla-

.....
⁷ Se, ao menos, os elaboradores tivessem perguntado qual a relação das palavras escolhidas (‘because’ e ‘indeed’) com a argumentação do texto, as questões seriam do tipo reconstrução da argumentação. Porém, o que realmente foi cobrado foi somente se o leitor/candidato sabia o significado dessas palavras.

escolha simples do exame, oito são de língua estrangeira. Isso representa 10% do exame na primeira fase. A língua estrangeira não é avaliada na segunda fase quando questões dissertativas são elaboradas. Questões abertas bem elaboradas cobrando os diferentes tipos, obrigariam o leitor a fazer, “sozinho”, o percurso de leitura da questão, ao passo que, com múltipla-escolhas, ele somente tem que refutar as alternativas incorretas e confirmar as corretas. Isso faz com que ele apenas reconheça o caminho de leitura feito pelo próprio elaborador. O leitor/candidato jamais fará sozinho o percurso de reconstituir informações, ordenar, estabelecer relações, reconhecer o quadro enunciativo, apreender um julgamento de valor ou reconstruir uma argumentação, pois as alternativas já estão previamente dadas e, portanto, cabe a ele somente confirmá-las ou refutá-las. A construção de sentidos através da leitura em si não pertence ao leitor; o sentido já vem determinado nas alternativas e cabe ao leitor/candidato identificar o sentido criado por outro.

Por isso é que muitos leitores/candidatos experientes em múltipla-escolha lêem as alternativas antes de lerem os textos (Retorta, 1996), pois buscam os sentidos construídos nas alternativas e vão confirmá-las ou refutá-las no texto.

Portanto, a múltipla-escolha pode exercer, potencialmente, um efeito retroativo negativo se ao invés de levar o leitor/candidato à construção de sentidos dos textos, leva-o a buscar *testwiseness techniques*⁸ (estratégias oportunistas de teste, tradução minha) para responder às questões satisfatoriamente. O processo de construção de sentidos feito pelo leitor sofre interferências de tais estratégias, e no final, não se sabe se o leitor/candidato lê de fato ou somente tem técnicas (estratégias oportunistas) para responder a uma prova de múltipla-escolha.

O método de múltipla-escolha, apesar de ser considerado um dos mais confiáveis (Huges, 1989, p. 59; Weir, 1990, p. 43), também é um dos métodos menos válidos, isso porque tal método impede o examinador de avaliar o leitor/candidato diretamente através de seu desempenho de tarefas que se assemelham àquelas encontradas em situações de leitura da vida real (Baker 1989, Huges 1989, Oller, 1979, Weir, 1990). Portanto, o resquício da era psicométri-

.....
⁸ Estratégias oportunistas de teste (*testwiseness techniques*) são estratégias que os examinandos utilizam para lidar com os métodos de avaliação em si e não com o construto que está sendo avaliado. Por exemplo, em um teste de leitura com o método de múltipla-escolha, alguns examinandos lêem as questões e alternativas antes de ler o texto para poderem mapear no texto possíveis respostas.

co-estruturalista⁹ (avaliação indireta da língua – ver item 2.1.2) fica impregnado no próprio método de avaliação, impossibilitando o examinador de avaliar os leitores/candidatos com instrumentos postulados pela era psicolinguístico-sociolinguística (avaliação direta por desempenho – ver item 2.1.5).

A partir de 1995, os elaboradores das provas de inglês da UFPR tentaram adequar seus exames ao paradigma da era psicolinguístico-sociolinguística, quando abandonaram questões de itens isolados e privilegiaram questões de leitura. Concentrar a prova na leitura foi uma tentativa de avaliar a capacidade do leitor/candidato de usar a língua demonstrando seu desempenho real, a fim de analisar se ele tem competência ou não de usar a leitura em contextos que correspondam à vida real, ou seja, textos acadêmicos em língua inglesa. No entanto, apesar da tentativa, os elaboradores dos exames parecem não ter abandonado a visão ascendente de leitura, pois focaram a avaliação em questões de *reconstituição de informação pontual linear e orientada*. Como já dito anteriormente, avaliar primordialmente questões desse tipo não é suficiente para a leitura enquanto construção de sentidos. Como os exames ainda estão atrelados à uma visão de leitura como extração de significados, a validade deles pode estar comprometida uma vez que tais exames não são pontencialmente bons para exercer um efeito retroativo positivo (Bachman 1990, Messick 1996).

4.1.3 Os planos de aulas dos professores de cada escola

O plano de ação global (Anexo H.4) é o documento oficial do Colégio LC O plano, que é elaborado com as outras colegas da disciplina, segue o programa do livro texto adotado pela escola. As competências e habilidades propostas pelo documento não foram trabalhadas. O documento é um ‘colcha de retalhos’ de itens retirados dos PCN+ e do índice do livro do IBEP.

Como pude notar, houve uma escolha aleatória de algumas das muitas competências sugeridas no PCN+ e que os professores julgaram mais importantes para incluir no texto, além da cópia do índice do livro didático – *Essential English* da editora IBEP. Não há qualquer relação lógica e coerente entre as competências escolhidas e os conteúdos propostos para serem trabalhados. É um documento mal elaborado e sem coerência (sem falar do desmazelo do documento original. Ver Anexo H.3). Dificilmente algum professor pode proporcionar um bom curso baseado nesse documento.

.....
⁹ O método da múltipla-escolha surgiu na era psicométrico-estruturalista, período no qual se acreditava poder fragmentar a língua para ensiná-la ou avaliá-la indiretamente.

Competência e habilidades	Conteúdos	Bimestre
1. Ler e interpretar textos – poemas, receitas, tirinhas, gráficos. (cópia das páginas 12 e 106 dos PCN+)	(cópia do índice do livro didático usado em sala de aula) Data Preposição Pronomes possessivos	1º bimestre
Ler, em voz alta, com correção e clareza, textos informativos, poemas, e receitas. (cópia da página 15)		2º bimestre
2. Formular questões a partir de situações reais e compreender aquelas já enunciadas. (cópia da página 12)	“Possessive case” Plural dos substantivos	3 bimestre
Procurar e sistematizar informações de situação –problema. (cópia da página 12)	Verbos regulares e irregulares (forma interrogativa, negativa e afirmativa) Futuro	
3. Associar conhecimento e métodos científicos com a tecnologia do sistema produtivo e dos serviços. (cópia da página 13)	Grau dos adjetivos Pronomes pessoais Pronomes definidos	4º bimestre

O plano de aula da Escola E. F. A (Anexo G.4) também foi baseado no índice do livro de Amadeu Marques. É um programa bem tradicional, aos moldes do Método Gramática-Tradução. Na verdade, na falta de um programa único e coeso da Secretaria Estadual da Educação, tanto o programa da Escola LC quanto o da Escola EFA são cópias dos índices dos livros-textos adotados pela escola.

Enquanto as escolas particulares seguem o programa do vestibular da UFPR, as escolas públicas elaboram seu planejamento de acordo com suas impressões dos PCN+ e o livro didático. São, em geral, documentos baseados em gramática sem qualquer conexão com as competências e habilidades sugeridas pelos documentos oficiais. Além disso, não há um programa coeso e coerente das séries do fundamental e não há uma sequência lógica entre o ensino fundamental e o ensino médio. Um problema adicional é que as escolas podem optar por colocar ou não o inglês nas três séries do ensino médio. Portanto, há escolas cujos alunos têm a disciplina nos três anos, porém há outros que têm a disciplina somente no último ano do ensino médio e, portanto, cada escola elabora um plano de aula próprio.

A diferença entre as escolas públicas e particulares é que as particulares e cursos pré-vestibulares têm um programa com um objetivo único: trabalhar a habilidade de leitura, enquanto as públicas ainda continuam nas aulas de gramática.

4.1.4 manual do candidato do vestibular da UFPR

O guia do candidato traz informação para os candidatos sobre o calendário dos exames, a inscrição, os cursos e vagas existentes, vagas de inclusão social e racial para candidatos de baixa renda e afrodescendentes, um questionário sócio-educacional.

As provas de línguas estrangeiras modernas (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano) são embasadas no seguinte programa:

“A prova de Língua Estrangeira Moderna tem por objetivo avaliar a capacidade do candidato de compreender textos em língua estrangeira, que apresentem nível de complexidade lingüística e cultural compatível com o Ensino Médio. As questões deverão verificar até que ponto o candidato:

- *Identifica ideias principais e ideias específicas do texto;*
- *Estabelece relações entre diferentes partes do texto;*
- *Estabelece relações entre texto e contexto;*
- *Identifica diferentes pontos de vista apresentados no texto.*

Os textos utilizados poderão ser jornalísticos, publicitários, de divulgação científica ou literários. O conhecimento gramatical será avaliado em nível funcional, ou seja, como elemento necessário para a compreensão dos textos.”

Se compararmos a análise das provas (item 4.1.2) com o programa proposto, observamos que nem todas as questões que deveriam ser avaliadas de acordo com o manual são, de fato, avaliadas. Questões como ‘*estabelece relações entre diferentes partes do texto*’; ‘*estabelece relações entre texto e contexto*’ e ‘*identifica diferentes pontos de vista apresentados no texto*’ são esporadicamente cobradas nas provas e, quando são, somente uma ou duas questões, no máximo, desses tipos são contempladas. As provas concentram grande parte da avaliação em ‘*identificação de ideias principais e ideias específicas do texto*’.

Percebemos que o programa dá ênfase na interpretação de textos sem desconsiderar o conhecimento implícito da estrutura da língua. Porém, é um documento superficial e hermético demais. Informações importantes, tais como quais são as concepções de língua, leitura e avaliação que subjazem a do exame, quais são os componentes do exame, que tipos de questões são avaliadas, são desprezadas. O programa não oferece embasamento teórico e informações suficientes para que os professores possam referendar seu planejamento satisfato-

riamente. Como o documento não explicita quais são as concepções de linguagem e leitura que estão subjacentes ao exame, nem quais abordagens seriam apropriadas para desenvolver a habilidade de leitura, fica difícil para o professor inferir tais informações. Não há exemplos nem referência bibliográfica. Já que muitas escolas, diretores e professores utilizam o programa para planejar seus cursos, seria interessante que o documento contemplasse o máximo de informação possível em termos de concepções e filosofia que embasam o exame, além de uma bibliografia que traz essas teorias. Seria necessário também incluir questões anteriores comentadas para mostrar que tipos de questões são avaliados.

4.2 PERCEPÇÃO DOS ELABORADORES DO EXAME

Para o examinador A, a prova de língua inglesa do vestibular da UFPR prioriza a avaliação de compreensão de leitura em língua estrangeira. Tal prova visa a “verificar se o candidato possui habilidades que vão desde aspectos de decodificação do texto até uma compreensão da intenção do autor, fazer relação entre partes do texto, dentre outras”. Para o examinador B, a prova deve avaliar a compreensão de leitura de textos de diferentes gêneros e, para o examinador C, o candidato deve demonstrar domínio de estratégias de leitura que o leve a compreender o texto, além de mostrar conhecimento de determinados aspectos gramaticais. Através das respostas da pergunta sobre a(s) filosofia(s) que embasa(m) as provas de língua inglesa, pode perceber, apesar de priorizar a avaliação de leitura, que os examinadores A e C, às vezes, postulam a avaliação da língua, uma vez que para o primeiro “aspectos de decodificação” do texto são cobrados, ao passo que para segundo “aspectos gramaticais” são levados em consideração ao elaborar a prova, e às vezes, seus discursos sinalizam para uma visão como construção do significado, como “compreensão da intenção do autor” e “fazer relação entre partes do texto”. Já o examinador B falou sobre a filosofia que embasa suas provas de modo sucinto e genérico e, portanto, ficaria difícil inferir qual a sua visão de leitura. Segundo os elaboradores, nenhum documento oficial é consultado para direcionar a elaboração do exame de inglês do vestibular da UFPR.

Segundo os examinadores A e C, quanto ao grau de dificuldade, os textos são difíceis. Para o examinador B, os textos são muito difíceis e “às vezes estão muito além do conhecimento do ensino médio”, sentimento esse compartilhado pelos outros examinadores. Se os três elaboradores têm consciência do grau de dificuldade dos textos, e um deles afirma que tais textos estão aquém do nível médio, cabe perguntar aqui se o exame almeja um candidato que tenha

um conhecimento de língua que nem a escola pública nem a privada podem oferecer. Caso a universidade almeje candidatos com um conhecimento maior daquele que as escolas atualmente podem oferecer, por que os elaboradores do exame não focalizam na validade sistêmica e trabalham para que o exame exerça um efeito retroativo positivo no ensino médio?

Um aspecto que desagrada aos examinadores é o “número limitado de questões de língua estrangeira” (8 questões) e “o fator eliminatório que a prova tem ao invés de ser classificatório.” Apesar disso, o que mais os examinadores gostam em relação à prova de língua inglesa é o fato de ser uma avaliação de leitura, com ênfase na compreensão, sem questões descontextualizadas sobre gramática. Como o foco da prova, segundo os examinadores, é na compreensão da língua alvo, os enunciados das questões são escritos ora em língua materna, ora na língua alvo, uma vez que enunciados em língua estrangeira podem interferir na compreensão do texto em si. Apesar de os elaboradores focarem a avaliação na leitura, o que se nota, na prática, é que nem sempre o foco é exclusivo nessa habilidade. Em alguns exames, algumas questões giram em torno de estruturas lingüísticas.

Quanto ao Guia do Candidato, o examinador A tem consciência de que o programa é superficial e não dá conta de questões primordiais, tais como concepções de linguagem, de leitura e de avaliação. Ele afirma que:

infelizmente, isso não é suficiente para a maioria dos candidatos. Os professores de ensino médio necessitam de informações detalhadas para preparar adequadamente seus alunos. Seriam indispensáveis encontros dos examinadores com os professores do ensino médio, e fornecimento de material a eles, para esclarecer o que realmente se deseja com a prova.

Para os examinadores B e C, o guia orienta bem os candidatos. Os dois examinadores não se ativeram que o documento é falho e insuficiente para servir como parâmetro para elaboração de qualquer planejamento de ensino. Mas, como eles não acreditam que o exame de inglês do vestibular possa tornar-se um instrumento balizador no ensino médio, não há uma preocupação de tornar o manual do candidato um documento que atinja os professores e alunos do ensino médio.

Em relação ao efeito retroativo da prova de língua inglesa do vestibular da UFPR, os examinadores afirmam que o exame, *a priori*, não deveria ser um mecanismo de mudanças no ensino de língua estrangeira no ensino médio.

Ao falar sobre o assunto, o examinador A afirma:

O exame não pode ter como objetivo acarretar mudanças no ensino médio. O ensino médio está atrelado demais ao vestibular. Não se pode comentar sobre esse fato como lamento, e ao mesmo tempo tentar influenciar – através do vestibular – o ensino médio.

Por outro lado, independente de nossa intenção, o exame tem algum efeito sobre o ensino nos anos anteriores. Mas esse efeito é muito mais no sentido de copiar externamente o formato do material que se dá aos alunos.

Um efeito positivo tem sido a minimização do estudo descontextualizado da gramática.

De forma geral, minha opinião é que o exame não deve ser utilizado como mecanismo de mudanças no ensino de língua estrangeira no ensino médio.

Portanto, o examinador A não acha que um exame pode, e nem deve, ser um eficiente mecanismo de mudanças no ensino/aprendizagem que o precede, mesmo que o exame seja bem elaborado e tenha um bom potencial para tal. Ele tem consciência de que o exame influencia o ensino que o precede, independentemente de sua vontade, e sabe que o impacto, muitas vezes, se restringe ao formato do exame e não no conteúdo e metodologia de ensino em si. Porém, ele nada faz para reverter os equívocos que a falta de informação sobre o exame pode causar (ou causa).

O examinador B também não acredita que o exame possa ser um bom mecanismo para estimular mudanças e afirma que o exame provoca alterações no ensino de língua estrangeira no ensino médio, mas que tal fenômeno não deveria ter tanta força. Ele assevera que:

Embora ache que o ensino médio não deveria ter como objetivo primeiro a aprovação dos alunos no vestibular, percebo que é isso o que infelizmente acontece. Assim, o tipo de questões dos vestibulares acaba direcionando o que é ensinado no ensino médio. Acho que o ensino médio está voltado para a aprovação dos alunos no vestibular e, portanto, direciona suas estratégias para isso. Entretanto, outros fins – educacionais mais do que mercadológicos – deveriam nortear o ensino médio, de vez que o vestibular me parece apenas uma medida contingente que deveria ser provisória – a universidade deveria oferecer vagas para todos os alunos egressos do ensino médio...

Para ele, o exame do vestibular alimenta uma indústria de cursos pré-vestibulares e materiais didáticos, o que constitui uma influência negativa, mas não acredita que a prova possa influenciar positivamente o ensino e aprendizagem no ensino médio.

Portanto, tanto o examinador A quanto o B não acreditam que seu exame de vestibular possa ser um instrumento balizador do ensino da língua inglesa no ensino médio. Essa crença pode estar atrelada ao fato de eles não conhecerem o fenômeno do efeito retroativo e seu poder potencial para direcionar o ensino que o precede.

O examinador C, por sua vez, percebe uma influência positiva do efeito retroativo, quando afirma que: “no ensino médio o trabalho é feito para o vestibular. Assim sendo, informações contextualizadas são trabalhadas cada vez mais.”

Porém, há uma influência negativa quando ele afirma existir uma preocupação excessiva somente com o exame vestibular, e muitas vezes negligenciando-se uma ligação adequada entre o que ensinar no ensino médio com o que foi ensinado no ensino fundamental. Ele ressalta que: “entretanto, há um enorme *gap* entre o ensino fundamental e médio porque, ao invés de se dar continuidade ao que vinha sendo ensinado, passar no vestibular passa a ser o único objetivo”. Novamente, apesar de ele afirmar que o exame já mudou significativamente o ensino da língua inglesa no ensino médio, ele desconhece o poder potencial do exame em mudar não apenas o enfoque de ensino – no caso a primazia da leitura – mas também os conteúdos a serem ensinados e a forma de ensinar.

Os examinadores compartilham da convicção de que seus exames de língua inglesa do vestibular causam não só mudanças positivas no ensino médio em termos do ensino de gramática – a visão estruturalista da língua passa a dar lugar para uma visão contextualizada da gramática –, como mudanças negativas, quando se enfatiza o treinamento do formato da prova: múltipla-escolha somatória até 2004 e, atualmente, múltipla-escolha simples.

Porém, como ressalva o examinador A, outro ponto negativo da prova de inglês do exame vestibular é que os professores do ensino médio, muitas vezes, não conseguem ter uma visão clara de que tipo de compreensão de texto o exame cobra de seus candidatos. Há uma preocupação concentrada no formato da prova e uma negligência no ensino de compreensão de texto em nível macro, isto é, estabelecer relações de sentido dos textos, fazer inferências, elaborar hipóteses. Frequentemente, o ensino de leitura se restringe à mera decodificação do texto. Nesse aspecto, o efeito retroativo do exame não consegue provocar mudanças na metodologia do ensino e limita sua abrangência à forma da prova. Essa percepção vem ao encontro das hipóteses de Alderson e

Wall (1992) de que o exame influenciará **o que** é ensinado, mas não influenciará **como** é ensinado, como já foi constatado em outras pesquisas: Alderson e Wall (1990 e 1991); Wall (1996 e 2000); Cheng (1998); Scaramucci (1998 a, b, e c, 1999 c. 2002 a e b); Gimenez (1988, 1997, 1998, 1999). Ele afirmou que aspectos de decodificação do texto também são cobrados no vestibular da UFPR e isso poderia ser um dos fatores que leva os professores a concentrarem suas aulas em aspectos mais estruturalistas.

Percebi que dois dos examinadores, A e C, têm uma visão de língua e de avaliação de língua mais próximos do que o examinador B. Talvez essas diferenças de percepção de língua e avaliação façam com que algumas questões das provas sejam mais focadas em língua, ao passo que outras estejam mais próximas da compreensão de texto em nível macro. Interessante ressaltar é que, provavelmente, os exames não sejam feitos pelos mesmos elaboradores a cada ano, pois se observa uma diferença bastante grande nos exames em termos do que é avaliado e o grau de complexidade de textos e questões.

Um exame de alta relevância como o vestibular da UFPR poderia e deveria servir como instrumento potencial de mudanças no ensino médio. Porém, para que o exame pudesse exercer efeito retroativo positivo no ensino médio, seria necessário que: primeiro, os elaboradores compartilhassem das mesmas concepções de linguagem, de língua e de avaliação; segundo, que eles elaborassem juntos o exame e, assim pudessem discutir e padronizar os tipos de textos e questões; e, que conhecessem o fenômeno efeito retroativo a fundo e sua potencialidade em direcionar o ensino que o precede. A responsabilidade social dos elaboradores é muito grande e o efeito retroativo de seu exame não pode ser relegado.

4.3 PERCEPÇÕES DA COORDENADORA DE LÍNGUA INGLESA DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

A entrevista com a coordenadora da Secretaria de Educação teve como objetivo averiguar quais são os objetivos de ensino de língua inglesa estabelecidos pela Secretaria da Educação, conhecer o que pensa a coordenação sobre a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR e ainda averiguar se essa Secretaria reconhece a importância do efeito retroativo de um exame de alta relevância, como o vestibular da UFPR.

4.3.1 O vestibular e a escola pública

A coordenadora técnico-pedagógica da Secretaria Estadual de Educação é responsável pelo ensino de língua inglesa no ensino fundamental no Estado

do Paraná, e estava interinamente responsável pelo ensino médio. Sua função é supervisionar como o ensino da língua inglesa está sendo desenvolvido nas escolas apesar de cada escola ter autonomia para criar seu próprio Projeto Político Pedagógico (PPP), ou seja, professores, orientadores, supervisores, coordenadores e diretores estabelecem diretrizes para suas escolas.

A coordenadora está na função de técnico-pedagoga há um ano, mas está na carreira de magistério há dez anos – dois anos nas escolas públicas de São Paulo, oito nas escolas públicas em Curitiba e um ano, concomitantemente com o magistério público, em uma escola particular de Curitiba. Com base em sua experiência nas duas esferas de ensino – pública e particular– a coordenadora pode, portanto, traçar o perfil sócio-econômico dos alunos das escolas públicas do Paraná e da escola particular na qual ela trabalha. As escolas públicas das quais ela é encarregada do ensino de língua inglesa recebe alunos principalmente das classes C, D e E, os da escola particular das classes A, B e C.

Segundo a profissional, a Secretaria da Educação tem por objetivo formar alunos que sejam capazes de conseguir comunicar-se em pequenas situações de comunicação e prepará-los para o mercado de trabalho, caso ele necessite da língua para desempenhar uma função. O inglês é visto como um meio para que se consiga formar um cidadão. “Ele é um mecanismo para se trabalhar outros valores, inclusive a cultura, para que esse aluno tenha uma formação crítica de cidadania.”

Porém, segundo a coordenadora, muitos professores questionam se é para isso que eles querem que o aluno seja preparado: somente para o mercado de trabalho e para situações de comunicação. Questionam-se quais são essas situações de comunicação e se o aluno vai realmente passar por elas no futuro, ou seja, será que os alunos vão, em algum momento de suas vidas, precisar utilizar a língua inglesa, já que a maioria vai exercer funções (geralmente de baixa capacitação e salário) nas quais a língua estrangeira não é necessária? Outra dúvida desses professores é se o aluno vai de fato fazer vestibular tanto em instituição pública, quanto privada, e se há a necessidade real de prepará-lo para tal.

Essa visão determinista de que o inglês não é um conhecimento necessário para as classes desprivilegiadas, pois ‘jamais irão utilizá-la na vida futura’ é, no mínimo, perigosa. Tal discurso ideológico reproduz uma relação de dominação e cria uma “falsa consciência” sobre a realidade que visa a reforçar e perpetuar essa divisão entre trabalho intelectual e manual, ou seja, as classes A e B são eternas detentoras do conhecimento e poder, ao passo que as C, D e E são relegadas ao trabalho manual e a se sujeitarem ao domínio dessas classes dominantes.

A coordenadora afirma que há consenso entre os professores de que seus alunos nem têm intenção de prestar vestibular em instituições públicas, pois já sabem de antemão que não têm o conhecimento necessário para disputar uma vaga em grau de igualdade com um aluno da escola particular. Esses profissionais, então, questionam se é necessário trabalhar conteúdos e matérias que surgirão no vestibular, uma vez que seus alunos nem almejam fazer terceiro grau por não serem capazes. Além disso, se os professores continuarem a pensar que o vestibular não é uma meta atingível para seus alunos e não fizerem nada para mudar esse panorama, o fracasso da escola pública ao preparar seus alunos para o vestibular é fadado a se perpetuar. Como não há orientação coerente, nem nos documentos oficiais – PCNEM, PCN+ etc. – nem da Secretaria, os professores permanecem sem objetivos claros e coesos: ensinar o quê, para quem e para quê? A coordenadora afirma que ela e seus professores se questionam sobre o fato:

Eu acho que eles [os alunos] sentem isso porque a gente divide isso com os colegas [de que seus alunos não têm condições de disputar vagas em universidades públicas com alunos de escolas particulares]. Então eu tenho a impressão que em poucas escolas estaduais do Paraná os alunos se sentem capazes, se sentem bem e falam: ‘eu vou fazer vestibular’. Eu vejo isso também numa outra escola que trabalho e na qual a minha filha estuda. Ela diz: mãe, a maioria... ou sonha com a medicina, que a gente vê é praticamente somente um sonho, porque todo mundo, porque a colega falou, porque meu pai sonha. Ou ela já fala assim: eu não vou fazer nada porque não há expectativa do que vou fazer no futuro, não é o assunto, não é o que você vai fazer no vestibular. A impressão que a gente tem é que o aluno... não a gente como professor, nem a secretaria, mas o aluno não tem essa expectativa. A gente até questiona: o vestibular poderia se adaptar a essa realidade [a realidade da baixa qualidade de ensino da língua inglesa nas escolas públicas e a falta de competência dos alunos para serem aprovados no vestibular]? Ou a gente teria que criar um mecanismo para que essa grande maioria tivesse acesso a isso [ao conhecimento necessário para passar no vestibular]... não sei como.

A coordenadora sabe que tem algo de errado com a escola pública, sabe identificar o que é, mas nada faz para mudar esse panorama. Se a Secretaria da Educação tivesse real interesse em melhorar a qualidade de ensino de língua inglesa no Estado, haveria vários mecanismos para isso, e o efeito retroativo do exame do vestibular seria um deles. Basta vontade política.

Ao ser indagada sobre o papel do vestibular da UFPR na vida dos alunos e professores, a coordenadora relatou que sua experiência de escola pública e particular despertou um sentimento incômodo quando ela percebeu as diferenças gritantes entre as duas e como tais diferenças geravam um abismo. Segundo ela, esse poço ajuda a propagar a desigualdade de oportunidade de acesso às universidades públicas. Ela ilustra esse incômodo com uma experiência que teve nas escolas públicas e particulares:

Eu trabalhava, na mesma região, em uma escola particular; num terceiro, e o objetivo daquela turma era o vestibular e era a Federal. Eles faziam sempre os simulados. Todas as provas eram simulados. As apostilas voltadas para material de vestibular; só que poucos tinham real interesse em aprender. A maioria tinha uma atitude muito negativa em sala de aula. Uns 500 metros, a outra escola na qual eu trabalhava há sete anos, pública, terceiro ano, só que noturno. Os alunos do estadual, me chamavam a atenção: a vontade deles de poder ter essas informações, esse material dos demais [informações e materiais que os alunos da escola particular tinham]. Eles se sentiam diminuídos, ‘a gente não tem’, ‘a gente não pode fazer vestibular, porque a gente não tem nível’, ‘a gente tá muito atrasado’, ‘a gente não vai conseguir’, quer dizer ‘eu vou fazer espanhol, professora, porque o inglês eu não tenho’, ‘eu não tive da mesma forma’, ‘o espanhol... eu acho que é mais fácil. Então isso é uma coisa que me chamava muito a atenção porque pensava: o vestibular me parece que acaba sendo pra poucos, né? Quer dizer... não sei se o problema é o vestibular ou se o problema é o que a gente está fazendo, ou se o problema é o sistema, não sei...

A inquietação da professora sinaliza que é consciente da degradação da educação pública no país. O problema não está no vestibular, ou seja, na avaliação em si. Como afirma Vera Zacharias na epígrafe deste capítulo, “compreender as manifestações práticas da prática avaliativa é ao mesmo tempo compreender aquilo que nela está oculto”. O exame de inglês do vestibular serve como um instrumento diagnóstico e nos aponta que alunos da escola pública não têm o conhecimento desejável da língua. E é esse diagnóstico que incomoda. Talvez seja por isso que muitos professores da escola pública se defendem do fracasso escolar de seus alunos dizendo que ‘não preparam para o vestibular’, mas ‘para vida’. Uma avaliação, como o exame do vestibular, deveria funcionar como um mecanismo que propiciasse oportunidades de ação-reflexão num acompanha-

mento permanente da universidade e escolas de ensino médio, incitando-os a novas tomadas de decisões para a melhoria da qualidade de ensino.

Dois aspectos dessa fala chamam a atenção: a ênfase dada pela escola particular ao preparo de seus alunos para o vestibular da UFPR, fazendo uso de material dirigido para esse fim e oferecendo somente provas de simulados, ao passo que a escola pública nem sequer cogitou preparar seus alunos para o exame; e a atitude negativa que muitos alunos da escola particular tinham em relação ao curso e ao professor, de um lado, e a sensação de fracasso, impotência e exclusão que os alunos da escola pública tinham para enfrentar o vestibular. Um terceiro aspecto também merece comentário: é seu questionamento sobre de quem é a culpa do fracasso dos alunos da escola pública – ‘o problema seria do vestibular, do que a gente está fazendo ou se o problema é o sistema?’. Na verdade, inconscientemente, ela parece saber que tal fracasso não é um problema simples e que, na verdade, envolve a negligência dos três: os elaboradores do vestibular não se comunicam com as escolas, os professores são despreparados para sua profissão e a Secretaria deixa a escola pública à deriva, sem objetivos específicos, claros e coerentes.

A sensação de fracasso e impotência dos alunos de escolas públicas diante do acesso ao vestibular de instituições públicas é também percebida pelo comentário da coordenadora quando ela dá sua opinião sobre a prova de inglês do vestibular. Para ela, “a prova de inglês do vestibular da UFPR é uma boa prova e se um aluno tiver o conhecimento necessário para ser bem sucedido no vestibular isso seria ótimo”. Porém, ao falar sobre o conhecimento da língua nas escolas públicas, ela afirma que seria “ótimo se isso funcionasse na escola pública, mas os alunos não conseguem ter acesso a esses conhecimentos básicos que eles necessitam para o vestibular”. Ela afirma também que o exame é bom, “mas não para nossa comunidade de escolas públicas, nossa clientela”. Ela tem consciência de que se um aluno vai bem nesse exame, ele provavelmente tem um bom conhecimento da língua, porém sabe também que os alunos da escola pública nem mesmo possuem um conhecimento satisfatório da língua portuguesa.

A coordenadora sabe apontar quais são os problemas estruturais da Secretaria e do planejamento da disciplina. Para ela, a fragilidade do sistema de ensino da escola pública começa no planejamento do curso de língua inglesa. Oficialmente, os objetivos do curso são estabelecidos através do Projeto Político Pedagógico, embasados nos PCNs, desenvolvidos pelos supervisores, professores e diretores das escolas. Porém, o que se mostrou na prática foi que

“algumas escolas tiveram discussões bastantes abertas e outras foram de gabinete,¹⁰ como a gente sabe”.

Ela afirma que a falta de uma estruturação padrão e eficaz para o planejamento do curso em algumas escolas públicas abriu caminho para um autoritarismo na hora de desenvolver o PPP.¹¹ Muitos professores receberam o documento pronto da supervisão, não lhe restando nada a fazer a não ser entrar em sala de aula com um livro-texto.

O PPP é desenvolvido pela equipe pedagógica que seria a supervisão escolar juntamente com o colegiado que seriam os professores, direção também acompanha. Me lembro da supervisão ter feito isso com a gente por áreas.... onde a gente teve que pesquisar... mas a gente acabou se embasando em PCN's nós lemos parte dos PCN's.... não foi um estudo. A gente lia alguns fragmentos ... você lê essa parte, a gente lê aquela e a gente monta alguma coisa. Foi montada a nossa parte. Há outras escolas que leram e estudaram os PCN's antes de trabalharem os PPPs. Mas eu acho que são casos isolados. A grande maioria... foi formado em gabinete. A supervisão encomenda e você escreve esse PPP. Às vezes nem passa pela mão do professor. Eu trabalhei em uma escola na qual eu nunca tive nem a oportunidade de ver o PPP da escola. Depois que foi passado, eles disseram: olha isso ficou assim. Ou na hora dos conteúdos. Porque aí entra a parte de metodologia e a avaliação e quais são os objetivos são os supervisores que fazem. Quando chegam na parte dos conteúdos: 'o que vocês acham desse, tem mais ou menos alguma coisa que eu trouxe do outro colégio?? Aí você fica tirando: acho que isso aqui não. Os conteúdos voltados para itens gramaticais. Por isso os professores já têm esses itens gramaticais nas escolas porque já vem de uma tradição.

Percebe-se, através da fala da coordenadora, que os PCNs não são inteiramente conhecidos pelos professores –“a gente lia alguns fragmentos”- apesar da tentativa de algumas poucas escolas em propiciar aos professores um estudo mais sólido sobre os parâmetros – ‘há outras escolas que leram e estudaram os PCN's antes de trabalharem os PPPs. Mas eu acho que são casos isolados”.

.....
¹⁰ Decisões de gabinete são aquelas tomadas por diretores e orientadores sem a participação dos professores.

¹¹ Os PPP (Projeto Político Pedagógico) não foram disponibilizados para a pesquisa.

A falta de um estudo e análise cuidadosa dos PCNs impede os profissionais de desenvolverem embasamento teórico para elaborar um planejamento bem estruturado – análise essa que pode ser de criticar os documentos oficiais e propor outros modelos teóricos. A Secretaria nada faz para ajudar seus professores em seus planejamentos e consente na desorganização. Os professores não são orientados e instruídos para elaborarem seus próprios planejamentos, uma vez que os supervisores ou coordenadores de algumas escolas impõem um planejamento pronto sem permitir questionamentos – “a *grande maioria* [dos planejamentos]... *foi formada em gabinete.*” Scaramucci (2001/2002, p. 99) em sua pesquisa sobre o efeito retroativo do exame de inglês da Unicamp também constatou que ‘o planejamento não é elaborado para ser utilizado na orientação do ensino/avaliação mas apenas para uso burocrático, administrativo e, como tal, para permanecer “na gaveta”.

Quanto aos objetivos do curso de inglês nas escolas públicas, estes são consagrados pelos livros-textos ou fragmentos deles usados em sala de aula. Como afirma a coordenadora:

Na prática, a gente sabe que muitos professores seguem o livro escolar ... o livro-texto. O livro-texto como base.... até por uma questão..) Língua inglesa não.... às vezes não recebe um livro.... mas de outras disciplinas... eles recebem e para aproveitar aquele material... acaba se encaixando aquele próprio material na ementa. Ele [o professor de inglês] vai usar um livro ou ele acaba xerocando exercícios do livro-texto e usa. Enfim, a gente sabe que o livro acaba... isso foi fato quando notamos na pilotagem de livros então o livro acaba direcionando as aulas.

Scaramucci (2000/2001, p. 99) também mostra em sua pesquisa que os PCNs não auxiliam os professores a elaborarem objetivos específicos de ensino e avaliação, e, por esse fato, os planejamentos de curso também não são desenvolvidos em sintonia com documentos oficiais. Ela afirma que:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais ou PCNs são uma proposta curricular; e, como tal, sugerem objetivos gerais para o ensino. A explicitação de objetivos específicos, aqueles que são utilizados na definição dos conteúdos e operacionalizados em sala de aula são tarefas do professor que, levando em conta a situação específica, o nível dos alunos, as características da escola, enfim, uma análise das necessidades de sua clientela, determina quais aspectos de um currículo geral são mais adequados e devem ser priorizados.

A falta de entendimento que os professores têm dos PCNs, assim como do que é efeito retroativo positivo, leva-os a estipularem objetivos específicos, muitas vezes, a partir dos índices dos livros didáticos adotados pela escola. Assim, o único instrumento que pode oferecer um norte para esses profissionais acaba sendo somente os livros didáticos. Scaramucci (op. cit., p. 99) mostra como tal falta de entendimento pode desestabilizar o ensino e avaliação em sala de aula:

Essa desarmonia [desencontro entre objetivos de ensino e de avaliação, assim como a falta de coerência entre a abordagem de ensinar e a de avaliar] é causada, sobretudo, pela não explicitação de objetivos específicos por parte do professor. Seu planejamento não é elaborado para ser utilizado na orientação do ensino/avaliação mas apenas para uso burocrático, administrativo e, como tal, para permanecer “na gaveta”. Quem assume esse controle é o material didático escolhido pelo professor ou determinado pela escola, que tem seus próprios objetivos e, subjacente, também uma abordagem, a de seu autor.

Além do autoritarismo de muitas escolas na hora do planejamento da disciplina e da falta de entendimento por parte dos professores do que são os PCNs e as teorias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a coordenadora também reclamou da falta de continuidade e consistência das determinações sobre o ensino que são repassadas pelas autoridades superiores.

O professor demora uns dez anos para se adequar a alguma coisa nova. A gente ‘tá pensando em PCN’s e trabalhar por projetos e trabalhar por tema. Quando você começa a entender isso, veio uma outra abordagem e diz: não. Já não é mais tão bom isso agora, vamos mudar... é complicado, né?

Logo, fica inviável um aluno que estuda a maior parte de sua vida em uma escola pública conseguir ser aprovado em um concurso de vestibular de uma instituição pública, e, quando isso ocorre, ele geralmente tem dificuldade em terminar o curso por falta de conhecimentos necessários.

Quando a coordenadora foi questionada a respeito do fato de as escolas públicas não prepararem seus alunos para terem acesso aos vestibulares, ela afirmou que não era somente uma questão financeira, mas um problema de base. Ela assevera que uma criança de escola particular, desde pequena, recebe um ensino diferenciado, e, ao chegar ao ensino médio, já acumulou conhecimento suficiente para acompanhar as exigências do vestibular.

[O problema da escola pública] não é uma questão somente financeira. Já vem da base. Se não houver uma boa base... a criança da escola particular tem inglês desde a primeira série, pra não dizer do jardim. Eles já vêm numa linha crescente, quando eles chegam na 5ª série o conhecimento dele já é melhor do que aquele que outro do estadual que está começando o inglês na 5ª série. Além do apoio dos pais que estão sempre incentivando o estudo. Outro fator são os cursos feitos fora da escola. Nas escolas particulares, muitas crianças fazem cursos em escolas particulares. Então aquele conhecimento ele já domina quando ele chega no segundo grau, aquele conteúdo já havia sido estudado há muito tempo. Então era repetitivo e chato. Já no colégio estadual aquilo é novo pra ele. Ele talvez não tenha aquela motivação de saber que vai fazer o vestibular então de repente você tem meia dúzia que está interessada, mas a grande maioria não quer nem saber. Então você não consegue avançar muito porque você tem que acompanhar a grande maioria. Então esses são os fatores que mais contribuem para tal diferença.

O professor, muitas vezes, se vê na obrigação de baixar o nível de suas aulas para criar condições mínimas para a maioria dos alunos serem aprovados. Caso ele insista em atender os poucos alunos interessados em aprender para o vestibular, corre-se o risco de haver uma reprovação em massa, ou seja, uma prática totalmente desaconselhável nas escolas públicas.

Portanto, notamos que o problema começa no ensino fundamental e vai aumentando até chegar ao final do ensino médio. A detonação do problema ocorre quando, ao final do ensino médio, os alunos percebem que não têm conhecimento para ingressar no ensino superior, nem capacidade para um trabalho qualificado e melhor remunerado. A educação pública neste país parece não estar preparada para educar seus cidadãos de fato.

4.3.2 O vestibular da UFPR

Para a coordenadora técnico-pedagógica da Secretaria Estadual de Educação, a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR é muito difícil para o aluno de escola pública. Ela afirma que o candidato que se sai bem nessa prova provavelmente manuseará bem textos na língua inglesa, caso o seu futuro curso universitário exija. Porém, aquele que passou no vestibular com um escore mais baixo, talvez não tenha a mesma facilidade. Ela também acha interessante o exame não cobrar mais itens isolados de gramática. A prova

para ela “é elaborada de uma forma que o candidato tem que demonstrar que ele tem o conhecimento de itens gramaticais para que ele possa entender o texto. O professor ensina a gramática, ele ensina a interpretação e aí vem a prova e tudo fica perfeito. Tudo funciona.”

Porém, ao falar das aulas de língua inglesa na escola pública, ela diz que muitas delas ainda trabalham a gramática isoladamente, ao passo que as particulares já se adaptaram à tendência do ensino de leitura de textos.

Aquelas escolas, que têm o material e que têm condições de poder estar acompanhando tudo isso, mudaram e talvez elas tenham sucesso... que são as escolas particulares, mas as escolas estaduais ainda não tiveram esse espaço ou talvez a possibilidade ou o professor não... por falta de suas próprias leituras, capacitações, ou seja lá de que forma for; ainda trabalha.... ah... até por uma questão de abordagem de livro didático... a gramática. Se você for olhar os livros didáticos de ensino médio, eles trabalham com uma abordagem, muitos deles, gramatical. Então ele prepara o aluno com esse conhecimento, e na prova ele vai encontrar um outro conhecimento.

Portanto, é o livro didático – estruturalista – que está dando o norte ao ensino de língua inglesa na escola pública, e não o exame vestibular, ou PCNs, ou orientações da Secretaria. O aluno da escola pública que deseja prestar vestibular lida basicamente com duas dificuldades: primeiramente, poucas turmas têm um livro-texto para trabalhar em sala de aula e quando um professor consegue usar um livro, geralmente é de baixa qualidade. Quando, esporadicamente, o professor leva um livro de boa qualidade, ele tira cópias de exercícios para seus alunos, e esses alunos, muitas vezes, não têm o conhecimento adequado para poder acompanhar as atividades propostas nos exercícios de livros mais modernos.

Eu acho que eles pensam, eles gostariam [de ter livros direcionados para o vestibular], mas o acesso ao livro é complicado. Primeiro que os alunos não têm livros de inglês, não têm. Então o professor procura obter um livro bom para que ele possa trabalhar. Só que de repente aquele material é muito bom, só que ele teria que ter tido vários pré-requisitos pra poder chegar naquele ponto, aí você acaba voltando pra os itens, novamente, gramaticais, as estruturas da língua porque são mais fáceis de você trabalhar... pra que depois... imaginando que o aluno possa fazer toda união esses conteúdos e se sair bem naquele ponto.

Será que essa inabilidade de lidar com livros didáticos de melhor qualidade é fruto do despreparo teórico e de língua dos professores? Será que se houvesse um planejamento coerente desde a 5ª série até o 3º ano do ensino médio, e professores capacitados, os alunos não teriam condições de acompanhar livros didáticos de qualidade?

Ao ser questionada se o exame de vestibular poderia ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio, a coordenadora disse que um exame não deveria balizar o ensino que o precede pelo fato de exames suscitarem a competição, e isso não seria um objetivo adequado para quem quer formar um cidadão. Tal afirmação contradiz o que ela havia dito anteriormente sobre a supremacia das escolas particulares, em detrimento das públicas, em preparar seus alunos para o vestibular. Ela afirma que a Secretaria tem uma preocupação em oferecer uma boa formação integral aos seus alunos como nos colégios particulares. Porém, a meta 'formar o cidadão para o trabalho' também é questionada, mesmo porque para que um cidadão tenha um emprego com um salário razoável no mercado formal, ele precisa, geralmente, passar pela universidade. Segundo a coordenadora, a Secretaria da Educação também teve uma preocupação grande, nos últimos três anos, em capacitar os professores de língua inglesa e ofereceu, juntamente com o Núcleo de Assessoria Pedagógica da UFPR, diversos cursos, tanto de capacitação profissional, quanto de língua para melhorar a proficiência dos professores. Ela afirmou que a Secretaria e os professores buscam outros caminhos para o ensino de língua inglesa no Paraná. Através dos seminários – *Rumos para língua inglesa no Paraná*¹² –, esses profissionais vêm traçando outros objetivos para seu ensino, tentando transformar a língua em um mecanismo de ensino de cultura, cidadania e valores que podem também propiciar aos alunos condições para que eles possam ter acesso ao vestibular, e não somente prepará-los para esse fim como as escolas particulares fazem. É possível notar que com esse discurso, ela volta a ser a 'autoridade' e abandona toda a trajetória de ensino que havia relatado.

Os PCNEM e PCN+, apesar de afirmarem que a leitura em língua inglesa deva ser priorizada no ensino médio, não contemplam diretrizes eficientes para que os professores possam elaborar um planejamento de aula adequado para o

.....
¹² Evento no qual dois ou mais expositores apresentam vários aspectos de um determinado assunto. É uma seqüência concentrada de atividades com o fim específico de desenvolver capacidades, conhecimentos e aprendizagem por meio do trabalho. A ideia é somar informações e experiências.

ensino de leitura. Tais documentos não são utilizados pelos elaboradores do exame de inglês do vestibular da UFPR para direcionar a preparação das provas. E, apesar dos elaboradores terem abandonado a avaliação de itens isolados de língua, uma visão tradicional de língua e de leitura é percebida nos exames. Isso pode levar os professores a continuarem a ensinar leitura nos moldes tradicionais, com gramática descontextualizada e tradução: um efeito retroativo não desejável.

Apesar de os elaboradores do exame de inglês do vestibular da UFPR serem conscientes de que o exame exerce influência no ensino médio, afirmam serem contra o vestibular servir como um instrumento balizador do ensino médio. Essa posição talvez seja decorrente do desconhecimento do potencial norteador que um exame de alta relevância bem elaborado pode exercer no ensino que o precede.

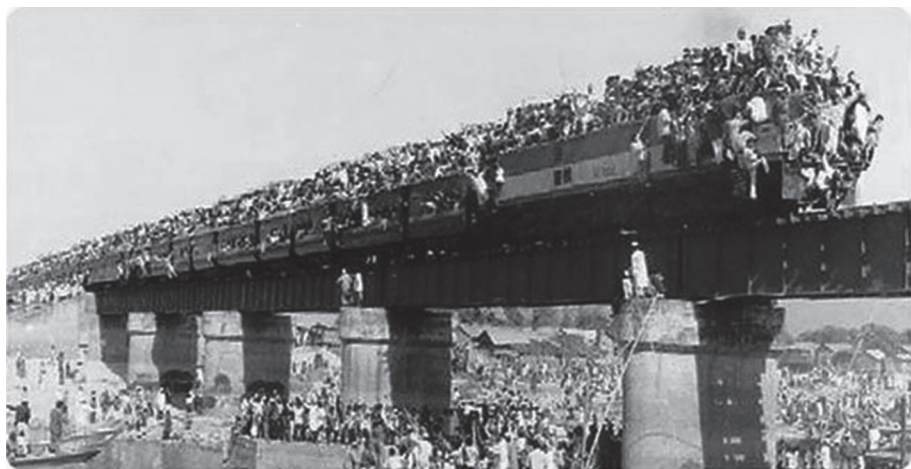
A coordenadora para língua inglesa da Secretaria Estadual da Educação do Paraná, por sua vez, assevera que os PCNEM, PCN+ e DCNEM são usados com restrições pelo fato de os professores não os conhecerem e não os entenderem. A coordenadora desconhece o imenso potencial benéfico que um exame de vestibular pode exercer no ensino médio e, já que as escolas públicas definiram que não prepararão seus alunos para o ensino superior, o programa do exame de inglês do vestibular da UFPR não é conhecido e nem utilizado para balizar o ensino médio das escolas públicas.

Neste capítulo, pudemos chegar à conclusão de que o exame de inglês do vestibular da UFPR continua inserido predominantemente em uma visão de leitura ascendente, e por esse motivo, não é um bom instrumento potencial para exercer um efeito retroativo positivo no ensino que o precede. Também pudemos observar que o efeito retroativo parece ser um fenômeno pouco relevante para o(s) autor(es) dos PCNs, elaboradores do exame de inglês do vestibular e coordenadora da Secretaria Estadual da Educação do Paraná, uma vez que não pude ver nos documentos e nas falas desses participantes indícios de que o efeito seja uma preocupação consciente.

NOTA

ⁱ Positive Washback should be a primary goal for test developers.

Figura 22 O trem na Índia.



Fonte: BangedUP?com.

5

Análise dos dados e discussão dos resultados – Parte II

“Em paralelo a identificação de problemas na sociedade, o contexto no qual o exame é usado também deve ser descrito em detalhes.

Assim, as perguntas que devem ser feitas são:

- *Como é o sistema educacional?*
- *Qual é o papel do exame no sistema?”ⁱ*

Watanabe¹

No capítulo anterior, analisamos documentos oficiais tais como PCNEM e PCN+. Também avaliamos os planejamentos de aulas elaborados pelos professores e escolas para averiguarmos se havia ou não convergências entre concepções do exame de língua inglesa do vestibular da UFPR, e quais eram os objetivos de tais documentos. O manual do candidato assim como as provas de inglês do vestibular da UFPR foram analisados para verificarmos a concepção de leitura que está subjacente e se o discurso do documento converge com as provas. Além disso, abordamos as concepções dos elaboradores da prova de língua inglesa do vestibular da UFPR sobre o exame e sobre o ensino da língua no ensino médio. Por fim, vimos o que a coordenadora para o ensino da língua inglesa da Secretaria Estadual da Educação pensa sobre o ensino de língua inglesa nas escolas e suas impressões sobre a prova de língua inglesa do vestibular da UFPR.

Neste capítulo, analisaremos os três cenários deste estudo. Na seção 5. 1 e 5. 2, estudaremos as escolas públicas. Na 5. 3 e 5. 4, investigaremos as escolas particulares. Na 5. 5, 5. 6 e 5. 7, olharemos os cursos pré-vestibulares. As três

¹ WATANABE, Y. Methodology in Washback Studies. In.: *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey, 2004, p. 25

seções serão subdivididas em cinco sub-seções. Na primeira, procuraremos analisar quais as percepções dos diretores e coordenadores sobre o ensino de língua inglesa e a prova de inglês do vestibular da UFPR. Na segunda, analisaremos o que os professores das escolas investigadas pensam sobre seu ensino e a sobre a prova de língua inglesa do vestibular. Na terceira, analisaremos os dados de observação de aulas desses professores. Na quarta, é a vez de analisarmos as percepções dos alunos das escolas investigadas em relação ao ensino da língua inglesa no ensino médio e curso pré-vestibular e a prova de inglês do vestibular da UFPR. Na quinta e última sub-seção, veremos como os elaboradores de materiais estabelecem os objetivos para seus materiais didáticos.

5.1 A ESCOLA PÚBLICA RURAL

A Escola EFA recebe seus alunos das regiões rurais do município de Quitandinha, no Estado do Paraná. São alunos das classes C, D e E, com pouco conhecimento de língua estrangeira, como já dissemos.

Como muitos alunos são filhos de agricultores, o inglês para essa comunidade não tem a mesma importância que para os alunos de classes A, B e C dos centros urbanos. A escola oferece aulas de língua inglesa somente no segundo e terceiro anos do ensino médio. O livro didático usado é o “Inglês – Série Novo Ensino Médio” de Amadeu Marques, e que foi escolhido pelos professores por causa do baixo preço. Para que todos os alunos pudessem utilizar o livro, a pedido da escola, cada aluno de todas as séries do ensino médio deu R\$ 2,00. Foi comprado, então, um conjunto de 40 livros para ser usado coletivamente por todas as salas. Após essa compra, os professores fizeram o planejamento anual. A diretora geralmente o analisa para verificar se está de acordo com o projeto político pedagógico da escola. Podemos notar aí um contrassenso, pois a dinâmica do planejamento deveria vir antes da escolha do livro. O livro deveria estar a serviço do planejamento, como material de apoio e não se tornar o instrumento principal para elaboração do planejamento.

5.1.1 O diretor do Colégio EFA

Segundo a diretora, a escola não tem preocupação em preparar seus alunos para o vestibular da UFPR, pois os alunos não expressam a intenção de fazer o exame, pois este está muito distante da realidade vivida por eles. Devido às poucas aulas de língua estrangeira que os alunos têm na escola, devido à baixa qualidade do livro didático adotado e à falta de materiais e equipamentos

complementares (retro-projetor, gravador, fotocopiadora (a escola ainda utiliza mimeógrafo e estêncil, por exemplo), a prova de língua inglesa do vestibular se torna muito difícil para esses alunos.

Como a Escola EFA não desenvolve um trabalho voltado para preparação do vestibular, não há, conseqüentemente, a necessidade de se buscar informação sobre o exame. As poucas informações obtidas chegaram através de jornais e opiniões de conhecidos que passaram pelo processo seletivo. Apesar do ambiente desfavorável para o preparo para o vestibular, uma das professoras tem se preocupado em trabalhar pequenos textos de livros-didáticos para seus alunos aprenderem a interpretá-los. Porém, essa atitude não é uma experiência compartilhada pelas outras professoras da escola, que preferem continuar a dar as aulas tradicionais de gramática propostas pelo livro.

A diretora não acha que o exame do vestibular possa ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas do ensino médio por dois motivos: primeiro, o ensino superior público não está nos planos desses jovens. Os poucos que continuam os estudos em nível superior cursam instituições particulares da região. Segundo, o ensino de língua estrangeira acontece somente na escola pública com um número reduzido de aulas na grade escolar. Por esses motivos, a escola não vê a necessidade de se inserir no universo da preparação para o vestibular. Parece-me uma visão equivocada, pois os profissionais da escola, no intuito de preparar seus alunos para a cidadania, deveriam desenvolver programas para mudar essa imagem.

Mais uma vez, notamos que esse discurso é o mesmo da coordenadora da SEED e reproduz a ideologia de que há dois tipos distintos de cidadão: um cidadão que vai para universidade, pensa e detém o poder e as melhores posições no mercado de trabalho, e um outro que é direcionado para trabalhar em funções não qualificadas e de baixa remuneração e, assim, servir ao primeiro grupo. Mais intrigante ainda é saber que a diretora da Escola EFA é professora de história e deveria ter ciência que está reproduzindo essa visão determinista e classista.

Contudo, a diretora pensa que o ensino de língua inglesa na escola pública tem mudado, e o papel da língua estrangeira tem sido redefinido pela comunidade escolar. Segundo ela,

percebe-se que houve uma reestruturação significativa no ensino da língua inglesa. Não há como pensarmos educação sem atender às necessidades do mundo globalizado que se aponta. Porém, sua eficácia virá em nossa concepção com a contextualização já iniciada, e a

possibilidade do aluno poder vivenciá-la cotidianamente. Nota-se que sua importância já é evidente, cabendo a cada instituição adequá-la à sua realidade e propiciar sua aplicabilidade eficiente.

Podemos notar que o discurso da diretora da redefinição da língua estrangeira na escola não condiz com o que realmente acontece em sala de aula. As aulas continuam centradas no ensino de gramática e pouca ou quase nenhuma mudança significativa pode ser percebida no planejamento e aulas de LE. Isso pode nos levar a questionar se a comunidade escolar não pratica o que prega.

5.1.2 As percepções do professor da Escola EFA

Apesar de a professora da Escola EFA ter formação em dois cursos de pós-graduação, além de certificados de cursos de capacitação oferecida pelo Núcleo de Assessoria Pedagógica da UFPR – NAP –, ela não prepara seus alunos para vida acadêmica. Ela descreve porque a escola não concentra seus esforços para preparar seus alunos para o vestibular:

Eu acho que a instituição tem tantos problemas (ri...) que ela não consegue ter tempo pra se preocupar com qualquer outra coisa. Em questão tanto do ensino fundamental quanto do médio ela tem tantos problemas, principalmente na questão financeira. Não temos espaço físico, nós não temos material suficiente. Falta dinheiro pra você manter um monte de coisas. A questão da disciplina, faltam profissionais, poucos orientadores, pra parte administrativa também. Então tudo isso tem que ser pensado primeiro. As prioridades são outras. A prioridade agora é a sobrevivência e não o vestibular.

Será que os outros problemas são mais importantes a serem resolvidos do que o do preparo para uma vida acadêmica? Será que, se a professora usasse o exame como um instrumento balizador para seu ensino, o ‘problema’ do planejamento de aulas não seria resolvido?

Os alunos dessa escola não têm uma perspectiva de vida promissora, pois a maioria é filho de agricultores ou pequenos comerciantes e o ensino superior não está em seus planos. Os poucos que se aventuram a prosseguir os estudos, o fazem em pequenas faculdades particulares, nas cidades vizinhas. O vestibular da UFPR para esses alunos é simplesmente um sonho. A professora não está reproduzindo o mesmo discurso determinista da diretora e da coordenadora da SEED? Nesses últimos anos, a professora não se recorda de nenhum

aluno ter passado no vestibular da Federal. Como não há interesse por parte dos alunos em continuar os estudos superiores, a professora também não direciona seu ensino para esse objetivo. Segundo ela, “a escola pública prepara o aluno para a vida”. Resta saber a que tipo de vida a professora se refere. Como é sabido, os alunos da escola pública, com nível médio completo, não conseguem boas colocações no mercado de trabalho. Nesse nível de educação, eles não são profissionalizados, nem têm conhecimento geral suficiente para atuarem em empregos mais bem pagos. Sabemos também que o desemprego nesse nível escolar é maior do que no nível superior.² O vestibular não faz parte da vida de um jovem que aspira a ter uma profissão mais qualificada e mais bem paga? Por que os alunos da escola pública são privados dessa parte da vida? Será que, se eles tivessem o mesmo nível de conhecimento que seus colegas da escola particular, eles também não almejavam ingressar na universidade? O discurso de que **os alunos** não têm interesse em continuar seus estudos acadêmicos é bastante conveniente, pois exime a escola pública da responsabilidade do fracasso escolar.

Portanto, já que a escola não tem como meta preparar seus alunos para o vestibular, os professores não têm interesse em procurar informações sobre o exame. Não há comunicação entre colegas, nem entre escolas. As informações, que a professora tem, vem da UFPR, uma vez que ela frequenta alguns cursos de capacitação que a instituição oferece aos professores do Estado. Esse círculo vicioso – escola não prepara para o vestibular porque os alunos não têm interesse e vice-versa – é um raciocínio bastante equivocado. Os alunos não mostram interesse, pois sabem que não têm preparo nem conhecimento para serem bem sucedidos em exames públicos disputados, e, portanto, nem prestam o vestibular. Se a escola mudasse sua postura derrotista e começasse a preparar seus alunos para o desafio, certamente um número maior deles seguiria uma carreira universitária.

Para os professores do colégio, a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR é bem difícil. Apesar de a professora achar que essa prova contempla os conteúdos e capacidades necessárias para quem pretende usar o inglês nos cursos da universidade, ela reclama dizendo que o exame está totalmente fora da realidade dos alunos das escolas públicas e, portanto, é injusto, pois o exame “não avalia o que eles estão aprendendo atualmente”. Argumento

.....
² QUADROS, Waldir. Desemprego e escolaridade In: *Série Estudos do Trabalho: Brasil, Estagnação e Crise*, GELRE Coletâneas. Disponível em: <https://www.gelre.com.br/estagnacao_crise/desempregoeeescolaridade.html>. Acesso em: 1º. abr. 2006.

equivocado da professora, pois o ensino médio é que tem que melhorar seu nível e não o vestibular se equiparar a ele. Os textos da prova de inglês do vestibular da UFPR e de outros vestibulares da cidade são complexos e de difícil compreensão para essa comunidade. A professora tem consciência de que ainda trabalha muito a gramática em sala de aula, apesar de achar que a não cobrança dela no exame seja algo muito bom e inovador. Ela jocosamente comenta o fato de o exame não avaliar explicitamente a gramática:

Acho que isso é bom porque no âmbito geral nós estamos voltados para uma outra era. Então talvez fosse a questão de não ser esquecido... a gramática [ri]... pra não esquecer que ainda tem um Amadeu Marques no mercado [ri]. Eu acho que é o caminho certo. Eu acredito que seja o caminho certo. Só que ainda existem vários professores que ainda trabalham “The book is on the table.

Quando ela afirma que “o vestibular está totalmente fora da realidade dos alunos das escolas públicas e, portanto, é injusto para esses alunos, pois o exame não avalia o que eles estão aprendendo atualmente”, temos a impressão que o vestibular é que tem que se moldar à escola pública e não o inverso. Há aí inversão de valores, pois se o vestibular se adequar ao nível dos alunos da escola pública, ele corre o risco de ser inadequado, uma vez que o ensino da escola pública é inadequado.

Parece que a professora está em um processo de mudanças e adaptações de seu ensino, pois fez e faz cursos de capacitação que o NAP³ oferece aos professores da rede pública. As aulas de gramática são intercaladas com interpretação de textos, pois ela acha que não somente a UFPR vem cobrando essa habilidade, mas “todos os tipos de avaliações e outras instituições também estão voltados à leitura”. Ela se sente satisfeita com o enfoque na leitura, mas adverte que exige muito mais do professor em termos de preparação de aulas e conhecimento lingüístico: “na realidade você tem que pensar. Você precisa mexer mais com os neurônios pra fazer isso. A única questão é que pelo número de aulas você tem pouco tempo pra leitura, né?” Tanto o exame do vestibular da UFPR quanto os cursos feitos na UFPR fizeram-na refletir sobre sua visão de linguagem e de aprender e ensinar uma língua estrangeira. Apesar de

.....
³ O Núcleo de Assessoria Pedagógica – NAP – é um projeto do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas da UFPR e, além de manter banco de dados para pesquisas de professores dos vários níveis e formas de ensino, tem por objetivo oportunizar constante atualização e capacitação de professores de línguas estrangeiras.

ela ter afirmado que sua visão de ensino está mudando, não foi possível observar essa mudança em sua prática em sala de aula. Talvez seja por causa do livro adotado – extremamente estruturalista – e o pouco conhecimento sistêmico que os alunos têm da língua inglesa. Assim mesmo, ela tenta introduzir alguns textos didáticos que são mais simples de compreender. Os textos originais da prova não são utilizados, pois são muito difíceis para os alunos.

Ao ser questionada se o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio, a professora assevera que o exame é um fator de conscientização de que todos nós deveríamos nos concentrar no aprimoramento da leitura tanto da língua materna quanto da estrangeira. Ela lamenta que “a nossa educação ainda não está voltada para leitura”. Ela também se queixa de ser excluída e de não ter acesso às informações importantes da prova de língua inglesa do vestibular da UFPR. Seu desejo é que os professores da rede pública sejam capacitados a compreender o vestibular e a poder trabalhá-lo em sala de aula. Para ela, o exame poderia direcionar as aulas no ensino médio para o desenvolvimento da habilidade de leitura tanto na língua materna quanto na estrangeira. Além disso, quando afirma que “os professores da rede pública deveriam ser capacitados para compreender o vestibular e trabalhá-lo em aula”, ela pode estar sugerindo que o exame deveria direcionar o ensino superior, pois, segundo ela, as faculdades de Letras deveriam capacitar os professores para tal, assim eles poderiam trabalhar esses exames nas escolas de ensino fundamental e médio. O exame deveria surtir efeito para frente, ou seja, as Faculdades de Letras deveriam capacitar seus alunos – futuro professores – a conhecerem todas as concepções de linguagem, de língua e de avaliação por trás dele.

5.1.3 As aulas do professor da Escola EFA

No período de 5 de maio a 23 de junho de 2003 foram observadas 13 aulas. A professora da Escola EFA dá aula para aproximadamente 45 alunos na turma que observei. Com exceção de dois alunos, a grande maioria estava muito motivada em sala de aula e mostrava uma atitude bem positiva em relação à disciplina. Apesar de a escola adotar o livro de Amadeu Marques, Inglês – Série Ensino Médio, ela pouco o utilizou durante o bimestre preferindo ou dar exercícios passados na lousa ou folhas de exercícios de compreensão de textos fotocopiadas de outros livros didáticos. A aula basicamente concentra-se na explicação gramatical que o livro sugere, aos moldes estruturalistas. Ela ensina o tópico gramatical e esquematiza o ponto na lousa. Todos alunos copiam silenciosamente. Por exemplo, ela ensinou o *yes/no question* do passado simples

– *Did you...?* Logo em seguida, ela pediu aos alunos que fizessem os exercícios do livro sobre o assunto. Após alguns minutos, ela leu as orações e pediu aos alunos as respostas.

Exercício 102

1. American astronauts walked (g) on the moon.
2. The Second World War Stared (e) in Europe in 1939.
3. Princess Diana died (j) in Paris in 1997.
4. The Pope visited (h) Brazil in 1997
5. The Second World War ended (i) in 1945, etc.

Na aula seguinte, ela começou com um esquema na lousa:

Simple Present	Simple Past
Do (I/you/we/they) work every day? Yes, (I/you/we/they) do. No, (I/you/we/they) don't. Does (he/she/it) work every day? Yes, (he/she/it) does. No. (he/she/it) doesn't.	Did (I/you/we/they) work yesterday? Yes, (I/you/we/they) did. No, (I/you/we/they) didn't.

Em seguida, os alunos foram para o livro fazer mais exercícios sobre a diferença entre *Simple Present* e *Simple Past*, em itens isolados. Todas as aulas concentraram-se na gramática, bem aos moldes do Método Gramática-Tradução. Em algumas aulas, a professora trouxe alguns exercícios de leitura (Anexo G.1). O primeiro texto era um texto simplificado sobre Fernando Pessoa, com exercícios simples de compreensão e vocabulário. O segundo folheto possuía seis tipos de textos diferentes e os alunos tiveram que identificar a tipologia deles. Apesar de ser atividade de leitura, foram utilizados textos didáticos, não autênticos, e os alunos não conseguiam ler quase nada. A professora teve que ler os textos em voz alta e traduzi-los para que eles pudessem resolver os exercícios. As atividades continuaram bem estruturalistas, com interpretação superficial dos textos – reconstituição de informação pontual linear. Os alunos não haviam sido preparados em aulas anteriores para desempenhar a tarefa proposta satisfatoriamente. Na verdade, não houve o ensino de leitura, mas avaliação dela através dos exercícios, já que tal habilidade não era trabalhada sistematicamente em sala de aula.

Tanto o primeiro teste quanto o segundo – feitos no estêncil – (Anexo G.3) são testes da era psicométrico-estruturalista, com avaliação de itens isolados. No segundo teste, a professora tentou contextualizar o Passado Simples fazendo

uma atividade de preenchimento de lacunas de um texto. Mas o texto serviu de pretexto para enfatizar a gramática.

Apesar de ter dito na entrevista que sua visão de linguagem e ensino de LE tem mudado por causa dos cursos que fez, ela continua sendo estruturalista. Tal mudança ainda não pode ser notada nem sua prática de sala de aula.

As aulas da professora não favorecerão um desenvolvimento da competência lingüística suficiente dos alunos para que eles possam desempenhar qualquer trabalho no futuro, muito menos para que se tornem leitores proficientes para enfrentarem um exame de língua inglesa do vestibular da UFPR. As aulas da professora são um reflexo do descaso da SEED, da diretora e dela mesma em relação ao objetivo e propósito de se ensinar uma língua estrangeira no ensino médio.

5.1.4 O livro da Escola EFA e as percepções de seu autor

O livro didático Inglês: Série Novo Ensino Médio, utilizado na Escola EFA, foi escrito por Amadeu Marquês, professor que desenvolve material didático há 30 anos. Ele já trabalhou nos ensinos fundamental e médio, em escolas públicas e particulares, bem como em cursos pré-vestibulares. Hoje trabalha exclusivamente escrevendo material didático para o ensino da língua inglesa.

Para o professor/autor, saber falar a língua inglesa é tão importante quanto qualquer outra disciplina curricular. Ele justifica sua afirmativa dizendo que utilizamos essa língua na Internet e outros meios de comunicação e também pelo fato de estarmos em uma era globalizada. O domínio da língua inglesa, para ele, é uma condição *sine qua non* para a maior parte dos profissionais no mercado de trabalho.

Ao escrever seu material, o professor diz que desenvolve seus livros para “alunos interessados na aquisição de conhecimentos essenciais para seu desenvolvimento como cidadão e para a sua preparação acadêmica e/ou profissional”. Os professores que o autor tem em mente quando escreve seu material são

profissionais conscientes da importância e responsabilidade do seu papel como educador, com generosa entrega de tempo, disposição e vontade de ajudar o aluno na árdua mas gratificante tarefa da construção do conhecimento.

Meta dificilmente atingível pelo fato de o livro ser focado em gramática. O objetivo do material, segundo o escritor, é ser “um instrumento prático e *user-friendly (sic)* para que professor e aluno possam atingir os melhores

resultados, dentro dos limites impostos pela realidade”. Aqui, o autor parece estar justificando as limitações de seu livro ao falar de “limites impostos pela realidade”. Para atingir “melhores resultados”, antes de começar a escrever o material, o escritor analisa todos os documentos oficiais, tais como PCNs, LD-BEN, e qualquer outro documento que seja pertinente. Além disso, o autor afirma que se preocupa em trabalhar temas que despertem o aluno para o exercício da cidadania, para o conhecimento, debate e conscientização de assuntos que considera importantes para a sua formação como pessoa e não apenas como alguém capaz de compreender um texto escrito em inglês. Nas obras mais recentes prioriza um pouco mais a competência para a leitura e compreensão de textos. O autor ressalta:

Entendemos que, das quatro principais habilidades lingüísticas, a “reading” é a que de fato reúne as maiores possibilidades de trabalho bem sucedido, já que “writing”, e, sobretudo “listening” e “speaking”, tornam-se muito mais difíceis de serem conseguidas com sucesso, dada a realidade das situações da sala de aula da maioria dos professores: turmas muito grandes, desniveladas, heterogêneas e com variados graus de interesse por parte dos alunos.

O autor preocupa-se em reunir textos que, além do seu papel de fio condutor da apresentação dos aspectos gramaticais e estruturais da língua inglesa, venham de fontes diversas e tenham estilos os mais diversos. Busca materiais que explorem temas relacionados com o homem e seu lugar no mundo e na vida, de acordo com os temas transversais e as diretrizes curriculares nacionais. Porém, no livro adotado pela escola, tais preocupações não são contempladas. O índice foi construído focando pontos gramaticais, e, os poucos textos existentes são pretextos para o ensino de gramática. Além disso, nem todos os textos parecem autênticos.

O autor também afirma que a editora dispõe de um banco de exames de vestibulares de todo o Brasil, permanentemente renovado, e os autores têm acesso a qualquer exame, inclusive o da UFPR. Aqui sentimos o efeito retroativo do exame de vestibular ser exercido na editora, pois notamos que há uma preocupação de disponibilizar para os autores esses exames que podem, direta ou indiretamente, influenciá-los na elaboração do material didático. O autor afirma que seu material prepara plenamente os alunos para o exame de vestibular, seja o volume único, seja a coleção seriada, pois, segundo ele, os livros priorizam a leitura através de textos como os utilizados no exame vestibular da

UFPR e também porque o tipo de questões desse exame, em português e inglês e em diferentes graus de dificuldade têm sido apresentados aos alunos nesses livros. Visão equivocada do autor. Seu livro concentra-se no ensino de gramática e as questões de compreensão de textos não passam do tipo de reconstituição de informações pontuais e lineares. O livro carece de uma visão de linguagem e de leitura sintonizado com as concepções atuais, e, por esse motivo, dificilmente pode atingir o objetivo de preparar o aluno para serem leitores proficientes.

Para que o aluno seja bem sucedido nos vestibulares, o autor esclarece que o desenvolvimento de leitura deveria ser iniciado desde a 5ª série do fundamental e ser progressivamente trabalhado até o 3º do ensino médio, pois os exames de vestibular, em geral, exigem interpretação de textos, isto é, habilidade que será exigida ao longo dos estudos no curso universitário. Uma prática impossível, pelo menos no Estado do Paraná, uma vez que não há uma seqüência coesa e coerente nem entre os ensinos fundamental e médio, nem entre os três anos do ensino médio.

Os textos usados nos exames de vestibular de língua inglesa da UFPR ora são razoavelmente fáceis, ora bem difíceis, segundo o autor. Ele também acha que os tipos de texto são bons, assim como as fontes, os estilos e principalmente o tamanho dos textos. Os assuntos são atuais, interessantes e redigidos em estilo claro. As questões são bem colocadas, sem armadilhas. Ele somente lamenta que o exame não avalia a gramática explicitamente, dizendo:

Acho que além dos textos e questões sobre eles como a prova apresenta atualmente, deveria também haver questões específicas de aspectos gramaticais e explico por quê. Todos sabemos que o conhecimento das estruturas gramaticais é fundamental para a compreensão dos textos, então quem não tiver o domínio dessas estruturas não conseguirá, em princípio, entender o texto conscientemente, mesmo que faça uso de um extenso arsenal de estratégias de leitura, na tentativa de 'adivinhar' isto ou aquilo. Mas se na prova da UFPR ou de outro qualquer exame vestibular, houver questões específicas de gramática, principalmente sobre estruturas verbais, será mais fácil para o professor saber quais aspectos gramaticais apresentar, fixar e praticar, tendo em vista a sua ocorrência naqueles exames.

Voltar à base e avaliar a gramática da língua significa retroceder para a concepção estruturalista de língua, de ensino e de avaliação de LE. Saber sobre

a língua não significa saber a língua. A fala do autor nos mostra que ele ainda está atrelado às concepções tradicionais de linguagem e leitura, o que explica seu livro também ser estruturalista.

Quando os vestibulares em geral começaram a exigir interpretação de textos, ao invés de avaliar estruturas lingüísticas, o autor, junto com a editora, se preocupou em adaptar seus livros para as novas exigências de mercado, segundo o autor. A partir da nova exigência – vestibulares centrados em leitura – o autor afirma que procurou adequar seu material para tal necessidade.

Como ele ressalta, “nossos livros sempre apresentaram as estruturas lingüísticas de forma contextualizada, numa seqüência graduada, sempre reciclada e sempre a partir de textos”. A proposta deles não é apresentar as regras gramaticais de forma estanque, separada do texto. Os aspectos gramaticais básicos da língua inglesa devem estar integrados com o texto e sua compreensão. “Gramática e texto tem um casamento indissolúvel, não há divórcio nessa sociedade”. Mas, na prática, seus textos servem somente como pretextos para o ensino de gramática.

Ao falar sobre o exame e seu poder de ser um mecanismo eficiente de mudança no ensino de inglês nas escolas de ensino médio, o autor afirma que a capacidade de compreensão de textos foi há muito tempo estabelecida como principal objetivo a ser atingido pelos alunos, anterior a qualquer vestibular. Foram os vestibulares que se adaptaram à nova necessidade de se desenvolver a habilidade de leitura. Talvez o mercado de trabalho tenha tido uma parcela de influência, uma vez que manuais e documentos de muitas empresas são gerados na língua inglesa, além das universidades necessitarem de alunos que pudessem ler textos acadêmicos na LE. Talvez o mercado de trabalho e as universidades mostraram a importância do ensino de leitura nas escolas.

O autor também dá uma receita de como ser bem sucedido no vestibular:

O autor vai estabelecer um programa de aquisição e construção de conhecimentos que serão no final da estrada cobrados e verificados pelo exame vestibular. Nesse sentido, portanto, e com toda a humildade possível, o autor apresenta um plano em função do que é necessário saber para se chegar ao sucesso no vestibular, que funciona como o grande ‘cobrador’. Quem serve a quem? O autor, humilde mestre-cuca, prepara o bolo para a grande festa. Quem não souber seguir a receita direitinho, não terá bons resultados.

O livro didático de Amadeu Marques, apesar de apresentar atividades de leitura, não contempla concepções atuais de linguagem e de leitura. Dificilmente

esse material propiciará boas oportunidades para que os alunos desenvolvam sua competência lingüística satisfatoriamente. A escolha do livro foi feita a partir do critério preço. Nem a professora, nem a diretora e muito menos a SEED se preocuparam em adotar um livro (ou preparar seu próprio material, já que os alunos são carentes e não podem comprar livros) que pudesse realmente preparar seus alunos adequadamente para o mercado de trabalho e para a vida acadêmica. Não há preocupação com o fato que os alunos necessitam de aulas e materiais didáticos sintonizados com as novas concepções de linguagem e ensino de LE; que eles necessitam documentos oficiais e currículos bem elaborados, professores capacitados e uma estrutura escolar bem estabelecida. Na verdade, o que essa comunidade realmente necessita é de uma política de educação coerente e responsável, comprometida com os jovens das escolas públicas.

5.1.5 Os alunos da Escola EFA

Os alunos da Escola EFA vêm da zona rural de Quitandinha e têm idade entre 16 e 19 anos. Muitos são filhos de agricultores ou de funcionários públicos. Mais da metade da turma trabalha ou no comércio local ou nas lavouras dos pais e avós para complementação orçamentária familiar. Dos 38 alunos que responderam ao questionário nenhum faz curso pré-vestibular junto com o terceiro ano do ensino médio. Alguns gostariam de fazer cursos pré-vestibulares, mas não têm certeza se irão conseguir pagar um curso. Outros preferem fazer cursos de informática ou inglês para poderem começar a trabalhar logo depois de concluírem o ensino médio. Todos têm instrução de inglês da 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e dois anos no ensino médio, mas o conhecimento da língua é bem fraco. A grande maioria sabe que tem poucas aulas de língua inglesa no ensino médio e que essas aulas proporcionam somente o básico da língua, o que constitui uma barreira para os alunos que pretendem prestar vestibular em instituições públicas. Eles também ressaltam que o inglês aprendido na escola não lhes permitirá sair-se bem em futuras profissões. Como disseram alguns alunos:

- *No colégio, eu estudo sete anos de inglês. Aprendi pouco, pois não há oportunidade para falarmos e nem os professores sabem falar a língua corretamente.*
- *Eu não aprendi até hoje falar inglês e já são sete anos. Nesses sete anos já era pra 'tá falando muito bem inglês.*
- *Até hoje posso contar nos dedos as palavras que sei falar em inglês.*

Nenhum aluno teve aulas de inglês em institutos de línguas, pois não há na cidade escolas de idiomas. Além disso, o fraco desempenho da escola pública no ensino da língua inglesa faz com que a comunidade pense que a aprendizagem de uma língua estrangeira não é necessária ou importante. Alguns depoimentos dos alunos ilustram isso:

- *As pessoas de minha comunidade acham necessário, interessante, mas a maioria vê como uma coisa distante, longínquo, difícil de se conseguir.*
- *Acho que o inglês excelente (sic) é importante e concerteza (sic) muito necessário porque muitos trabalhos exigem o curso de inglês.*
- *As pessoas da comunidade acha (sic) que o inglês não é importante porque é uma coisa muito difícil.*
- *A comunidade acha que não tem importância.*
- *Não sei o que a comunidade penção (sic).*
- *O inglês concerteza (sic) é necessário, porquê (sic) conforme o trabalho é necessário uma pessoa que saiba falar inglês.*
- *Eu não sei o que eles penção (sic) por que esse idioma nem é falado aqui.*
- *Pessoas da zona rural não têm importância para ela.*
- *Pra que vou aprender a falar inglês se vou plantar batata a vida inteira?*
- *Por que aprender inglês se vou ficar mesmo no meio do mato?*

Por não almejem estudar na UFPR, os alunos nem procuram informações sobre o vestibular. Foi unânime a frase: não tenho nenhuma informação sobre o vestibular. Outros comentários foram:

- *Nem sei nada sobre o vestibular da UFPR detalhadamente, só sei que é muito concorrido.*
- *Não sei nada, mas é muito concorrido.*
- *Não conheço a UFPR.*
- *As informações são poucas.*
- *É muito difícil.*
- *A única coisa que sei é que a inscrição se não me engano é de R\$ 75,00 e a faculdade é grátis, caso passe no vestibular.*

A Universidade Federal do Paraná é tão distante da realidade dessa comunidade que os alunos ou não conhecem a instituição ou nem fazem o vestibular

por saber que esse exame está muito além de suas capacidades. Ao serem questionados sobre suas opiniões da prova de inglês da UFPR, a grande maioria não opinou por **nunca** ter visto uma prova do vestibular da instituição. Uma pequena parte disse que a prova é muito difícil. Os alunos disseram que sua professora tentava prepará-los da melhor maneira, ensinando-lhes gramática – pois o livro é gramatical –, e às vezes interpretação de textos. Tal esforço, porém, não era suficiente para que eles pudessem ser bem sucedidos no vestibular.

Ao serem indagados se achavam que o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudança no ensino de inglês nas escolas públicas de ensino médio, a grande maioria deles nem sequer compreendeu a pergunta. Somente duas alunas ressaltaram que caso o exame influenciasse o ensino médio, “as escolas iriam, cada vez mais, se aperfeiçoando na língua inglesa”. Um outro aluno disse que “através do exame podemos ver se o aluno se aperfeiçoa na escola”.

Como o vestibular não é uma meta para essa comunidade, os alunos não vêem nenhuma importância em aprender a língua inglesa, nem em se preparar para qualquer vestibular, seja em, em instituição pública ou particular. De todas as escolas que observei, a Escola EFA foi a que mais me causou impacto, pois apesar dos jovens parecerem ter vontade de aprender, são os que têm menos perspectivas de um futuro acadêmico.

Os alunos não têm grandes expectativas em relação às aulas de língua inglesa na escola, pois conhecem a realidade precária da escola pública. Eles têm consciência de que os professores não têm a capacidade necessária para que eles possam aprender a língua e estão conformados com a impossibilidade de prestar o vestibular por falta de conhecimento e preparo.

Neste cenário, pudemos notar que o exame de inglês da UFPR é considerado difícil tanto pela diretora, como para a professora e os alunos. A diretora e professora atribuem o baixo nível das aulas de inglês à infra-estrutura degradada da escola pública e ao desinteresse dos alunos pela disciplina. Os alunos, por sua vez, afirmam que não aprendem inglês porque a escola não oferece um ensino de qualidade. Nem a diretora nem a professora acham que o exame possa ser um mecanismo eficiente para balizar o ensino da língua inglesa na escola. Alguns alunos, ao contrário, disseram que se o exame desse um norte ao ensino da língua, eles conseguiriam aprendê-la. O discurso da diretora e professora ajuda a alimentar a contradição que o ensino público não prepara o aluno para atingir a fase final do ensino público: o ensino superior público. Relegar o ensino de uma disciplina por embasá-lo na concepção de que esses alunos não querem ou não precisam aprendê-la é fortalecer a hierarquização dos saberes, ou seja, somente um determinado grupo com melhores

condições sociais é que tem o direito ao conhecimento. O processo de sujeição dos alunos da escola pública é poderoso. Porém, há, como pudemos observar em suas falas, um sentimento de indignação e consciência de que são privados de uma educação de qualidade. Esse sentimento pode ser o primeiro passo para que eles lutem por uma escola realmente democrática e igualitária. Como afirma Matsuura,⁴ diretor-geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco),

temos que prover uma escola que forme e informe. Além disso, a qualidade deve ser julgada pelo espelho da igualdade. Se existe uma escola para pobres e outra para ricos, a qualidade está afetada, na medida em que ela faz diferença para um amplo espectro de objetivos individuais e coletivos, que vão desde o cuidado com a saúde até o aumento da renda.

Atualmente, as autoridades da área da educação enaltecem o fato de 98% das crianças entre 7 e 14 estarem matriculadas em uma escola. Mas que tipo de escola? A foto do trem da Índia que abre este capítulo serve como uma metáfora da escola pública brasileira: abriga todos em condições totalmente precárias. Precisamos de uma escola de verdade.

5.2 ESCOLA PÚBLICA URBANA

A escola pública urbana de Curitiba (doravante Escola LC) é uma escola com uma grande heterogeneidade de alunos. Pela manhã, ela é freqüentada por alunos das classes C e, à noite, por alunos das classes D e E, ou seja, jovens trabalhadores ou desocupados. Diferentemente da escola pública rural, a Escola LC oferece duas horas semanais de língua inglesa nos três anos do ensino médio, além de dispor de revistas, jornais e fitas de vídeo.

5.2.1 O diretor da Escola LC

O diretor-auxiliar e também professor de matemática da Escola LC possui o mesmo discurso que os sujeito Escola E. F. A e coordenadora de inglês da SEED. Ele diz que os alunos têm ciência de sua condição precária de estudo e, por essa razão, não almejam prestar o vestibular da UFPR, como afirma:

.....
⁴ MATSUURA, Koichiro. *Boa escola é a que estimula*. Artigo publicado no O Globo dia 08 de novembro de 2004. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/artigom/desafios/mostra_documento>. Acesso em: 31 ago. 2006.

A gente percebe que quando nós falamos em Federal eles já acham que é só pra elite e pro pessoal dos cursinhos e de escolas particulares que têm mais chances. Então, com isso eles já desistem, nem se inscrevem pra fazer o vestibular porque sabem que estão bem à margem da disputa pelas vagas.

O livro da Editora IBEP foi adotado nessa escola, por ser o mais barato das livrarias. Para aqueles que não podem comprar o livro, a biblioteca empresta alguns exemplares. Os professores utilizam o livro à risca, apesar de o diretor dizer que eles seguem uma pedagogia crítica. Assim, os professores junto com a coordenação e a própria direção, orientam-se pelo próprio regimento da proposta pedagógica da escola, e fazem o planejamento anual. Discurso bom, prática diferente. Se olharmos o planejamento anual (Apêndice H. 3 e H. 4), vemos que o documento está longe de “seguir uma pedagogia crítica”. O índice do livro transformou-se, no planejamento, nos conteúdos a serem trabalhados.

Apesar de falar de “uma pedagogia crítica”, a escola tem ciência da incapacidade de seus alunos enfrentarem o vestibular da UFPR, como comenta o diretor:

...o que a gente percebe é que os alunos do ensino médio, como o pessoal dos terceiro anos, têm aversão, eles têm muita dificuldade em interpretar os textos. E no vestibular é o que eles vão precisar.

Por esse motivo, a instituição não tem a preocupação de preparar seus alunos para o exame. Como na Escola EFA, o diretor da Escola LC usa o discurso de que “os alunos não têm interesse em continuar os estudos superiores, e por esse motivo não preparamos para o vestibular”, para eximir a escola pública da responsabilidade do fracasso escolar.

Ainda que a escola não tenha como objetivo preparar seus alunos para o vestibular, o diretor-auxiliar e alguns professores têm informações sobre ele através dos jornais. Esse interesse existe, pois tanto o filho do diretor-auxiliar como o da professora estudaram em escolas particulares e prosseguiram na vida acadêmica.

O diretor-auxiliar, que tem acompanhado a trajetória do vestibular da UFPR nos últimos anos, comenta:

Basicamente eu venho acompanhando o vestibular da UFPR há 20 anos. E quando passou a ser a somatória, no início eu achei um pouco estranho, né?... mas depois percebi que o aluno que estuda ele tem muito mais chance realmente de ser bem sucedido porque ele

vai realmente premiar o aluno que tem não só conhecimento, mas também através do raciocínio dele, ele consegue resolver a maioria das questões.

O professor acha que o vestibular seleciona bem seus candidatos e afirma que somente aqueles alunos que tiveram acesso às escolas particulares e cursos pré-vestibulares são os que têm real preparo para enfrentar o exame. Afirmação inusitada, pois, de antemão, já sabe que seu trabalho e de seus colegas, na escola pública, não capacitarão seus alunos para “o real preparo para enfrentar o exame”.

Ele também pensa que a prova de língua inglesa é muito mais difícil que a de espanhol. Porém, sua opinião sobre o exame, no geral, é de que as provas são muito bem elaboradas, e os candidatos têm que, primeiramente, interpretar as questões para poder responder adequadamente. Ele mostra sua frustração com relação à escola pública quando diz que “realmente o aluno tem que interpretar depois responder às questões. Acho que é o melhor caminho, né? Só que nós, infelizmente, nas escolas estaduais, o aluno não está preparado pra interpretar o texto depois responder às perguntas”.

Além da falta de perspectiva de possibilitar o ingresso de seus alunos nas universidades públicas, o professor lamenta que não tenha nenhuma oportunidade de discutir o exame do vestibular da UFPR com ninguém. Ele acha que o candidato aprovado no exame “consegue interpretar e usar a gramática. Ele vai se preparar para enfrentar o seu curso tanto na universidade como na vida prática”. A percepção do professor sobre “quem se prepara para o vestibular também está pronto para a vida” é bastante coerente, pois, dada a função social da leitura, se um candidato consegue desenvolvê-la para ser bem sucedido no vestibular, também utilizará tal habilidade em outras situações reais de vida. Além disso, para ele o vestibular poderia ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino das escolas de ensino médio. Porém, não é o que ocorre como pode ser percebido pela sua fala:

Hoje através da LDB, através dos Parâmetros Curriculares há uma divergência, né? O governo Federal e o próprio governo Estadual estão preocupados em preparar o cidadão para o trabalho e não pro vestibular. Então, ele está terminando o ensino médio... o aluno fica em crise. Ele não está preparado nem para o trabalho nem para fazer o vestibular. Então a gente percebe facilmente que os alunos, até alguns chegam a se revoltar, né? Porque as escolas particulares preparam para o vestibular, não se preocupando para o trabalho e nós

das escolas estaduais nem preparamos para o trabalho nem para o vestibular. É um conflito entre eles.

Na verdade, a visão do diretor de que ‘as escolas particulares não preparam para o trabalho’ é equivocada. Quando um aluno termina o ensino médio em uma escola particular que se preocupa em desenvolver a leitura, por exemplo, estará apto a desempenhar funções de trabalho que exijam tal habilidade. As escolas particulares concentram-se em preparar seus alunos para o trabalho qualificado de médico, engenheiro, professor etc., ao passo que o discurso da escola pública declara preparar o aluno para o trabalho, mas não define que tipo de trabalho. Certamente ela não educa para o trabalho qualificado.

O diretor observa que a instituição não tem preocupação formal em preparar seus alunos para a vida acadêmica. As escolas seguem as orientações oficiais, elaborando as propostas pedagógicas baseadas nas LDB e PCNs com o objetivo último de “formar o jovem para o trabalho”. Mesmo que a escola não tenha como meta colocar seus alunos nas universidades públicas, esporadicamente um ou dois alunos conseguem ingressar no ensino superior. Um ou outro professor trabalha com questões do vestibular. O diretor relatou que uma professora de inglês do terceiro ano noturno do ensino médio, no ano anterior, trabalhara continuamente com textos por causa do vestibular. Porém, essa não é a tendência entre os professores, pois a grande maioria não tem como objetivo preparar seus alunos para o vestibular. Portanto, nenhuma ação é tomada pelos professores, tanto em relação ao material didático escolhido, quanto à metodologia aplicada em sala de aula. As aulas de inglês, em específico, são geralmente aulas de gramática que ‘não inspiram muita motivação entre os alunos’, segundo o diretor.

É interessante a fala do diretor quando relata como os professores de língua inglesa trabalham em sala de aula:

No geral não só da língua estrangeira, o professor continua a trabalhar de acordo com a LDB e PCNs trabalhando a interdisciplinaridade das matérias e não tem aquela preocupação com o vestibular. Eles acham que o aluno está muito longe do vestibular da Federal.

O discurso oficial da escola está bem longe do que foi observado em sala de aula. Ao invés de ver um trabalho com atividades interdisciplinares, baseado na LDB e nos PCNs, o que se percebeu foram aulas direcionadas pelo livro-texto, aulas estas estruturalistas e descontextualizadas. Não se viu, em nenhum momento, nenhuma atividade interdisciplinar. Mais uma vez, o aspecto da interdisciplinaridade existe somente no discurso.

5.2.2 As percepções do professor da Escola LC

Quanto à importância em aprender a língua inglesa, a professora da Escola LC tem uma visão bem crítica de seus alunos, que são na maioria das classes C, D e E: “a maior parte deles, são pessoas desencantadas com a vida e acham que o inglês só atrapalha a vida deles, porque eles não vislumbram um futuro muito promissor.” Atribuir a desmotivação dos alunos pelas aulas de inglês ao “desencantamento da vida” é, no mínimo, perigoso. Segundo a professora, após terminar o ensino médio, somente uma pequena parcela dos alunos da manhã e da tarde vai fazer o cursinho pré-vestibular. São poucos os que mostram interesse por cursos pré-vestibulares depois de terminar o ensino médio e procuram por eles. Por terem consciência de seu baixo nível escolar, eles reservam um ano somente para tentar tirar o atraso que a escola pública lhes impôs. A professora comenta que:

Você não pode lutar com um sistema desse... você sozinho. Então, quando o sistema começou a pressionar muito para ter aprovação 100% o que você faz? Você vai dar murro em ponto de faca? Você baixa o nível. Pra você conseguir uma aprovação melhor. Todos nós fizemos isso, inclusive eu, não estou me excluindo disso. Então, com isso a gente provocou uma insegurança nos alunos. Pela insegurança eu já ouço eles falarem isso... Muito raro você ouvir: eu vou fazer o terceirão em outro lugar... Muitos poucos falam isso.

Ela assegura que a maioria não tem a “mínima vontade de aprender a língua”, uma vez que não pode haver reprovação na disciplina de inglês, e pensa apenas em “passar de ano e obter o diploma”. Segundo ela,

[...] o nível da língua inglesa nas escolas públicas desceu demais!!! Então você não consegue... Parte-se do princípio assim: há professores que acham o seguinte – que não é o meu caso – como [a disciplina do inglês] não reprova “porque que eu vou me esmerar?” É um oba-oba. Os alunos falam um termo incrível: LIÇÃO. Esse termo me deixa assim chocada. “Que lição a gente vai fazer hoje?” Porque eles são ainda daquele tipo de fazer lição. Os professores deixam rolar, dão qualquer nota. O guri mesmo falou: ‘Fazemos umas provinhas.’ Eles mesmos acham que são provinhas... mas como lhes cai bem, né? Eles passam. Então eles não falam nada pro professor.. Eles vão falar de mim. O dia que eles tirarem nota baixa, vão dizer que eu é

que não dei aula, que não ensinei, entendeu? Mas enquanto o professor age dessa forma, lhe dando uma nota que eles precisam, oito, nove... tá tudo bem. O aluno também é conivente com a situação. E alguns professores, eu tenho certeza, pensam assim: não reprovam e no final do ano tem que arranjar tudo pra passar. Só aqueles casos bem desesperadores são reprovados. Porque vários alunos meus reprovaram em inglês e em nenhuma disciplina os professores deixam o aluno preso. Ele passa.... passa por conselho.

A professora, bem descrente de sua situação dentro do sistema escolar, joga a responsabilidade pelo fracasso escolar nos alunos: “o aluno também é conivente com a situação”, na estrutura escolar que impede a reprovação: “o inglês não reprova É um oba-oba”, e nos colegas: “e alguns professores, eu tenho certeza, pensam assim: não reprovam e no final do ano tem que arranjar tudo pra passar”. No entanto, se analisarmos o planejamento da disciplina, escrito por ela e seus colegas, veremos que o problema não reside somente nas três fontes citadas pela professora. Pude observar, através do planejamento anual da disciplina e através de suas aulas, que ela tem uma visão estruturalista de concepções de língua e ensino de LE. Gramática e tradução são ensinados segundo moldes do antigo do Método Gramática-Tradução.

Para poder atender os alunos que não podem comprar livros escolares, os professores da escola resolveram adotar o livro “*Essential English*” do IBEP, por ser o mais barato do mercado na ocasião da escolha. Às vezes, a professora complementava suas aulas com textos didáticos tirados de outros livros didáticos. O livro didático direciona o planejamento das aulas: o livro é dividido em três partes e cada parte é ensinada a cada ano do ensino médio. Segundo a professora, a escola não tem nenhuma participação no planejamento das aulas, e os professores têm total liberdade para desenvolvê-lo. Informação desconhecida com a do diretor-auxiliar que afirmou que as coordenadoras e orientadoras elaboravam o documento junto com os professores. Mas indo ao encontro do que disse o diretor-assistente, a instituição, segundo ela, também não tem nenhuma intenção de preparar os alunos da escola pública para prosseguirem os estudos em nível superior. Ela protesta dizendo:

A escola, com o Jaime Lerner.. ele conseguiu subjugar as escolas ao modelo dele. Então por parte da direção da escola já sai aquele julgo, né? Então você tem que fazer como reza a cartilha: os alunos não vão pro vestibular; eles vão trabalhar. SÃO POBRES!!! É isso!

Comentário bastante contundente da professora. Ela afirma que pelo fato dos alunos serem “pobres”, eles não vão ser preparados para o ensino superior e que essa determinação vem da Secretaria de Educação.

A professora acha interessante que a prova de língua inglesa avalie a interpretação de textos, uma vez que será a habilidade utilizada pelos cursos da universidade. Ela dá como exemplo seu filho, que cursa Medicina na instituição e necessita ler e interpretar textos em inglês em várias disciplinas. Por achar os textos do exame difíceis para os alunos do colégio, ela não trabalha nenhuma atividade parecida em sala de aula, pois afirma que seus alunos não iriam entendê-los. A gramática deve ser ensinada com rigor, segundo a professora, pois “sem o conhecimento da gramática fica inviável a compreensão exata do texto”, o que revela sua visão estruturalista do ensino de LE. Ela reclama que não possui recursos de materiais como jornais, revistas, livros e vídeos. Os poucos equipamentos existentes sumiram ou necessitam de manutenção. Outra informação que contradiz a do diretor-assistente – os professores e alunos têm acesso às revistas, jornais, fitas de vídeo –, enquanto ela assevera que não há material para se trabalhar.

Ao falar sobre sua concepção de linguagem e de aprendizagem/ensino de uma língua estrangeira, ela afirma que os textos sempre foram uma parte integrante dos livros didáticos, tanto de língua materna, quanto de língua estrangeira. Mas por força da circunstância foram relegados a segundo plano, ou totalmente banidos da sala de aula. Um contrassenso, uma vez que ela tem o poder de fazer seu próprio planejamento da disciplina, e não precisaria relegar a leitura. Resta saber qual é a ‘força da circunstância’ que ela alega impedir seu trabalho com a leitura.

Como os alunos não têm a intenção de prestar vestibular para as universidades públicas nem as professoras nem a instituição preocupam-se em prepará-los para tal. Outra vez, o mesmo discurso dos profissionais da Escola E.F. A. e do diretor-assistente da Escola LE. O vestibular não é discutido entre os professores e, segundo a professora, “se nem as próprias provas de rendimentos são discutidas que dirá do exame”. Ela reclama da falta de informação sobre o exame. Os professores, aliás, dizem não terem nenhum acesso às informações sobre o vestibular da UFPR. Ela se queixa do distanciamento da escola pública em relação à UFPR, dizendo:

Não se consegue nenhuma informação. Não se precisa mais conseguir porque durante o governo Lerner ele passou a seguinte informação: nossas orientadoras e coordenadoras, supervisoras, bom... agora é tudo coordenadora (tem que dar conta de TUDO, disciplina, planejamento, elas COITADAS, elas nem sabem mais o que vão fazer).

Durante o governo de Jaime Lerner nossas coordenadoras foram DOUTRINADAS pra passar o seguinte recado: Escola pública, principalmente para aqueles que chegam ao ensino médio, precisa preparar PARA O TRABALHO! Ele NÃO VAI fazer uma universidade!!! Ele vai depois. Primeiro ele vai trabalhar. Então temos que prepará-los e dar coisas práticas, do dia-a-dia, praticidade em tudo, em todas as disciplinas. É pro aluno prático entrar no mercado de trabalho. Eles precisam muito dessa prática e não tanto do conhecimento..... OLHA O ABSURDO DA COISA!!! Como se uma coisa não estivesse relacionado com a outra. Então o Jaime Lerner conseguiu... a gente rezar a cartilha direitinho... a gente fica só olhando... a gente vai preparar nossos alunos só para o trabalho. Então antes disso, a Universidade Federal mandava questionário que a gente respondia... pra eles terem uma noção do que a gente fazia... agora não. Não mais. Acabou. O nosso relacionamento com a universidade não existe. A única coisa que as universidades fazem é mandar estagiários para observar as nossas aulas e dar uma praticadinha. Esse é o relacionamento. Não tenho nada positivo para lhe dizer sobre isso.

Mais uma vez, o discurso político da professora não condiz com que foi dito por ela mesma, ou seja, os professores têm a liberdade de elaborarem seus próprios planejamentos. Se ela tem esse poder, então ela nem precisaria ‘rezar a cartilha’ do governador da época. E, além disso, ela é consciente da contradição das instruções pregadas pela Secretaria – “olha o absurdo da coisa” –, ao se referir à determinação de ensinar para o trabalho e não para o vestibular. Como se o conhecimento ensinado para o trabalho não fosse o mesmo para os que seguem carreira acadêmica. Tendo essa visão clara do ensino para o trabalho e vestibular, ela deveria direcionar suas aulas para atividades inseridas na era comunicativista, o que nunca foi observado em suas aulas.

Ao ser questionada se o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio, ela afirma que o vestibular já causou influência no ensino, no passado, mas atualmente não causa mais nada.

A professora mostra uma visão bastante derrotista. Ela diz que se a Secretaria quer assim, então, assim será. Ela sabe criticar as determinações e pontuar muito bem onde ocorrem as falhas. Porém, os professores têm total autonomia para elaborarem seus planejamentos e ensinar o que querem. Ela mesma desconsidera as determinações e dá aulas de gramática e tradução, pois se ela fosse preparar seus alunos para o trabalho, as aulas jamais poderiam seguir concepções de ensino tão antigas assim.

5.2.3 As aulas da professora da Escola LC

A professora da Escola LC usa o livro do IBEP – *Essential English*. O livro foi dividido em três, para atender os três anos do ensino médio. O livro segue a tradicionalíssima metodologia Método Gramática-Tradução, e o professor segue o livro *ipsis litteris*. Em uma das aulas, a professora escrevia na lousa o conteúdo abaixo enquanto os alunos ou dormiam ou faziam lição de outra disciplina ou simplesmente conversavam entre si. O conteúdo que a unidade 26 (p. 194) propõe é pronome adjetivo e substantivo. Ela escreveu na lousa:

Pronomes adjetivos	Pronomes substantivos
Possessive adjectives	Possessive pronouns
My (1ª p.s.)	mine (1ª p.s.)
Your (2ª p.s.)	yours (2ª p.s.)
His (3ª p.s.)	his (3ª p.s.)
Her (3ª p.s.)	her (3ª p.s.)
Its (3ª p.s.)	its (3ª p.s.)
Our (1ª p.pl.)	ours (1ª p.pl.)
Your (2ª p.pl.)	yours (2ª p.pl.)
Their (3ª p.pl.)	theirs (3ª p.pl.)

Logo em seguida, ela leu o que escreveu e traduziu tudo para o português, inclusive a categorização das palavras – primeira pessoa do singular, por exemplo. Assim que terminou a parte de tradução ela ditou algumas orações em português e pediu que os alunos as passassem para o inglês – o MGT na íntegra.

Exemplos:
1. Ele está ainda na <u>minha sala de aula</u> .
Pronome adjetivo ou substantivo
Possessive adjective
Tradução: He is still in my classroom.
1. Ela nunca ajuda <u>nossos irmãos</u> .
Tradução: They never help our brothers.
2. Ela sempre dirige o <u>carro dele</u> .
Tradução: She always drives his car.

A professora ditou cada oração e logo em seguida deu a tradução. Somente uma aluna copiou o que ela escreveu na lousa e o que ela ditou. Os outros não fizeram nada. Ela continuou a aula com mais duas orações:

1. Este carro é seu?

(seu carro)

Tradução: This car is yours.

2. Estes lápis são dela?

Tradução: Are these pencils hers?

Assim que terminou de ler as orações no português e no inglês, a professora pediu aos alunos a tarefa da página seguinte (p. 196), para o encontro subsequente. No final da aula, havia um ar de insatisfação total. Na aula seguinte, nenhum aluno havia feito a tarefa. Durante os dois meses em que assisti às aulas, nunca nenhum aluno fez tarefa. Era visível que nem os alunos não gostavam da professora e suas aulas e nem a professora gostava de dar aulas para aqueles alunos. Uma experiência triste e desconfortável.

As provas da professora, que somente possuíam itens de pontos isolados, eram embasadas na era psicométrico-estruturalista, com itens gramaticais e traduções. A única avaliação de interpretação de texto ocorreu no final do bimestre com um texto não autêntico, e com perguntas de múltipla-escola, V/F ou achar a seqüência da oração. Exercícios típicos da era psicométrico-estruturalista (Anexo H.2). A prova espelhava as aulas da professora – pois ambos concentram-se em itens isolados da língua –, mas está longe de ser um instrumento de avaliação inserido no paradigma comunicativo.

Por se tratar de aulas para alunos do 2º ano do ensino médio, as atividades propostas, os materiais usados e as avaliações estão muito aquém para quem tiver a intenção de fazer uma prova de inglês do vestibular da UFPR. As aulas estruturalistas típicas do Método de Gramática e Tradução não oferecem a mínima condição aos alunos de aprenderem a língua estrangeira, seja para o trabalho, seja para o vestibular.

5.2.4 O livro do Colégio LC e as percepções de seu autor

O autor do livro do IBEP – *Essential English* – elabora material didático há 30 anos. Graduou-se pela Universidade de São Paulo e lecionou em escolas públicas e particulares no Estado de São Paulo. Atualmente trabalha somente

no desenvolvimento de livros didáticos para o ensino de língua inglesa nas Editoras IBEP e Nacional.

Esse autor escreve, basicamente, para alunos de escolas públicas. Os professores que utilizam o livro são profissionais da rede pública do Brasil e, em geral, com uma formação média da língua estrangeira. O objetivo do material didático, segundo o autor, é dar condições ao aluno de aprender o essencial da língua inglesa através de pequenos textos simples e do ensino da gramática fundamental do inglês. O livro faz uso de textos didáticos simplificados. Portanto, se o professor que utiliza o material achar necessário, ele deverá recorrer a materiais complementares quando o nível dos alunos ultrapassar o que o material oferece. O que norteia os objetivos dos livros escritos por ele é sua experiência pessoal em escolas públicas e consultas a outros livros nacionais e estrangeiros. Ele afirma que seu material não objetiva preparar os alunos para o vestibular – uma vez que somente 15% dos alunos de escolas públicas prestam vestibular –, mas dar apenas noções básicas de inglês. Como os diretores e professores das escolas públicas, ele compartilha da opinião de que não é preciso preparar seus alunos para esse exame, já que poucos se interessam por ele – pelo menos é o que eles acham (ver comentários dos alunos!). Mesmo assim, ele acha que vestibulares que avaliam compreensão de textos despertam nos alunos e professores o interesse pela leitura e ampliação de vocabulário. Ele tem pouca informação sobre os vestibulares e as que chegam até ele vêm por meio de jornais e revistas. De qualquer forma, ele acha que os textos utilizados nas provas de língua inglesa do vestibular da UFPR são razoavelmente fáceis para quem desenvolveu anteriormente a capacidade de compreender textos em inglês. O autor também ressalva que o exame é um bom mecanismo de avaliação uma vez que “testa a capacidade dos alunos de entender textos em inglês, o que vai auxiliá-los em leituras de pesquisas enquanto estiveram na faculdade e depois na vida.”

O autor pensa que o exame de vestibular é um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio, tanto que forcem as escolas, professores, alunos e editoras a darem mais importância à leitura e compreensão de textos na língua estrangeira – ideia contrária ao que foi dito no começo da entrevista, pois ele afirmou que não prepara alunos [da escola pública, pois são eles que compram seu livro por causa do baixo preço] para o vestibular. O autor assevera que as próximas obras a serem publicadas direcionarão suas atividades para o ensino de vocabulário e compreensão de textos mudando, portanto, o enfoque dos conteúdos, seleção e seqüência de atividades e metodologia.

Analisando o livro, podemos notar que o autor possui uma concepção de linguagem e ensino de LE tradicional, da época do Método Gramática-Tradução.

Nele constam exercícios de gramática e tradução, e os textos servem de pretexto para o seu ensino. O autor se contradisse quando, no início do questionário, afirmou que não escrevia para alunos interessados no vestibular, mas no final dele disse que a habilidade de leitura deveria ser mais trabalhada em sala de aula. Seu discurso é igual aos outros professores de diretores das escolas públicas: não focaliza o preparo para o vestibular, pois os alunos não têm interesse em prosseguir os estudos em nível superior.

5.2.5 Os alunos da Escola LC

Os alunos do 2º ano do ensino médio noturno da Escola LC têm entre 15 e 24 anos. Apesar da turma ser numerosa – 45 alunos matriculados –, nunca mais de 20 alunos compareceram às aulas nos dois meses de observação. Dos 21 alunos que responderam ao questionário, 16 deles, a grande maioria, pretende fazer curso pré-vestibular no ano seguinte para tentar os vestibulares da cidade. Informação totalmente contrária àquela dada pelo diretor-assistente e pela professora. Apenas quatro desejam fazer cursos profissionalizantes como, por exemplo, enfermagem ou administração pós-médio. Metade dos alunos que respondeu ao questionário trabalha. Havia um seminarista, duas empregadas domésticas, balconistas no comércio local e quatro rapazes que eram reconhecidos pela turma como traficantes, que se recusaram a responder ao questionário. Um dos alunos, ao falar sobre seu trabalho, deu o seguinte depoimento: “Trabalho porque quero dar uma vida melhor que a minha para o meu filho, dar o que meus pais não tivero (sic) condições de me dar quando eu era pequena”. A maioria estuda a língua inglesa desde a 5ª série do fundamental. Poucos têm mais anos de estudo da língua. Eles sabem que o inglês aprendido na escola pública não é suficiente para que eles possam prestar qualquer vestibular da cidade, seja pública, seja particular. Uma aluna salienta que “o inglês aprendido na escola é básico e não transmite muito conteúdo prático.” Ela também lamenta que “sua professora não é boa, pois ela não tem paciência, além de responder estupidamente aos seus alunos.” Uma outra reclama que “até agora ela não havia aprendido nada.” Metade deles também acha que o inglês aprendido na escola ou no curso pré-vestibular não oferecerá condições para que eles possam utilizar a língua nas futuras carreiras. Fica claro que a expectativa dos alunos em relação às aulas de língua inglesa não corresponde à da professora e ao que é ensinado em sala de aula. Fica claro também que sua expectativa em relação às aulas de cursos pré-vestibulares também não corresponde às suas necessidades de trabalho. A outra metade, porém, pensa que com seu conhecimento lingüístico dá para “quebrar um galho”, se for necessário utilizar a

língua no trabalho. Somente três alunos da turma estudam inglês em institutos de línguas que são mais acessíveis à classe média. Mas a maioria foi unânime em afirmar que o inglês é importante para quem quer crescer na carreira. Um deles afirmou: “é necessário até para você arangar (sic) um emprego”. Alguns lamentam saber da necessidade de aprender a língua, mas não têm condições financeiras para isso, como disse a aluna: “é necessário, mas não tem condição de pagar.” Alguns acham que, dependendo da profissão, a língua estrangeira não é necessária.

Quando distribuí o questionário para investigar suas percepções sobre a prova do vestibular da UFPR, senti que muitos alunos apresentaram atitudes hostis, como riscar as questões, escrever “não sei” ou ainda deixar tudo em branco. Um fato inusitado ocorreu quando lhes foi perguntado qual é o papel do vestibular da UFPR em suas vidas. Muitos simplesmente ou riscaram a questão ou não responderam. No entanto, um dos alunos, sentindo-se ofendido com a questão, escreveu: “NENHUMA. QUAL É A SUA?” A maioria acha a prova de língua inglesa do vestibular difícil e assevera que suas aulas gramaticais são muito fracas. Um aluno referiu-se a suas aulas: “ingleis muito basico, má esplicação, ingleis básico (sic)”. Somente uma minoria afirmou que a professora desenvolve a capacidade de interagir, interpretar e aprofundar leitura. Eles também não souberam opinar se a prova de inglês avalia adequadamente seus candidatos, pois a maioria deles nem conhece o exame ou simplesmente se recusou a responder. Apenas uma aluna disse que a prova avalia a “capacidade de conhecimento” do candidato.

Por causa da atitude hostil perante o questionário, somente três alunos opinaram sobre o poder do exame ser ou não um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio. Uma delas relatou que “se o exame influenciasse as aulas eles teriam boas provas”. Outra aluna disse que se isso ocorresse “os professores, a partir do 2º ano do ensino médio, começariam a passar matéria do vestibular”. Um último aluno disse que se isso ocorresse, “todos se interessariam mais...” Vemos que os alunos gostariam que a prova de língua inglesa balizasse suas aulas de inglês, pois para eles, isso lhes propiciaria uma chance de aprovação no vestibular e as aulas “ficariam mais interessantes.”

Era visível e mútua a insatisfação na relação entre a professora e os alunos. Um sentimento de raiva tanto da professora quanto dos alunos imperava e fazia com que as aulas fossem bem pesadas, com agressões verbais recíprocas.

Neste cenário, o diretor-assistente, a professora e os alunos acham o exame de inglês do vestibular da UFPR bem difícil, assim como os sujeitos do cenário da escola rural. Aqui também é possível notar que o diretor-assistente e professora

não acreditam que o exame de vestibular possa ser um instrumento balizador do ensino escola. Porém, alguns alunos, como na escola pública rural, afirmaram que se o exame de fato influenciasse a escola, o ensino seria melhor.

Os sujeitos das duas escolas públicas afirmam que o vestibular não avalia o que os alunos aprenderam na escola, uma vez que as escolas direcionam o ensino para a gramática, ao passo que o vestibular tende a avaliar a leitura. Os alunos também reclamam não possuírem o conhecimento necessário para prestarem o vestibular. Antagonicamente, o discurso ideológico dos professores, diretores, autores dos livros e coordenadora do SEED – de que os alunos de escola pública não almejam prosseguir estudos em nível superior – reproduz da mesma maneira genérica e abstrata com que o receberam, uma visão parcial e distorcida dos problemas que cercam a escola pública e, o que é pior, das possíveis soluções. Esse discurso de que é necessário preparar os alunos para o trabalho tem sua origem no Império, com a criação, em 1856, pela iniciativa privada, do Liceu de Artes e Ofícios, no Rio de Janeiro (Azevedo 1958, p. 82), seguido de outras escolas para profissionalizar filhos de ex-escravos e outros segmentos em desvantagem social. Até hoje, o ensino para o trabalho carrega um estigma de que o “trabalho manual” é “coisa” para os pobres.

Essa desesperança entre alunos, professor, diretor da escola e coordenadora de língua inglesa da SEED nos mostra um quadro de um grupo social totalmente neutralizado em um estado consolidado de submissão a uma elite que se sobrepõe através da supremacia do conhecimento. A sujeição a essa elite desencadeia um servilismo popular ativando posturas e maneiras de ser determinadas, como a visão derrotista de todos os sujeitos desses cenários de que não adianta preparar os alunos para o ensino superior porque eles são inferiores, menos preparados ou desinteressados.

Devido a esse cenário precário de educação, esses sujeitos não consideram o exame de inglês do vestibular da UFPR de alta relevância; ingressar na universidade não faz parte do universo de suas aspirações exequíveis. Por essa razão, o efeito retroativo não está presente nas escolas públicas investigadas.

5.3 ESCOLA PARTICULAR – O COLÉGIO DB

O colégio particular, doravante Colégio DB, atende as classes sociais A e B e oferece aos seus alunos o *terceirão*⁵ e o curso pré-vestibular, que são cursos totalmente dirigidos para aprovação nos vestibulares, principalmente da

.....
⁵ No último ano do ensino médio, os alunos do 3º ano passam a assistir às aulas com os alunos do curso pré-vestibular

UFPR. Em média há doze turmas (de 150 alunos cada) de língua inglesa e duas de espanhol. Os alunos do *terceirão* são da classe A e B, ao passo que há uma maior heterogeneidade de classes sociais no curso pré-vestibular que também recebe alunos oriundos de escolas públicas e particulares da classe C. Os alunos do *terceirão* têm um bom conhecimento da língua inglesa, pois a língua vem sendo ensinada com intensidade desde o primeiro ano do ensino médio. Além disso, esses alunos já cursaram inglês em institutos de línguas e muitos já participaram de intercâmbio em países anglófonos. Já os alunos que entram somente para o curso pré-vestibular, que são oriundos de escolas públicas e particulares pequenas, não têm a mesma bagagem lingüística dos outros, e essa heterogeneidade obrigou a escola de formar dois tipos de aula de inglês: o inglês básico e o avançado. Para poder assistir às aulas do inglês avançado, o aluno é obrigado a fazer um teste de proficiência e atingir uma nota mínima estipulada pela escola.

5.3.1 O diretor do Colégio DB

Segundo o diretor (e professor de História) do colégio, sua instituição exige de seus professores um planejamento da programação anual totalmente balizado pelo programa oficial do vestibular da UFPR. Como o objetivo principal é preparar seus alunos para o vestibular da UFPR, nenhum documento oficial do MEC ou Estado é levado em conta no planejamento das disciplinas do ensino médio e pré-vestibular. Para o professor, o vestibular da UFPR é responsável pela existência do curso. Ao ser questionado se o vestibular da UFPR direcionava o ensino de sua instituição ele afirmou:

É balizador total. Tanto é que uma das nossas metas... (+) é a visão do DB enquanto escola e enquanto empresa é aprovar mais e melhor na Universidade Federal do Paraná. Esse é o nosso lema. Um dos nossos lemas: aprovar mais e melhor. Porque o aluno que vai fazer a Universidade Federal do Paraná e se ele for bem preparado para Federal, ele vai encarar praticamente qualquer outro vestibular, inclusive o Cefet com suas práticas excessivamente tecnológicas.

Para que seus professores possam desenvolver o trabalho voltado para o vestibular, a escola disponibiliza todo e qualquer tipo de recurso necessário, inclusive suportes multimídia. Todas as salas são equipadas com um aparelho de multimídia e um computador com acesso à Internet. Além desses recursos, os professores têm um profissional da área de informática para lhes dar suporte.

Os profissionais também participam de cursos, reuniões, discussões, e outros tipos de eventos para instrumentalizá-los com a informação necessária sobre o vestibular. A maioria dos professores também escreve as apostilas das suas disciplinas, com apoio de uma editora da escola.

Como os cursos do Colégio DB são balizados pelo programa do exame vestibular da UFPR e outros vestibulares, foi perguntado ao diretor como sua escola conseguia informações necessárias sobre o exame para que eles conseguissem desenvolver seu trabalho. Ele disse que a instituição tem um bom relacionamento com a universidade. O colégio vê a Universidade Federal como “uma parceira no sentido de educação.” A escola está sempre em contato com os responsáveis pelo vestibular e sempre que a universidade oferece reuniões⁶ com as escolas para falar do vestibular, eles estão presentes. Diferentemente dos professores das duas escolas públicas investigadas, o Colégio DB frequentemente entra em contato com o núcleo de concursos da UFPR para se informar sobre o exame.

Além do contato permanente com a UFPR, nesse colégio são feitas análises dos vestibulares mais expressivos do país para que objetivos sejam traçados para seu ensino. O diretor descreve em detalhes como o planejamento é feito:

E nós sempre direcionamos a aprendizagem do DB pela caminhada da Federal. Então um exemplo: cinco anos atrás nós resolvemos fazer um estudo dos vestibulares da Federal. Embora a gente acompanhe todos os anos, nós resolvemos a prova da Federal, publicamos a prova da Federal resolvida, fazemos uma análise e tal. Mas há cinco anos atrás nós decidimos fazer mais... pegamos os vestibulares da Federal, da Unicamp, e da Fuvest e analisamos esses três vestibulares, principalmente da Federal; vestibulares de cinco anos anteriores. Fizemos toda uma planilha, todo um trabalho de análise dos conteúdos: os conteúdos que estão sendo pedidos, em cada disciplina, qual o enfoque dado a cada conteúdo, qual a habilidade que estava sendo cobrada, se era a habilidade de memorização, se era de interpretação, se era de análise, de comparação e em cima de todo esse estudo que foi feito da Federal, nós começamos a elaborar nossos projetos e planos de aula. Então nós fizemos o projeto de novas apostilas dentro daquilo que a Federal exige. Fizemos a distribuição

.....
⁶ As reuniões da UFPR com as escolas aconteceram dois ou três anos consecutivos, uma vez no ano.

de carga horária, nossa grade curricular, isso pro ensino médio –1ª, 2ª, 3ª séries e cursinho – então todos nós começamos a nos balizar pela Federal. Quer dizer, se um determinado conteúdo supomos, geometria espacial, na Federal está sendo pouco solicitado este é um conteúdo que nós não precisamos privilegiar tanto aqui... não que não vá ser dado. Já supomos, na Matemática, álgebra..... chegamos à conclusão de que 70% da prova da Federal era álgebra em Matemática. Evidente que a nossa apostila vai ser direcionada pra isso... a maior quantidade de álgebra. E assim sucessivamente. Então, por exemplo, na História, já que sou professor de história, cai uma só questão de história antiga. Então nós não vamos priorizar história antiga. Nós vamos dar aula de uma maneira mais rápida para poder atender as necessidades dos alunos. E estamos sempre acompanhando o que a Federal pretende fazer. Então tem uma reunião qualquer da Federal sobre discussão sobre processos seletivos, nós nos encontraremos lá presentes. Discutindo, acompanhando, o que está acontecendo. Não nos metemos no processo do vestibular da Federal, ela é autônoma o suficiente que não deve aceitar pressões. Mas nós acreditamos que o vestibular da Federal é um bom vestibular, com um conteúdo bom, e nos balizamos por aquilo que nossos alunos precisam.

Portanto, a partir da descrição do diretor de como a escola desenvolve seu planejamento anual de ensino do 1º, 2º, 3º anos do ensino médio e curso pré-vestibular, podemos observar que há um forte efeito retroativo do vestibular no ensino que o precede. O efeito é tão intenso que o curso, como um todo, gira em função do exame, desde a ementa das disciplinas, confecção da grade escolar, o desenvolvimento do material didático, conteúdo ensinado, seqüência dos conteúdos ensinados e mudanças de avaliações, na maioria simulados do próprio exame. Um efeito negativo a considerar é que o colégio, ao direcionar seu planejamento totalmente balizado pelo programa do vestibular da UFPR, provoca um estreitamento de currículo e conteúdos importantes podem ser desconsiderados em virtude do programa do exame. Um outro efeito negativo pode ocorrer uma vez que não há uma preocupação consciente em analisar e discutir as concepções de linguagem, de língua e de avaliação por de trás do exame, fica difícil estabelecer uma metodologia adequada para trabalhar tais conteúdos. Mas, ao contrário das escolas públicas, os professores sabem exatamente o que vai ser ensinado em sala. Há, sem dúvida, um objetivo específico e bem delimitado que pode ser encarado como um efeito positivo.

O diretor afirma que o vestibular da UFPR pode e deve ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino médio, tanto que seu curso é um exemplo vivo desse efeito. Ao defender o exame como mecanismo de mudanças, o professor disse:

Eu quando dou palestras por aí, eu discuto a educação com colegas e escolas...quando vem essa cantilena, na minha opinião ingênua ou boba, dizendo que o mal da educação é o vestibular eu discordo totalmente. Eu acho que queiramos ou não o vestibular direciona sim: o ensino médio e fundamental. Com algumas pessoas com as quais eu discuto, eu digo assim: ‘Você tem filhos? – Tem. Já fez vestibular? Vai fazer? Está próximo? – Ah já fez.. – Está próximo... Pois é. Você botou seu filho no cursinho?’ Normalmente sim. Ou então eu pergunto a você se botou em alguma escola que tem terceiro. ‘- Ah, é lógico, né?’ Entre botar no cursinho ou deixar no Bom Jesus, Santa Maria, ou não sei onde, mas que tem o terceiro ano voltado para o vestibular, é cursinho igual, só que é um cursinho com 40, 50 alunos. Nós trabalhamos com um número muito maior: é igual. Mas daí eu pergunto: ‘Por que você não põe numa escola que não tem nenhuma preocupação com o vestibular?’ Primeiro que seu filho não quer e segundo você sabe que a realidade não é essa. Então vamos botar o pé no chão.

Na fala do diretor, podemos observar a importância que ele dá ao vestibular e, também, perceber sua preocupação em preparar jovens para tal exame. Segundo o professor, como o exame de vestibular da UFPR é um bom instrumento de avaliação, balizar o curso do ensino médio por ele é visto como algo positivo e não um fator limitador que causa estreitamento de currículo ou ensino de “macetes”. No entanto, o diretor desconhece que a prova de inglês de vestibular da UFPR tem alguns fatores limitadores e não propicia ao aluno/candidato a trabalhar a leitura em um nível de maior complexidade: questões com predominância argumentativa, por exemplo (ver análise do exame no item 4.1.2). Esse desconhecimento pode levar o professor a trabalhar o texto somente em um nível de reconstituição de informação pontual linear que é simples e não exige grandes habilidades do aluno. Ele também fala sobre a importância de se conquistar um título universitário no Brasil para que o aluno consiga se inserir no mercado de trabalho competitivo e no qual funções mais lucrativas requerem uma capacitação de ensino superior. Segundo o diretor, o ingresso na universidade propiciará uma mudança grande na vida de um aluno. Ele afirma:

A realidade é: qual é a oportunidade que o jovem tem neste país? De se inserir num mercado de trabalho, de buscar uma profissão. Se não, se ele for de classe média pra cima, ou mesmo de classe média baixa, entrar numa universidade. Fora isso não tem campo. O que que ele vai fazer com o ensino fundamental e o ensino médio? NADA. Mão-de-obra, ZERO. E não é o sonho que você tem pros seus filhos. Nem que ele tem pra ele mesmo enquanto aluno. Então o vestibular passa a ser pra ele ao entrar na universidade..... passa a ser pra ele um grande fator de transformação de sua própria existência. Pra chegar lá ele tem que passar pro vestibular. Ai olhando agora do contrário: de cima pra baixo. A gente fez o caminho de baixo pra cima. Qual é a família que quer que o filho tenha sucesso na vida, que seja bem isso, ou aquilo. Caso contrário é pura filosofia e eu sou formado em Filosofia. Mas a pura filosofia de botequim. Ficar discutindo que o mal da educação é o vestibular quando na prática você mesmo vai botar o seu filho pra fazer o vestibular.

O diretor também acha que, se o exame for de boa qualidade, ele tenderá a provocar um efeito positivo, e assim as aulas tendem a ser boas, ao passo que as provas de baixa qualidade vão provocar aulas de qualidade baixa. Essa é uma visão determinista que tem que ser vista com cautela. Nem sempre um bom exame provocará um efeito positivo e o inverso também é verdadeiro, ou seja, nem sempre um mau exame provocará um efeito negativo. Se o professor for capacitado, ele dará boas aulas independentemente do exame ser bom ou não, e preparará bem seus alunos, mesmo que seja para fazer uma prova fraca. Scaramucci (1998, 1999b, 1999c, 2001/02) mostra como o determinismo de exame bom *versus* ruim não faz mais parte das crenças dos pesquisadores ao afirmar que “um mesmo exame pode ter efeitos de intensidades diferentes em contextos diversos, pois há forças diferentes agindo como as diferentes formações de professores, e que o efeito retroativo é dependente das crenças do professor a respeito do ensino”. A pesquisadora (1999, p. 119) nos alerta para o fato de que uma boa formação do professor é primordial para que um exame possa ser, potencialmente, um agente positivo de mudanças. Porém, o que ocorre de fato é que ‘o professor [muitas vezes] não se considera parte desse processo, um agente de mudanças, mas apenas um aplicador de propostas [PCEM, PCN+, programas de vestibulares, etc]’. Esse quadro desfavorável surge por causa das condições precárias das quais o professor tem que enfrentar, tais como afirma Scaramucci (op. cit., p. 119) má remuneração, classes superlotadas, alunos desmotivados e indisciplinados, e a fraca formação universitária

desses professores. Scaramucci (2001/2002, p. 102) assevera que ‘por mais paradoxal que possa parecer, portanto, uma mesma avaliação ou exame poderia ter, ao mesmo tempo, efeitos positivos e negativos (ver itens 2.4.1.1 e 2.4.1.2), que seriam percebidos de forma diferenciada por professores e alunos, dependendo de seus traços de personalidade e cultura de ensino/aprender/avaliar/ser avaliado. Também a conclusão a que Alderson e Hamp-Lyons (1996) chegaram e que vem contribuir com o nosso argumento é que “testes provocarão tipos e intensidade diferentes de efeito retroativo em alguns professores e aprendizes do que em outros”. Scaramucci (1999, 2001, 2001/2002, 2002) confirmou a hipótese de Alderson e Hamp-Lyons com os resultados de uma pesquisa desenvolvida no contexto de vestibular brasileiro. Portanto, não podemos concordar com o diretor quando ele afirma que necessariamente um teste bom incentivará boas aulas.

Mesmo achando que somente testes bons desencadeia boas aulas, a obrigação do ensino médio, segundo ele, é atender as necessidades dos alunos e fazer o possível para que eles possam ser aprovados nos vestibulares, seja com exames de boa qualidade, seja com exames de baixa qualidade. Ele explica:

Agora olhando de cima pra baixo, o que nós vemos é que essa universidade é a mais procurada. Então pegamos a Federal com seus 70 mil candidatos. Queremos ou não todo mundo quer passar na Federal. Só não vai querer aquele que não tem o curso na Federal. Ai se esse indivíduo quer a universidade e ela está cobrando isso, essa cobrança da forma como ela cobra, das habilidades que ela forma, ela cobra, evidentemente vai direcionar quem está tentando chegar lá. Então quando o vestibular da Federal era a “decoreba” a prática do ensino médio era “decoreba”. Eu dou aula há 37 anos. E no início era “decoreba” mesmo. Fazia decorar aquela baboserada de nomes de presidentes da república que não serve pra nada. Aquela baboserada de nomes de imperadores romanos que só serve pra botar no lixo. Porque o vestibular ia cobrar isso.

O diretor também critica as universidades que fazem críticas aos cursos pré-vestibulares. Ele diz que quando as universidades afirmam que os cursos pré-vestibulares oferecem um ensino massificado, voltado somente para informação e não para a formação de um aluno, tais instituições não conseguem ver que quem dita a qualidade de ensino que o precede é o próprio exame de vestibular que eles elaboram. Portanto, segundo o diretor, se eles desenvolvem um exame de baixa qualidade, os cursos pré-vestibulares têm que se adequar

àquele tipo de exame. O diretor culpa os próprios elaboradores de vestibulares de baixa qualidade pelas aulas “decorebas”. Ele assevera:

O próprio Cefet começou a mudar seu vestibular tornando-o um pouquinho mais crítico, mais analítico agora. Porque eu me recordo de provas do Cefet que eu cansei de criticar em público...abertamente aqui no D B, provas de histórias horríveis. E uma delas, talvez uns dez anos atrás perguntava assim: qual o Papa que coroou o imperador Carlos Magno no ano 800? Letra A- João terceiro; letra B – Paulo não sei o que; Letra C- Paulo terceiro; Cinco nomes de Papa pra perguntar algo muito significativa, que foi quem colocou a coroa na cabeça do Carlos Magno. Ai pra que serve isso? Mas um aluno que vai fazer Cefet, ele vai querer de mim ou de qualquer outro professor de história que esteja dando aula pra ele, que diga exatamente aquilo que o Cefet vai cobrar. Então NÃO adianta eu ficar falando do Carlos Magno e a importância dele na história, sobre o que aconteceu durante seu governo, quando o aluno quer apenas o nome do Papa que coroou o Carlos Magno. Quer dizer: é a própria instituição de ensino superior que tá direcionando pro ensino médio o que ele tem que fazer. E aí o próprio professor da universidade aproveitava e fazia crítica dos cursinhos. Porque o cursinho só ensina “decoreba”, mas são vocês que elaboram questões de “decoreba”. Ai quando a gente começa a entrar nessa discussão, eles não querem mais brincar de discutir.

Esta última afirmação do diretor parece ser bastante determinista, pois, como já havia dito Scaramucci (2002b; p. 101-102) qualquer avaliação, independentemente de sua qualidade e natureza, pode provocar um efeito positivo (ver item 2.4.1.1) na medida em que pode levar os professores a preparar melhor suas aulas, os alunos a estudar mais, a fazer lição de casa, os professores a procurar capacitação contínua etc., ou negativo (ver item 2.4.1.2) – estreitamento do currículo, ansiedade do aluno, ensino de macetes etc.. Portanto, um exame de má qualidade não necessariamente obrigaria uma escola a adaptar-se a ele. Se o exame for bem conhecido e a filosofia que embasa tal exame for entendida, um professor poderá oferecer um bom curso no qual o aluno poderá se preparar para exames de boa e má qualidade ao mesmo tempo. Como afirma Scaramucci (2001/2002, p. 102):

‘reconhecer esse outro tipo de efeito retroativo [direto que está relacionado à “qualidade” da avaliação ou exame e as suas características], por um lado, significa considerar a qualidade do exame como

um dos fatores importantes na determinação de um efeito retroativo benéfico e, embora não suficiente, uma condição necessária, que deveria ser buscada a todo custo por responsáveis por exames e avaliações, e educadores em geral’.

Pode-se observar a opinião forte do diretor sobre a importância do vestibular na vida de um aluno e como uma boa prova, como a da Federal, pode suscitar um efeito retroativo benéfico se a instituição souber analisar, entender e utilizar o exame adequadamente. Porém, notamos que o diretor pensa somente em relação aos conteúdos a serem ensinados e não como ensiná-los – logo, o exame pode exercer um efeito positivo em relação aos conteúdos a serem ensinados/aprendidos e negativo em relação à mudança de metodologia. Seus professores e alunos se preocupam e muito com a preparação para o vestibular, pois ser aprovado no vestibular significa um momento decisivo em suas vidas.

Mais especificamente sobre a prova de língua inglesa do exame, o diretor pensa que as provas não são difíceis e que não têm fugido da proposta da Federal, ou seja, daquilo que o aluno vai precisar na universidade, que é a interpretação de textos. Segundo o professor, muitos alunos gabaritam a prova, diferentemente das provas de redação e das de exatas que oferecem um nível de dificuldade muito maior. Por estar dentro da proposta de interpretação de textos, ele pensa que a prova avalia adequadamente seus candidatos. As altas notas nas provas de língua inglesa são atribuídas pelo diretor a alguns fatores: primeiramente as provas não apresentam um grau de dificuldade muito grande. Em um segundo momento, muitos alunos que frequentam o Colégio DB ou já estudaram a língua em institutos de línguas estrangeiras, ou já fizeram intercâmbio no exterior, trazem um conhecimento da língua muito bom para a escola. Como o colégio já conhece o perfil dos alunos, eles dividem o ensino da língua inglesa em dois níveis: básico e avançado. Os alunos que já possuem um conhecimento da língua inglesa bom, fazem uma avaliação e, se forem bem, poderão assistir às aulas do curso avançado, que têm foco em interpretação de textos, ensino de vocabulário mais extenso e gramática avançada. Os alunos que não conseguem uma boa pontuação na prova de colocação, são direcionados ou para aulas de espanhol, ou para as de inglês básico.

O professor do Colégio DB acredita que o exame de vestibular da UFPR é um bom instrumento de avaliação e que ele influencia totalmente sua escola. Ele afirma que está sempre disposto a mudar a estrutura da escola para se adequar às mudanças que o exame impõe. O professor afirma que “nós estamos sempre atentos: mudou a Federal, nós estamos mudando em seguida.”

Este comentário nos mostra o quão forte é o efeito retroativo do vestibular nessa escola, na percepção do seu diretor.

5.3.2 As percepções do professor do Colégio DB

Nos últimos anos, o número de alunos/candidatos que opta pela prova de espanhol no vestibular da UFPR vem aumentando significativamente. O professor se queixa:

O grande problema que nós enfrentamos com nossa disciplina é a questão da opção da língua estrangeira pelo espanhol. Então isso representa para o aluno uma porta dos fundos aberta. Eu não concordo. Então eles estão conscientes, mas aqui o problema é que nós trabalhamos com uma faixa etária onde o esforço é sempre uma barreira. Aí tem que fazer força, tem que se dedicar...deixa pra depois. Muitos ainda não têm aquela visão de futuro. O mais distante que eles vislumbram é o final de semana...com quem eu vou sair, com quem eu vou ficar. Agora tem aqueles que são conscientes e são os que assistem às aulas...

O professor do Colégio DB conhece bem o perfil de seus alunos, que são das classes A, B e C. O professor alerta que são poucos os que têm consciência da importância em saber a língua inglesa para futuros desempenhos. Muitos alunos estão optando em fazer a prova de língua espanhola por acharem que irão obter uma melhor pontuação, apesar da experiência em vestibulares não confirmar isso, segundo o professor.

O professor vê o vestibular “como o primeiro grande obstáculo na vida de seus alunos. É como se fosse como uma iniciação a uma vida adulta e acadêmica... que é realmente assumir as responsabilidades deles e ele sabe que tudo depende dele”. Os professores do Colégio DB não somente trabalham os conteúdos que os alunos necessitam dominar, mas também a questão do amadurecimento, da responsabilidade que eles têm que assumir para poderem vencer o obstáculo do vestibular. Isso é trabalhar para a cidadania, como reza a LD-BEN. O professor ressalta:

Então nós trabalhamos muito em cima disso. Essa coisa do psicológico, do emocional para eles sentirem que é um momento de iniciação na vida dele. Que passando por esse obstáculo, vencendo esse obstáculo ele vai ter outros que vão ter que ser ultrapassados. A pri-

meira experiência é muito importante. Se a primeira experiência é boa, provavelmente as outras também vão ser.

A visão que esses profissionais têm do vestibular e de si próprios é que eles são “os super-heróis que vão ajudá-los [os alunos] a transpor essa barreira imensa que é o vestibular”. Para o professor de Inglês o vestibular também é seu “ganha-pão”, e sem esse exame ele não teria emprego.

Para a turma avançada do Inglês, além de serem usadas apostilas escritas pelo próprio professor, existe uma apostila complementar com textos e exercícios de vocabulário com maior grau de dificuldade (Anexo C.6) do que a apostila regular.

As apostilas são desenvolvidas com um só objetivo: passar no vestibular da UFPR. Para isso, o professor dividiu seu material em duas “frentes”: uma que é o ensino da gramática e a outra que é a prática de compreensão de textos. A gramática ensinada em uma aula é aplicada ao texto na aula seguinte. Ele acredita que, através da interpretação de textos, o aluno tem que mostrar sua habilidade em funcionar dentro da língua, e que assim a gramática está sendo avaliada de maneira contextualizada. É por esse motivo que o ensino de gramática pela gramática não tem mais espaço apesar de alguns colegas reivindicarem a volta da “velha gramática”.

Interessante salientar é que apesar do discurso do professor, suas aulas são bastante centradas em gramática, e muitas vezes os textos servem de pretexto para o ensino de gramática (ver próxima seção). Com relação à interpretação, ele somente suscita as respostas corretas de exames anteriores. Não há um aprofundamento dos tipos de questões e como se posicionar diante delas. O professor relatou como os objetivos de suas apostilas e aulas foram traçados:

Nós fizemos um estudo bastante grande aqui no D B uns dois, três anos atrás. Nós pegamos os cinco últimos vestibulares. Todos os professores aqui do cursinho... nós passamos as férias todas fazendo uma análise do conteúdo, das provas, o grau de dificuldade das provas para que nós pudéssemos estabelecer o que colocar na apostila. Essa, na verdade foi a primeira etapa. Foi o primeiro passo para a criação dessa última apostila. As apostilas são renováveis a cada três anos. O ano que vem a gente vai ter que dar uma mexidinha nela. Nós fizemos essa análise. Então dentro dessa análise eu consegui quantificar, qualificar todos os pontos da gramática. Os mais importantes. Então eu sei que com modal verbs eu preciso duas aulas. Para eu disponibilizar uma aula a mais para modal verbs, eu

vou ter que tirar alguma coisa de lá de trás. Então eu tiro uma aula de plural form. Não significa nada. Vai tá na apostila. Eu digo para eles: – leiam em casa. O material ‘é aqui. Você lendo, ou eu falando é a mesma coisa. Vai ser só mais engraçadinho comigo. Você consegue aprender sozinho. Então nós fizemos esse estudo e isso nos deu uma visão muito clara do que é hoje o exame do vestibular da Federal e logicamente, a partir daí nós estabelecemos as estratégias de criação do material ao mesmo tempo você vai criando as tuas estratégias dentro do curso. Estratégias didáticas. Sempre a coisa vem a partir do vestibular da Federal.

O modo pelo qual o professor analisou os exames de vestibular da UFPR e elaborou sua grade, podemos notar uma forte tendência ao ensino da gramática. Pela sua fala, parece que o ensino de leitura ficou em segundo plano.

O professor tem a total liberdade de estabelecer seus objetivos e de desenvolver seu próprio material. A escola tem o seguinte lema para o professor: “Se você está aqui, se você chegou até aqui é porque você é muito bom no que faz, então faça o que você sabe fazer de bom ... o melhor”.

Para confeccionar seu material, o professor está sempre em contato com a UFPR. Ele lamenta que as reuniões sobre a prova de línguas estrangeiras do vestibular com o Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas da UFPR não são mais oferecidas, e disse que tais reuniões eram um ótimo veículo de comunicação entre a universidade e a comunidade. Era um espaço no qual se podia discutir e expressar as avaliações sobre as provas. Existe também comunicação sobre os vestibulares entre os professores de outros cursinhos que, geralmente, são amigos. Prática que não acontece entre os professores das escolas públicas.

O professor considera a prova de língua inglesa do vestibular da Federal uma prova difícil e que não condiz com o ensino de língua estrangeira no país. Ele assegura que “a prova é difícil considerando a preparação que os alunos têm desde a quinta série do ensino fundamental”, e ele vê “que o vestibular não condiz com a realidade do ensino da língua inglesa no país ou que o ensino de língua inglesa do nosso país não condiz com o vestibular”.

Mesmo conhecendo as defasagens que alguns alunos trazem para escola em termos de conhecimento sistêmico da língua inglesa, o professor tem como objetivo desenvolver a gramática, a capacidade de interpretar, aprofundar a leitura e estratégias de leitura. Independentemente do tipo de preparação para o vestibular, o professor advoga que os textos da prova de língua inglesa deveriam

ser “mais práticos”, “mais dentro da realidade que eles vão ter que enfrentar na próxima etapa”. Segundo o professor, “a Federal fica muito em cima de ‘textinhos’ quando ela poderia partir para um manual de instruções, uma coisa um pouco mais prática. Alguma coisa mais dentro da realidade do aluno”. Por esse motivo ele acha que o exame de vestibular não contempla os conteúdos e capacidades necessárias para quem pretende usar o inglês na universidade. O professor ressalta que “na universidade ele vai ter que trabalhar com uma linguagem mais técnica, uma linguagem mais ‘elitista’ dentro dos materiais que eles vão ter que pesquisar”. Portanto, o vestibular não garante ao aluno a funcionalidade nos anos que ele vai ter que enfrentar na universidade.

Discordo com a afirmação do professor quando ele chama todos os textos de ‘textinhos’. Na verdade, os textos de alguns exames foram muito bem escolhidos tais como *No play? No Was!* (2000), *A Century of Mathematics* (2000), *Why hurricanes hit in summer; early fall* (2000), *Is Global Warming Harmful to Health?* (2002), *Suspected Thief Drowns* (2003), *Male contraceptive, 100% effective* (2004), *Battle over Texas sex-ed Textbooks* (2005) (Anexo C). O que faltou nesses exames foi a elaboração de questões que chamassem a atenção dos alunos/candidatos para aspectos tais como, apreensão de julgamento de valor, a reconstrução da cadeia argumentativa do texto, dentre outros.

O discurso do professor se torna inconsistente uma vez que ele escolheu tomar o exame de vestibular da UFPR como instrumento direcionador de suas aulas. Ora ele enaltece o exame afirmando que é razão da existência do curso e de seu emprego, ora o critica asseverando que é muito difícil e longe da realidade das escolas brasileiras.

Segundo o professor, cada curso teria que ter uma prova específica de inglês, pois cada curso possui textos científicos próprios de suas áreas: seria impossível, por exemplo, termos uma prova com um tema específico de física e candidatos de letras ou direito responderem ou vice-versa.

Ao ser questionado se o vestibular pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio, ele postula que o programa de vestibular deveria ser parâmetro de ensino para todas as escolas do país: particulares e públicas. Ele vê o vestibular como um instrumento muito importante: *‘it’s like a shaping instrument’* (é como se fosse um instrumento que molda), filosofia compartilhada pela instituição: “o Colégio DB tem como missão aprovar mais e melhor na Universidade Federal do Paraná.” Ele fundamenta sua opinião ao referir-se à instituição,

É ele quem vai dar o direcionamento da preparação. Se nós acreditamos que o vestibular é uma instituição que vai estar aqui e que vai continuar, não vemos de outra forma hoje para uma seleção para a Universidade Federal. Pra nós do DB, tudo mudou quando nós decidimos preparar nossos materiais, não só aqui no cursinho, mas no ensino médio também – primeiro e segundo anos visando para preparação para a Universidade Federal do Paraná. Todas as disciplinas têm esse norte: Federal do Paraná. Por quê? Porque o objetivo, a missão do DB hoje, no ensino médio e cursinho, é aprovar mais e melhor na Universidade Federal do Paraná. Esse é o nosso objetivo, essa é a nossa missão. Nós chegamos a essa conclusão há quatro anos atrás. O DB tem como missão aprovar mais e melhor na Universidade Federal do Paraná. Logicamente, como nós dependemos de uma preparação anterior, vamos assim até o início do ensino médio, esse norte também deve ser seguido por esse níveis: primeiro e segundo anos. Então a coisa funciona assim. Sem dúvida alguma. Deveria ser preparar os alunos em cima disso. Por isso da importância do vestibular.

Apesar de defender o vestibular como um mecanismo eficiente de mudanças para o ensino médio, o professor ressalva que ele tem uma preocupação pessoal de ensinar a língua não somente para o vestibular, mas para a vida acadêmica e profissional, que para ele, estão inter-relacionadas. Ele é contra o professor que se concentra única e exclusivamente no exame, pois isso pode criar uma expectativa negativa no aluno. Ele assegura que “ele é um professor, não um educador, *but I’m not a coach* (não sou um treinador)”. O professor, aqui, apresenta um discurso bastante paradoxal. Se ele não se preocupa somente com o vestibular, mas também com a vida acadêmica e profissional de seus alunos, então ele está assumindo o papel de um verdadeiro educador: educar para a cidadania. Porém, ele nega essa condição – “não sou educador” – e diz que também não é um treinador. Na verdade, se o professor tiver bem claro o que ensinar e como ensinar, a língua inglesa serviria como um instrumento pelo qual valores e conhecimentos gerais da vida são abordados e discutidos em sala de aula. Um bom professor de inglês pode e deve ensinar a língua através de temas e situações nas quais ele trabalhe conceitos, concepções, valores e conhecimentos gerais.

Como ele tinha dificuldade de criar atividades motivadoras de compreensão de textos, ele teve a ideia de começar a também trabalhar textos de comerciais de televisão, pois “tais atividades trabalham não somente a parte textual, mas também o visual, o som, mesmo a situação, normalmente são situações

engraçadas, divertidas inusitadas, coisas que marcam, que ficam impressas na memória....e sempre vendo o texto (mesmo que seja um texto oral)”. Ele afirma que foi um trabalho “maluco”: para cada comercial utilizado em aula, vinte eram jogados fora; em média 30 a 40 comerciais eram baixados da Internet para se achar dois ou três que servissem. Trabalho árduo que rendeu bons frutos. No aspecto de recursos materiais a instituição disponibiliza, entre outros, qualquer material ou equipamento que o professor necessite para melhorar sua sala de aula.

Mesmo tendo a opinião de que o vestibular da UFPR não reflete a realidade brasileira do ensino de língua inglesa, ele acha que o exame é bem elaborado porque para ele, somente uma minoria de alunos tem um bom conhecimento da língua e são capazes de desenvolver uma compreensão de texto adequada para serem bem sucedidos no vestibular, ou seja, o exame somente seleciona os melhores.

Mas, não seria esse o objetivo dos elaboradores da universidade? Selecionar os melhores? Então, será que não está na hora das escolas públicas e particulares começarem acordar para o problema e desenvolverem projetos de ensino de LE adequados?

5.3.3 As aulas do professor do Colégio DB

Foram observadas, durante oito semanas, 10 aulas do curso regular cujos alunos têm pouco conhecimento da língua inglesa; e 4 aulas do curso inglês avançado cujos alunos têm pelo menos nível intermediário. O professor do Colégio DB tem à sua disposição um *data show*, um computador com Internet, lousa branca, e qualquer tipo de equipamento ou material que requisitar. O uso do *data show* impressiona pelos recursos que o professor pode utilizar, como incluir palavras ou orações, excluí-las, colocá-las em evidência, responder às perguntas com um clique; tudo isso acompanhado de sonoplastia, desenhos e figuras que entusiasмам.

Apesar de o professor ter dito que a gramática ensinada estava a serviço dos textos, ele trabalhava os pontos gramaticais aos moldes tradicionais, explicando cada detalhe do ponto, e para logo a seguir trabalhar itens isolados. Quase todas as explicações eram feitas com auxílio do *data-show*.

Exemplo de uma aula do curso regular:

1. O professor anunciou que eles iriam trabalhar tempos verbais. Ele trabalha o *Simple Past*.

2. Ele mostrou um *slide* com uma historia de quadrinhos da página 5 da apostila (Anexo F.1).
3. A partir do *slide*, ele perguntou aos alunos o que aconteceu. Ele estabeleceu a lista de orações no passado aos poucos, a partir dos alunos:

I woke up this morning.	I clocked out, drove home.
I got dressed.	I changed my clothes.
I grabbed my wallet.	I borrowed the keys from grandpa.
I had breakfast.	I know I had it when I left home.
I fed my dog.	I took the T-bird.
I rode my bike to work.	I parked it on Main St.
I was at the factory all day.	I ran to meet you cause I was late
The bell rang.	I crossed the street.
	Then, I got hit by a truck.

4. Ele explicou a diferença entre verbos regulares e irregulares. Também explicou como se forma o passado simples regular e disse, enfaticamente, que os irregulares tinham que ser memorizados. O professor pediu-lhes para abrirem a apostila nas páginas 6, 7, e 8 (Anexo C.2) – que apresentavam uma lista gigantesca de verbos irregulares. Ele falou sobre maneiras de memorizar os verbos – repetindo muitas vezes, agrupando por sons semelhantes etc.
5. A seguir, ele explicou como se fazia a negativa e interrogativa dos verbos no passado simples, mostrando exemplos no *data-show*.
6. Logo depois, ele mostrou em um *slide* uma linha do tempo e explicou quando usar o passado simples:
 - É usado antes do momento da fala. (*Dan played soccer last week*)
 - É usado para expressar um fato passado, mas que teve uma certa duração (é pretérito imperfeito – *I hated math, but loved history.*)
 - É usado para expressar um acontecimento habitual ou freqüente no passado (pretérito imperfeito – *When I was a teenager, I smoked a lot.*)
7. O professor corrigiu os exercícios de *Simple Past* das páginas 8 e 9 (Anexo C.1, C.2 e C.3) de gramática – itens isolados e tradução. E logo a seguir, explicou o *Present Perfect* da mesma maneira que o *Simple Past* foi explicado.

Como podemos notar, em duas aulas, o professor trabalhou o item gramatical – *Simple Past* – como no tempo do Método Gramática-Tradução. Após as explicações, os exemplos eram dados e traduzidos. Nessa mesma aula, ele também explicou o *Present Perfect* e o *Past Progressive*, fez alguns exercícios da apostila, e pediu para que o restante fosse feito em casa.

Se um aluno já sabe a língua, então a aula do professor é uma grande e rápida revisão gramatical. Agora, se um aluno nunca viu aquela matéria, não será em duas aulas que ele aprenderá tantos tempos verbais de uma vez só.

Na aula seguinte, o professor corrigiu os exercícios que haviam sido pedidos na aula anterior e começou a trabalhar a leitura.

A segunda parte da apostila é dedicada ao ensino da leitura através de algumas concepções da abordagem instrumental. Por toda apostila conceitos como *skimming*, *scanning*, sintagma nominal, sintagma verbal, cognatos, falso cognatos e outros conceitos são explicados e exercitados. Na introdução dessa parte (Anexo C.4) o professor justifica a abordagem instrumental dizendo:

As universidades e faculdades do maior projeto nacional vêm abandonando as questões convencionais de gramática e aumentando o número de testes de compreensão de textos em língua inglesa. Isso é reflexo de um programa internacional, envolvendo as universidades brasileiras que recebe o nome de inglês instrumental ou English for Specific Purposes (ESP) – Inglês para fins específicos. O objetivo é possibilitar ao acadêmico entender o máximo de informações no mínimo tempo, sem necessitar traduzir literalmente os textos. Ele deve aprender retirar do texto apenas as informações relevantes. Para você poder atingir esse objetivo, deve aplicar certas técnicas ou estratégias simples, mas eficientes, além de ousar bastante. Se já possui algum conhecimento da língua, melhor; se não, verá que vai evoluir bastante.

Quando o professor afirma que ‘*ele [o aluno] deve aprender retirar do texto apenas as informações relevantes*’, ele está nos mostrando sua visão de leitura tradicional de ‘retirar’ informações ‘cristalizadas’ do texto. Interessante ressaltar é que ele, na verdade, não abandonou o ensino de gramática aos moldes convencionais. Ele apenas passou a dedicar uma parte de suas aulas para o desenvolvimento da leitura. Para atingir tal objetivo, o professor escolheu utilizar conceitos desenvolvidos a partir do Projeto Instrumental da PUC-SP, no final dos anos 70, começo dos 80. Porém, desde os anos 70, as concepções de leitura, e, conseqüentemente, o ensino da leitura têm evoluído bastante. O professor parece ter ficado preso no modelo descendente ou psicolinguístico

da língua (modelo utilizado no início do Projeto Instrumental) negligenciando uma visão mais atualizada de leitura: o modelo interativo. Se tivesse inserido suas aulas a partir do modelo interativo (ver item 2.2), ele saberia mostrar aos alunos como o sistema lingüístico, juntamente com conhecimento prévio do assunto e de mundo estão a serviço da construção de significado do texto.

O professor não reviu suas concepções de linguagem e de leitura, apenas adicionou algumas ‘receitas’ ou ‘modismos’ do ensino instrumental e de uma visão de leitura descendente dos anos 70 e 80.

Sua prática de ensino de leitura mostra tal tendência. Nas páginas 1 e 4 da segunda parte da apostila (Anexos C. 4, e C. 5) vemos suas instruções para o uso de técnicas do Instrumental. Na página 4 (Anexos C. 5) ao abordar a técnica (como ele a denomina) de *scanning*, notamos, em seu discurso, alguns equívocos. Ele afirma:

O INGLÊS INSTRUMENTAL – a abordagem mais moderna e cada vez mais aplicada em vestibulares – considera que não é preciso extrair tudo de um texto, mas as informações importantes. Para isso, usa-se a técnica do scanning – ou rastreamento: à medida que o leitor vai lendo o texto, pode ir marcando o que lhe parece importante – nome, lugares, numerais, palavras repetidas (palavra-chave), siglas, logotipo, marcas, figuras, desenhos, fotos. (p. 04 – Anexo C.5)

Em sua fala, notamos que ele chama o instrumental de “a abordagem mais moderna”, o que não é verdade. O Inglês Instrumental passou a ser uma metodologia de ensino de leitura e não é moderna – surgiu no Brasil nos anos 70. Um outro equívoco é dizer que “o inglês instrumental é cada vez mais aplicado nos vestibulares”. Na verdade, os leitores/candidatos podem fazer uso dessas, e outras estratégias advogadas pela cultura do ensino instrumental (*skimming, scanning, criar hipóteses sobre o texto*) para construir o sentido do texto, mas não ‘aplicarem o Instrumental’ em um exame, pois os exames têm por objetivo avaliar a proficiência de leitura e não os atributos defendidos pela metodologia do Instrumental, ou seja, o construto do exame é a leitura e não a metodologia Instrumental. Os comentários do professor revelam que seu conhecimento de concepções de leitura, de linguagem, de leitura e das teorias que embasam o inglês instrumental é superficial.

Ao apresentar os textos – de vestibulares anteriores, de revistas e jornais, etc – muitas vezes ele pede para os alunos traduzirem ou o título ou partes do texto para depois perguntar à turma a alternativa correta, utilizando cores e sons para questões certas e falsas: aulas ‘*super pop show*’. O professor recomenda as seguintes estratégias de leitura (Anexo C.6. p.3):

*O aluno deve ter um plano de ação definido
para prova de inglês da UFPR*

Espera-se que a prova de inglês do vestibular 2005 da UFPR, como a dos anos anteriores, seja de compreensão e interpretação de textos.

É muito importante que o aluno tenha um plano de ação bem definido para resolver essas questões. Um bom método de resolução não somente maximiza as chances de sucesso do candidato, mas também o tranquiliza.

Aqui vão algumas dicas que poderão ser adaptadas ao nível de compreensão de cada candidato:

1. Analise o layout do texto e identifique a sua tipologia.
2. Procure interpretar o título do texto e também qualquer figura, se houver.
3. Verifique se há vocabulário. Se as palavras contidas no vocabulário forem desconhecidas, quando fizer a 1ª leitura do texto, destaque-as.
4. Faça a 1ª leitura do texto. Busque a compreensão geral do mesmo não se preocupando com informações específicas ou palavras desconhecidas. Observe as informações que se destacam no texto (caixa alta, negrito, itálico, números, aspas, parênteses etc.) que o texto traz assim como os cognatos. (Cuidado com os falsos cognatos!!!!)
5. Leia as questões propostas com atenção e determine para cada uma delas uma palavra ou expressão-chave. A palavra ou expressão-chave deve ser algo que caracterize a alternativa. Ela não pode ser a palavra que mais aparece no texto. Lembre que essa técnica pode ser aplicada a um grande número de questões. Outras questões dependem única e exclusivamente da compreensão e da interpretação do texto.
6. Faça a 2ª leitura do texto. Esta deverá ser mais minuciosa, destacando as palavras ou expressões-chave que você escolheu.
7. Responda as questões, colocando a alternativa da questão e o trecho do texto onde se encontra a resposta em paralelo para uma possível comparação.

Observação: Caso o texto seja curto, você poderá inverter os itens 4 e 5, ou seja, ler as questões antes de ler o texto. Isto vai depender do nível de domínio da língua que você tiver.

Lembre-se:

Responda às questões de acordo com as informações explícitas ou implícitas no texto (inferência), jamais com base nas suas opiniões pessoais.⁷

⁷ S.J., A. Aluno deve ter um plano de ação definido para prova de inglês da UFPR. *Gazeta do Povo on-line*. Disponível em: <<http://canais.ondarpc.com.br/vestibular/dicas/conteudo.phtml?id=419051>>. Acesso em: 6 fev. 2006.

Um bom leitor/candidato faria a mesma trajetória sugerida pelo professor do cursinho? As ações propostas por ele são cabíveis somente para questões do tipo reconstituição de informação pontual linear. Que benefício ‘destacar palavras desconhecidas’ traz para o leitor/candidato? Não seria aconselhável orientá-lo a inferir o significado das palavras desconhecidas no contexto?

Procurar ‘uma palavra ou expressão-chave’ nas questões que servem para caracterizar a alternativa é uma estratégia equivocada. O candidato não deveria compreender o texto, e a partir de sua interpretação concentrar-se nas respostas sem se prender a uma palavra ou expressão? Apesar de muitas alternativas serem paráfrases de trechos do texto (comuns em exames de leitura de múltipla-escolha), isso não significa que o candidato deva desprezar palavras ou expressões ou valorizá-las. Tal estratégia pode levar o leitor/candidato a desconsiderar informações importantes ou supervalorizar informações desnecessárias.

Se na “dica” 5 o leitor/candidato deve enaltecer palavras ou expressões que “não pode ser a palavra que mais aparece no texto”, como é que na “dica” 6, ao fazer a segunda leitura do texto, ele deve “destacar as palavras ou expressões-chave que mais escolhera”? A “dica” 6 não contradiz a 5? A última “dica” somente é possível seguir se a questão for do tipo reconstituição de informação pontual e linear. Essa estratégia é impossível de ser usada em questões predominantemente do tipo argumentativo global não orientada. A resposta não será encontrada pontualmente no texto, uma vez que o leitor/candidato tem que ter uma compreensão global do texto.

Dicas e macetes propostos por professores de cursinhos geralmente preparam alunos apenas para provas de língua inglesa nas quais há uma predominância de questões do tipo reconstituição de informação pontual e linear. Exames bem elaborados, com questões predominantemente argumentativas suscitam estratégias de leitura que não se resumem em pinçar informações do texto. O leitor/candidato tem que ser hábil o suficiente para construir sentidos a partir de conhecimento da estrutura e do vocabulário da língua e, ao mesmo tempo, utilizar seu conhecimento de mundo, considerar o contexto sócio-histórico em que vive e perceber como o texto se organiza e funciona. Nas instruções do professor, não vemos a discussão sobre questões que levam o leitor/candidato a inferir algo a partir do texto, nem sobre reconstrução da cadeia argumentativa do texto, e nem sobre a(s) intenção(ões) do autor do texto.

Portanto, a partir dessa análise, podemos prever que o exame de inglês do vestibular da UFPR poderá suscitar um ensino, que o precede, direcionado tão e somente ao treinamento de reconstituir informação pontual linear dos

textos, além do ensino de gramática. Aspectos primordiais e desejáveis a serem abordados em aula tais como, a reconstrução da cadeia argumentativa, as inferências, a intenção do autor/texto, dentre outras, podem ser negligenciados, pois não são questões primordialmente trabalhadas no exame, e isso pode causar um efeito retroativo negativo.

O ensino de vocabulário também acontece de uma maneira bastante descontextualizada. Como podemos observar nas páginas 1 e 2 da apostila (Anexo C.6), o professor ainda utiliza listas de léxicos, exercícios de múltipla-escola, *cloze* e exercícios de relacionar palavras com desenho. Apesar de o professor dizer que trabalha o vocabulário através de temas – no caso do exemplo é o vocabulário médico – o ensino se dá de uma maneira descontextualizada. Não vemos uma relação dos pontos gramaticais ensinados anteriormente com o vocabulário, nem com interpretação de textos da área médica.

Vemos nitidamente o efeito retroativo do exame do vestibular, em termos de conteúdos, desde o primeiro até o último dia de aula, e nos textos escolhidos para serem trabalhados: muitos são de vestibulares anteriores de diversas instituições superiores, no planejamento da disciplina para o ano, no material didático, na ênfase que o professor dá para a leitura, e nos exercícios e provas que são no formato dos exames de vestibulares – múltipla-escolha simples e somatória. Podemos considerar como um efeito retroativo positivo o fato do professor eleger a leitura como a competência principal a ser desenvolvida. Porém, não se vê, por parte do professor, uma mudança significativa em sua concepção de língua e leitura. A gramática e o vocabulário ainda são abordados de uma maneira estruturalista e, muitas vezes, descontextualizados, e a leitura é trabalhada, primordialmente, de maneira ascendente. O nível de compreensão de texto a que se chega não passa de reconstituição de informação pontual linear. Isso pode ser considerado como um efeito retroativo negativo do vestibular da UFPR. Como os exames de inglês da UFPR possuem questões que na sua maioria são de reconstituição de informação pontual linear, nem o professor, nem a escola se deu conta de que uma boa aula de leitura deveria incluir outros níveis de compreensão de textos (ver seção 4.1.2). Portanto, podemos afirmar que por um lado o exame de inglês do vestibular da UFPR trabalha predominantemente com questões de reconstituição de informações e assim, não exerce influencia no ensino médio sobre a visão de leitura em um nível mais argumentativo. Por outro lado, as escolas e professores que prepararam seus alunos para essa prova, não possuem um conhecimento aprofundado das concepções de linguagem, de leitura e de avaliação correntes para que eles possam suprir essa deficiência.

5.3.4 A apostila e as percepções de seu elaborador

O elaborador da apostila do Colégio DB trabalha no desenvolvimento de material didático há seis anos. Ao escrever a apostila, ele direciona seu material para o aluno que tem “um histórico escolar mais deficiente, mas que possa, a partir do que ele sabe, alcançar o aluno do ensino particular: tarefa difícil, mas não impossível”, segundo ele. O elaborador também leva em consideração os professores que utilizarão seu material: “um profissional que tenha uma formação necessária para poder ensinar o inglês e até uma certa vivência no idioma. Além disso, ele deve trabalhar de forma bastante criativa”.

O objetivo maior do material didático é de preparar alunos para o vestibular da UFPR, bem como de outras instituições superiores locais e de outros estados como USP, Unicamp, ITA ou Estadual do Rio de Janeiro. Documentos oficiais como PCNs, LDB, dentre outros não são consultados para a elaboração do material. Como esclarece o professor:

PCN? Não é muito acessível. Mesmo assim o Colégio DB promoveu uma série de encontros com nossos professores com uma professora especialista sobre os Parâmetros para traduzir pra nós tudo aquilo, né? Para colocar tudo numa forma mais inteligível. Interessante, interessante enquanto conceito. Mas não sei!!!! Não sei se dá pra... sei lá... Não sei se dá pra considerar como eficiente. Não dá pra considerar como norteador; não.

Como podemos observar, o professor conhece as limitações dos documentos oficiais: “não é acessível”, “precisa ser traduzido”, “não dá pra considerar como eficiente” – e, por esse motivo os desconsidera. Os únicos documentos consultados são o programa do vestibular da UFPR, bem como os próprios exames de vestibulares da UFPR e de outras instituições. Segundo o elaborador, uma parte do material é aplicada ao ensino de gramática como apoio à compreensão de textos. Na verdade, o que podemos notar é que a apostila do curso regular é dividida, basicamente, em duas partes: uma dedicada ao ensino de gramática nos moldes do Método da Gramática-Tradução com explicações detalhadas dos pontos gramaticais, seguido de exercícios do tipo itens isolados, juntamente com exercícios de tradução (Anexo C). A outra parte é dedicada à compreensão de textos nos moldes ora com enfoque mais estruturalista ora com uma visão descendente de leitura. Ele procura diversificar variedades e tipologias de textos e questões, pelo fato de prepara os alunos para outros vestibulares do país. Ele afirma que “há muito conteúdo

a ser trabalhado e, geralmente, um professor não terá tempo hábil para utilizar atividades complementares”.

O professor pensa que a tarefa de escrever material para a prova de língua inglesa do vestibular da UFPR é difícil, pois ele não consegue estabelecer um padrão das provas. Ele reclama:

Engraçado. A cada ano essa prova apresenta uma surpresa nova. A impressão que tenho é que eles não conseguiram achar ainda um ponto de equilíbrio na prova. Algumas provas são extremamente difíceis, fogem totalmente da realidade do ensino da língua inglesa no Brasil, e outras que parecem ser até um pouco ingênuas em certos momentos. É por aí. A gente não consegue estabelecer um padrão de prova. É difícil você trabalhar assim. Pra nós é difícil. Você não consegue perceber uma seqüência lógica, uma evolução. Parece não haver um parâmetro lá dentro da universidade na confecção da prova, na elaboração da prova.

A dificuldade do elaborador de estabelecer um padrão de exame se deve ao fato do exame não ter seguir um padrão. Como já foi dito na seção 4.1.2, não há padronização no grau de dificuldade dos textos e questões. Alguns exames apresentam textos mais complexos que outros. Os tipos de questões também diferem de um exame para outro ora privilegiando o construto leitura (em um nível de reconstituição de informação) ora a estrutura da língua (como no exame de 2005). O professor advoga que a prova poderia ser mais exigente, “mais elaborada”, pois já percebeu a falta de padronização. Porém “como o ensino da língua inglesa é deficiente no país, fica muito difícil querer avaliar algo que o ensino fundamental e médio não oferece”. Como ele afirma, “existe talvez um modelo ideal de prova, mas existe também uma realidade que não pode ser também descartada. Fica um híbrido do ideal com o real. Totalmente deficiente”. O modelo ideal para o elaborador seria um exame que avaliasse o construto leitura de maneira a selecionar os leitores/candidatos com uma proficiência tal que conseguissem ler os textos acadêmicos na graduação sem dificuldades. Porém, a realidade que ele se refere é a baixa qualidade do ensino de língua estrangeira no ensino fundamental e médio.

Não dá para balizarmos nosso ensino pelas deficiências do sistema educacional do país. Ao contrário, se um exame de vestibular, de boa qualidade, servisse *de fato* de balizador para o ensino que o precede nas escolas públicas e particulares; se houvesse diretrizes e planejamentos em sintonia com esse exame, e se a Secretaria da Educação trabalhasse junto com a Universidade para traçarem objetivos comuns, o nível das escolas, em geral, tenderia a melhorar.

Apesar de achar que a prova de língua inglesa não seja compatível com a realidade do país, o elaborador acha que o exame avalia bem o candidato que utilizará a língua no mundo acadêmico. Ele também assevera que as provas de línguas inglesa e espanhola deveriam ser obrigatórias para todos os candidatos: o inglês pela universalidade da língua. Ele argumenta que “não há discussão nenhuma a este respeito, nem do quanto a língua é instrumental para o aluno que está entrando no mundo acadêmico, e o espanhol por sermos da América Latina e a língua ser utilizada como instrumento de aproximação e integração desses países”.

O exame de vestibular é tão significativo para o Colégio DB que o elaborador acha que o vestibular da UFPR deveria ser um mecanismo para provocar mudanças no ensino fundamental e médio. O exame tem um caráter de ‘shaping instrument’ (instrumento que molda) e deveria ser o parâmetro para mudanças na base” [referindo-se ao ensino fundamental e médio]. Seu material didático foi totalmente moldado para o exame em termos de conteúdo, seleção e seqüência de atividades. Apesar do elaborador achar ótimo o exame não avaliar explicitamente a gramática, seu material contempla estruturas. Ele pensa que os professores que utilizam as apostilas podem fazer uma ponte do sistema lingüístico com a interpretação de um texto. Na verdade, se analisarmos a apostila, podemos perceber uma forte influência em termos de conteúdo, mas não em termos de metodologia. O exame de inglês da UFPR, apesar de avaliar a compreensão de texto com predominância informativa, a apostila dedica metade de seu espaço para o ensino isolado da língua.

5.3.5 Os alunos do Colégio DB

Os alunos que responderam ao questionário estão na faixa de idade de 16 a 22 anos. Somente dois deles trabalham de 12 a 30 horas semanais. Eles já estudam a língua de 3 a 12 anos. Alguns já moraram no exterior e aprenderam a língua fora do país ou cursaram inglês em institutos de línguas. A grande maioria afirma que o inglês aprendido na escola e no curso pré-vestibular foi suficiente ou ótimo, e garante-lhes uma boa nota nas provas de língua inglesa dos vestibulares. Uma pequena parcela de alunos ressaltou que a instrução recebida na escola não foi suficiente, mas que outros mecanismos como *video-game* e Internet foram importantes para que sua competência lingüística tivesse desenvolvido o bastante para enfrentar o exame. Todos disseram ter procurado o Colégio DB por ser considerado um dos mais renomados da cidade além de aprovar muitos candidatos no vestibular da UFPR.

Ao ser questionada se o inglês da escola ajudará na aplicação da língua em futura carreira, a grande maioria disse acreditar que o inglês aprendido na escola e em curso pré-vestibular propiciará condições para usá-lo na futura profissão. Um pequeno grupo acha que eles necessitarão de instruções complementares para atingir o mesmo objetivo. Todos advogam a importância de dominar a língua inglesa, tanto para a vida acadêmica, como para suas carreiras futuras: uns a chamam de 'língua mundial', outros de 'língua dos negócios', 'língua da globalização' e 'a língua que o mercado de trabalho exige'.

Como a grande maioria dos alunos está bastante motivada em estudar na UFPR, ela está sempre buscando informações sobre o exame através de jornais, revistas, Internet e informativos dados pelo curso pré-vestibular. Os alunos acham que o vestibular da UFPR é um grande obstáculo a transpor, uma luta necessária para garantir um futuro no mercado de trabalho mais especializado e mais bem pago. Eis o que dizem alguns desses alunos:

“Uma garantia para um emprego melhor.”

“Uma barreira que seleciona os mais bem preparados para cursarem uma faculdade.”

“Será um marco de uma mudança na minha vida.”

“Formação profissional importantíssima.”

“Uma ponte para o início da minha carreira profissional.”

“Uma fase de isolamento e dedicação intensiva.”

“Diria que é o primeiro grande passo da minha vida, pois envolve o meu futuro profissional.”

“É o melhor vestibular de Curitiba e oferece um bom mercado, ou seja, ele é bem aceito.”

Os alunos com um grande grau de proficiência lingüística não gastam muito tempo estudando inglês para o vestibular, pois acham a prova de inglês do vestibular da UFPR ou fácil ou razoável. Os que têm um nível intermediário ou básico da língua passam algumas horas semanais se dedicando à língua apesar de achar a prova razoavelmente fácil. Dos alunos que estudam para a prova de inglês, todos se concentram em desenvolver estratégias de leitura sugeridas nas apostilas e a gramática. Os que têm menos conhecimento da língua se preocupam em desenvolver uma “boa base gramatical e lexical” como se tal estratégia de aprendizagem fosse efetivamente garantir que eles aprendam a interpretar textos: uma visão equivocada e estruturalista de que se a gramática e vocabulário forem aprendidos, a leitura será decorrente disso.

A grande maioria dos alunos tem consciência de que a prova de língua inglesa do exame da UFPR avalia seus candidatos adequadamente, pois “explora ao máximo a capacidade lingüística através da interpretação de textos e a gramática implícita nas alternativas”. Um aluno ressaltou que “o fato do exame não avaliar explicitamente a gramática evita a ‘decoreba’” – excelente percepção do aluno. Outros alunos pensam que “a prova deveria ser direcionada às necessidades do curso que o candidato irá prestar, isto é, ser mais exigente dependendo do curso, cobrando inclusive outras habilidades como escrita ou fala”. Outra fala bastante interessante e muito pertinente, pois mostra que o aluno tem consciência de que, dependendo do curso que ele cursará, ele terá que utilizar outras habilidades e competências não avaliadas no exame de vestibular. Por exemplo, no curso de Turismo, as outras habilidades – fala, compreensão auditiva e escrita – também deveriam ser cobradas.

Metade dos alunos salienta que o exame do vestibular pode ser, ou já é, um mecanismo eficiente de mudanças do ensino de inglês nas escolas de ensino médio. Uns dizem que:

- *“o vestibular pode direcionar o ensino no sentido da verdadeira compreensão de textos e não da simples “decoreba” de regras gramaticais.”*
- *“a língua passará a ser ensinada de uma forma mais eficaz para quem quer aprender.”*
- *“as escolas devem visar o total empenho dos alunos na língua inglesa. É necessário que os alunos entrem no ensino médio sendo muito bem preparados.”*

Já outros alunos pensam que o vestibular não deveria influenciar tanto o ensino desenvolvido no ensino médio. São da opinião que:

- *“as escolas condicionam-se a ensinar aos alunos somente o que o teste cobra e não um inglês ‘para a vida’.”*
- *“as escolas sempre procurarão somente focar os estudo para o que será pedido no vestibular.”*

Para esses dois últimos alunos, o exame de inglês do vestibular da UFPR não parece ser um instrumento (validade de face) que avalia as competências (validade de construto) que um futuro aluno universitário deveria possuir.

O fato do exame não avaliar mais ‘decoreba’, pois não avalia a gramática diretamente, deveria, *a priori*, inibir aulas de gramática aos moldes MGT – o

que não foi observado nas aulas. Mas os alunos têm consciência de que provas que avaliam ‘decoreba’ não são de qualidade. Uma outra parte de alunos, porém acha que preparar para o vestibular causa limitações no ensino, pois não “prepara para a vida”, ou prepararão os alunos “somente para o que será pedido no vestibular”. Eles tocaram em um ponto interessante, pois a grande maioria das escolas que prepara seus alunos para o vestibular, trabalha somente a leitura e desconsideram habilidades importantes como a fala, a compreensão auditiva e a escrita: um fator limitador do vestibular que estreitam o currículo – efeito retroativo negativo.

A mudança do foco de avaliação da prova de língua inglesa da cobrança da gramática para a interpretação de textos gerou uma série de adaptações, segundo os alunos. Eles comentam que se esforçam muito mais para analisar e compreender os textos, além de tentarem aumentar seu conhecimento de vocabulário. Muitos alunos, que não conheceram as provas de gramática de inglês, já tinham o hábito de estudar textos e o exame somente veio reforçar tal prática. Todos foram unânimes em dizer que tanto o professor quanto a escola adaptaram suas aulas para a nova realidade do vestibular.

As expectativas de muitos alunos em relação ao aprendizado de língua inglesa – ênfase na leitura – convergem com a prática do professor e a filosofia da escola. As expectativas de alguns alunos em relação ao aprendizado da LE também convergem com as orientações do exame de LE da UFPR, isto é, ênfase na leitura. Outros alunos, porém, acham que as orientações do vestibular são limitantes, pois eles pregam que seria desejável que as outras habilidades – fala, compreensão auditiva e escrita – também fossem contempladas nas escolas.

Neste cenário, vimos que o Colégio DB desenvolve um trabalho em equipe entre diretor, professor e elaborador da apostila afinados no interesse em desenvolver(em) condições para que seus alunos tenham acesso ao ensino superior. Observamos que o programa oficial do vestibular da UFPR assim como as análises dos exames anteriores são utilizadas para definirem objetivos ao ensino da língua inglesa e documentos oficiais do MEC ou da SEED são desconsiderados. O exame, portanto, fez com que o diretor e professor se empenhassem mais no preparo das aulas e materiais didáticos, e, muitos alunos estudassem mais para a prova. O diretor do colégio exige de seus professores um planejamento da programação anual totalmente balizada pelo programa oficial do vestibular da UFPR. Segundo ele, o vestibular da UFPR é responsável pela existência do curso. O professor de inglês, que também é o elaborador da apostila utilizada no curso, compartilha do mesmo discurso do diretor: as aulas e as apostilas são desenvolvidas com um só objetivo: aprovar no vestibular da

UFPR. Os alunos, por sua vez, procuram o colégio por ser considerado um dos que mais aprova alunos no vestibular da UFPR. Apesar de alguns exames apresentarem problemas, como afirmou o professor, os alunos não acham a prova um obstáculo muito grande. Todos os sujeitos deste cenário acreditam que o exame do vestibular é um eficiente instrumento direcionador do ensino médio apesar dos efeitos negativos que o exame possa exercer devido a falta de padronização de concepções de língua, de leitura e de avaliação da prova de inglês. A influência positiva do exame pode ser percebida pelo fato de ser o elemento que estabelece objetivos claros ao curso, apesar de ser possível questionar a possibilidade de estreitamento do currículo. Um outro fator positivo é que o professor/elaborador começou a priorizar a leitura que estava relegada ao esquecimento antes do vestibular mudar o foco para interpretação de textos. A influência negativa do exame pode ser notada pelo fato das aulas de inglês serem direcionadas para um nível mais superficial de leitura, uma vez que questões com predominância argumentativas são excluídas dos exames. O ensino de gramática aos Moldes Gramática-Tradução pode ter sido incentivado devido ao fato de algumas questões de língua serem avaliadas em alguns vestibulares. Um outro problema foi que muitos alunos concentraram-se no estudo da gramática e do vocabulário, sem fazer uma relação adequada dos conteúdos estudados com os textos. Além disso, pudemos perceber que há uma quantidade de conteúdos que a escola tem que cobrir em um curto espaço de tempo. Como há somente uma aula por semana de língua inglesa, o professor condensa uma grande quantidade de conteúdos em uma única aula. Se o aluno não souber a matéria de antemão, fica inviável aprender tanto em tão pouco tempo. Ainda, como a prova de língua inglesa do vestibular da UFPR avalia, na maioria das vezes, reconstituição de informação pontual, induz o professor a criar *'steps'*, ou seja, estratégias tais como *'colocar a alternativa da questão e o trecho do texto onde se encontra a resposta em paralelo, para uma possível comparação'*. Esta estratégia pode levar ao candidato/leitor negligenciar outros tipos de questões nas quais as respostas não são encontradas pontualmente no texto, como a intenção do autor ou reconstituição da argumentação. O professor não teve a preocupação em aula de trabalhar outros tipos de questões com predominância argumentativa, o que revela um outro efeito negativo do exame.

Podemos concluir que o exame de inglês do vestibular da UFPR exerce uma grande influência neste cenário com alguns desdobramentos positivos e outros negativos como citados acima. Diferentemente das escolas públicas, o objetivo principal deste cenário é proporcionar aos seus alunos saberes que os levam a um nível mais elevado de estudo: a universidade.

5.4 ESCOLA PARTICULAR – O COLÉGIO DP

Diferentemente do Colégio DB, que recebe um grande número de alunos a partir do ensino médio, o Colégio DP recebe alunos para o ensino médio que geralmente estudam nessa escola desde a pré-escola. Como o inglês é trabalhado desde o início do ensino fundamental, quando eles chegam ao *terceirão* seu conhecimento da língua é muito bom. A maioria dos alunos faz curso de inglês em institutos de língua, paralelamente ao da escola, e muitos fazem intercâmbio com países anglófonos.

5.4.1 As orientadoras do Colégio DP

Ao pedir uma entrevista com o diretor da escola – que é um padre – ele me encaminhou para as orientadoras da escola justificando que não poderia conceder uma entrevista, pois a parte pedagógica da escola não era de sua competência. De acordo com as informações das orientadoras, a escola optou por adotar as apostilas do Colégio Objetivo de São Paulo por trabalharem os conteúdos que serão cobrados nos vestibulares, com um custo/benefício interessante, segundo o diretor. Um dos panfletos da escola deixa seus objetivos claros.

1º e 2º ano - Terceirão/Extensivo

- abordagem de todo conteúdo do ensino médio
- enfoque nos programas de vestibulares de todo o país
- visão do programa da UFPR
- plantão tira-dúvidas
- desenvolvimento de competências e habilidades
- preparação para a responsabilidade social
- aulas de véspera do vestibular da UFPR
- revisões
- simulados
- visitas às universidades
- orientação vocacional
- palestras com psicólogas

Material didático produzido pelo Objetivo-SP, presente em mais de 200 escolas do Brasil e utilizado por mais de 250 mil alunos.

O panfleto mostra objetivos bem ousados, alguns praticamente impossíveis de serem atingidos, como “enfocar os programas de vestibulares de **todo o país**” – seria inviável incluir no planejamento anual todos os conteúdos contemplados nos programas de **todos** os vestibulares do país. Somente as listas de literatura obrigatórias para os vestibulares seriam muitas, com dezenas de livros para serem lidos em três anos de ensino médio. Se considerarmos, por exemplo, as listas da UFPR, UFSC e Unicamp-USP, o aluno do ensino médio teria que ler e estudar, somente para a disciplina de literatura, em três anos, 29 obras diferentes. Um outro item que chama atenção é o “desenvolvimento por competências e habilidades”, conceitos fixados pelos PCNs. Como já pudemos observar anteriormente, no documento, não está claro o que seja competência e quais competências devem ser trabalhadas. O documento parece ser uma colcha de retalhos de fragmentações teóricas e há uma inclusão de várias concepções de linguagem – muitas vezes antagônicas. A escola, ao afirmar que trabalha para o desenvolvimento de competências e habilidades, não possui um conhecimento profundo e adequado dos documentos oficiais e nem as possíveis relações com o programa de inglês do vestibular da UFPR. “Abordagem de todo conteúdo do ensino médio” também é um item a ser questionado: todo conteúdo do ensino médio em relação a quê? Existe um documento, ou determinação Federal ou Estadual, que define quais conteúdos devam ser trabalhados no ensino médio? Se a escola opta pelos conteúdos dos programas dos vestibulares, então esse universo seria “todo conteúdo do ensino médio”?

Nem os professores, nem os coordenadores e os orientadores tiveram participação na escolha do material, apesar do diretor ter dito inicialmente, quando pedimos uma entrevista, que assuntos pedagógicos eram de competência das orientadoras. Uma das orientadoras explica:

Quando entrou o material do Objetivo, foi a instituição que escolheu e optou por esse material. Existe um departamento pedagógico que analisa e estuda... mas pra escolha desse material específico não houve uma participação dos professores. O que nós temos feito desde que o Objetivo entrou na escola é avaliar, com os professores, outros tipos de material também. Outras apostilas, outros métodos... que a gente está acompanhando mesmo e colocando em discussão.

A participação da instituição no planejamento e, conseqüentemente, nas aulas é marcante, uma vez que todos os professores têm a obrigação de desenvolver as atividades propostas pelas apostilas. Os professores têm a liberdade de solicitar materiais complementares que serão fornecidos após avaliação da

orientação. Portanto, apesar da escola dizer que a coordenadora e orientadora, bem como professor, têm liberdade para ensinar, tudo o que é ensinado passa pelo crivo de um pequeno grupo.

Como a escola direciona seu ensino médio para os vestibulares do país e em específico para o da UFPR (ver panfleto: “visão do programa da UFPR”), foi-lhes perguntado como eles tinham acesso às informações sobre o vestibular da UFPR. A escola divulga que prepara seus alunos para o vestibular da UFPR, mas, apesar disso, as orientadoras afirmaram que os professores têm dificuldade em conseguir informações a respeito do exame de vestibular da UFPR. Elas disseram que “os professores têm informações através de colegas mesmo. Eles têm essa interação”. Segundo elas, os professores recorrem aos colegas de outras instituições para obterem informações sobre o exame, além de entrarem nos sites oficiais da universidade e lerem jornais e revistas locais. Então, podemos ver que a responsabilidade de procurar informações sobre o programa da UFPR é do professor, e não da escola, como acontece no Colégio DB.

Ao serem questionadas sobre o papel do vestibular da UFPR na vida de seus alunos e professores, elas falaram como a instituição da Federal conserva um *status* entre as classes A e B, além de ser uma porta de entrada para o restrito mercado de trabalho da cidade. Por essas razões, há uma preocupação exacerbada em ser aprovado nesse exame.

O que a gente percebe é justamente aqui, né?... o fator econômico e o status que a Federal dá. Apesar de muitos cursos na Federal não estarem com grade curriculares atualizadas. Isso eu sei por experiência porque meu filho faz desenho industrial. Está muito aquém do que de repente uma Universidade Federal de Santa Catarina oferece. Mas... passar na Federal... ser graduado pela Federal dá um certo status e pros alunos em geral abre como... uma porta no mercado de trabalho.

Segundo as orientadoras, mesmo com tantas instituições de ensino superior particulares abrindo a cada ano, a escola tenta mostrar aos alunos o perigo de se cursar uma faculdade ou universidade particular sem qualidade e rigor no ensino e, muitas vezes, sem o reconhecimento do MEC.

Ao serem perguntadas sobre suas opiniões sobre a prova de língua inglesa do exame do vestibular da UFPR, as orientadoras asseguraram que a prova não é difícil para seus alunos, uma vez que eles têm aulas da língua desde o ensino fundamental até o último ano do ensino médio, além de fazerem intercâmbio e cursos de línguas estrangeiras em institutos de línguas.

As orientadoras acham, porém, que a prova de inglês da Federal não avalia adequadamente seus candidatos. Uma delas justifica sua opinião baseando-se em uma experiência de aula de instrumental na qual ela teve oportunidade de conhecer muitos alunos, que se graduaram na UFPR e que tinham entrado no mestrado e doutorado da instituição, tendo bastante dificuldade com os textos tanto das aulas, como das provas de proficiência de língua estrangeira. Segundo ela, se eles tivessem mais conhecimento da língua, eles não estariam se ‘batendo’ tanto com a prova de proficiência que se assemelha ao do vestibular. Na verdade, podemos questionar sua fala, pois muitos alunos que ingressam na pós-graduação não necessariamente passaram pela graduação da instituição, e os que passaram, provavelmente, fizeram vestibular quando o exame avaliava a gramática e não a compreensão de texto, ou foram os candidatos que passaram com uma nota de língua inglesa bem baixa. Scaramucci (comunicação pessoal) comentou que o mesmo problema ocorre na Unicamp. Ela já teve, em suas aulas de instrumental, alunos que haviam sido aprovados no vestibular com notas bem baixas de língua estrangeira, e, por esse motivo, tinham bastante dificuldade com as leituras em inglês. Seria um fenômeno para ser futuramente investigado.

Ambas as profissionais pensam que o exame do vestibular poderia ser um mecanismo eficiente de mudanças do ensino de inglês no ensino médio, se o exame fosse “democrático”, “se partisse de uma discussão”, “se [os profissionais do ensino médio] tivessem acesso a esse grupo [as pessoas que definem o programa e aos elaboradores do exame] para discutir qual é realmente a intenção, o que se quer de fato e os objetivos [do exame]”. Para elas, a dificuldade de se conseguir qualquer informação mais precisa sobre o vestibular torna seu trabalho de preparar seus alunos para tal exame muito difícil.

Embora a aprovação de seus alunos na UFPR não seja muito alta, os professores preocupam-se em buscar informações sobre os vestibulares da cidade para poderem inovar. Sabendo das exigências do vestibular da UFPR, a professora de língua inglesa, segundo as orientadoras, tem trabalhado exaustivamente a interpretação de textos bem como vocabulário. A professora não participou da escolha da apostila que a escola adotou, mas “ela não faz da apostila um fim, mas um meio para aprendizagem e aí ela complementa o que falta”. Sua preocupação é tão grande em preparar seus alunos para o exame que ela adaptou sua metodologia em sala de aula – ela transformou o seu ensino de gramática – ela é apresentada juntamente com o vocabulário de forma contextualizada, isto é, aplicada ao contexto de um texto; o conteúdo ensinado em sala – enfoque em interpretação de texto e vocabulário; e seus testes privilegiam a múlti-

pla-escolha simples e somatória, tal qual o vestibular: “A escola aplica simulados semanais da matéria da semana no formato de somatória e múltipla-escolha simples”.

Portanto, as orientadoras mostraram uma preocupação real em oferecer aos seus alunos um ensino dirigido para o vestibular. Porém, suas queixas são a falta de acesso às informações detalhadas sobre os objetivos específicos de cada prova do exame e acesso ao que o exame realmente almeja de seus candidatos. Elas disseram:

Eu vejo dessa questão da importância de se ter pelo menos um veículo de comunicação [entre universidade e ensino médio] seja via Internet ou comunicado, enfim de que pudéssemos participar desse grupo [de professores que foram convidados para as reuniões – oferecidas pelos elaboradores das provas – na universidade para falarem sobre a prova de língua estrangeira do vestibular da UFPR] onde se tem mais clareza desses objetivos. Eu acho que isso seria como uma solicitação, uma necessidade até pra que a escola tenha mais clareza e oportunidade de discutir realmente se esse é o caminho correto. Podemos ter boa vontade, mas não estamos no caminho correto. E eu valorizaria a equipe de professores que vejo enquanto iniciativa eles têm muita vontade de buscar, de fazer os cursos. Então tudo que pudesse fazer e correr atrás seria bem interessante com apoio da universidade.

O discurso das orientadoras em relação ao acesso à informação sobre o exame de vestibular da UFPR difere muito do discurso do diretor do Colégio DB. Primeiramente, muitas informações sobre o exame, tais como quais conteúdos abordados nos exames, qual a abordagem implícita nas provas, grau de dificuldade e até mesmo que metodologia melhor caberia para adaptar as aulas que antecedem o exame, podem ser inferidas de uma análise detalhada de exames anteriores. Uma prática feita pelo Colégio DB, mas não pelo DP. E segundo, precisaríamos averiguar como e por que o Colégio DB tem melhor acesso às informações sobre o vestibular, ao passo que as escolas públicas e o Colégio DP não. Seria porque o Colégio DB vai até a universidade procurar informações no núcleo de concursos e o Colégio DP, não? As reuniões que a UFPR fez com professores de LE de ensino médio durante três anos consecutivos foram publicados no jornal da cidade, segundo o coordenador do núcleo de concursos da UFPR. Por que poucos professores da cidade participaram dos eventos?

Através do discurso das orientadoras do Colégio DP, pudemos perceber que a escola cobra resultados dos professores em termos de aprovação de seus alunos no vestibular da UFPR, porém lhes é dada pouca autonomia para pesquisar e escolher os materiais mais adequados.

Há vários vestibulares de instituições públicas renomadas no país. Se as escolas de ensino médio se preocuparem em contemplar todos os programas de vestibular dessas instituições, elas acabarão perdendo o foco, pois a quantidade de conteúdos a serem trabalhados é muito grande para serem ensinados somente em três anos de ensino médio. Porém, no caso de língua inglesa, a maioria desses exames avalia a proficiência de leitura e, portanto, basta o professor escolher ou elaborar um material bem estruturado, seqüenciado desde a 5ª série do fundamental até o 3º ano do ensino médio e ter uma estrutura boa com poucos alunos para prepararem seus alunos tanto para o mercado de trabalho como para qualquer vestibular do país.

5.4.2 As percepções do professor do Colégio DP

A professora descreve o perfil de seus alunos como sendo das classes A, B e C. Muitos deles têm acesso a cursos de inglês fora da escola. Dominar a língua inglesa para essa comunidade é um instrumento importante, tanto para a futura vida acadêmica como para a profissional. Porém as aulas do colégio não têm o mesmo prestígio que as aulas de institutos de línguas. A professora se queixa que as atenções vão para outras disciplinas como a Matemática, Física e Química. Quando há duas ou três provas no mesmo dia, os alunos estudam para as outras disciplinas em detrimento da língua inglesa e quando há somente a prova de língua a tendência é os alunos irem melhor na avaliação. Alguns fatores contribuem para essa situação: “muitos sabem que podem aprender a língua fora da escola, e como há uma heterogeneidade grande entre os alunos, os que sabem mais tendem a negligenciar as aulas pensando que sabem ler e interpretar textos”, o que, muitas vezes, pode não corresponder à realidade. Muitos cursos externos de língua estrangeira não têm a preocupação em desenvolver a habilidade de leitura no nível de exigência do exame do vestibular, e, por esse motivo, os alunos que superestimam seus conhecimentos na língua estrangeira acabam, às vezes, não tendo bom desempenho no exame de LE do vestibular.

A escola adotou as apostilas do Colégio Objetivo de São Paulo por questões financeiras e didáticas, segundo a professora, percepção compartilhada pelas orientadoras. Ela chama a atenção para o fato de a apostila ter sido escrita

para os vestibulares de São Paulo e não dirigidas para o vestibular da UFPR. Enquanto as outras escolas particulares e cursos pré-vestibulares trabalham com os textos dos exames anteriores, ela tenta suprir tal deficiência com materiais complementares, pois sabe que cada vestibular possui questões regionais:

Mas as partes mais regionais ficam de fora. Em S^{ta} Catarina...tem muito regionalismo no vestibular. Nossa senhora!!!! Em Geografia, mesmo em Português, os poetas, os da terra... é complicado isso para o aluno. Eu vejo isso porque tem aluno que vai fazer vestibular em S^{ta} Catarina. Eu pego as provas para ver...é complicado. E as apostilas não dão conta disso. Em Sta Catarina caíram questões de autores que eu nunca tinha ouvido falar..Quem não é da região, não sabe.

O vestibular da Universidade Federal de Santa Catarina elabora um exame voltado para História, Geografia, Literatura, Cultura e Notícias locais. As escolas de ensino médio do estado trabalham com os conteúdos regionais para privilegiam seus alunos. Como a Universidade é federal, isso pode provocar um efeito retroativo negativo, pois pode causar um estreitamento curricular (ver item 2.4.1.2) muito grande nas escolas.

Para atender a demanda do vestibular da UFPR, a professora trabalha textos com temas que mais aparecem nas provas, pois através desses temas ela enfatiza o vocabulário mais recorrente. Recentemente, ela enfatizou, por algumas semanas, textos relacionados à guerra por causa das guerras no Oriente Médio. No ano retrasado, o assunto em voga dos textos era o acontecimento de 11 de setembro. Os textos são tirados de fontes diversas como livros, revistas, jornais ou Internet. Segundo a professora: “onde vejo um texto em inglês, eu xeroco”. Há uma preocupação em complementar as atividades da apostila com textos da atualidade. Vocabulário, gramática, marcadores, cognatos, falsos cognatos são elementos focalizados nos textos escolhidos.

Ela também tem a preocupação em “treinar” seus alunos para o formato do vestibular. Como ela diz “é treinamento mesmo” – o que poderíamos considerar um efeito retroativo negativo. Suas provas são de múltipla-escola simples ou somatória. Ela mostra sua preocupação quando diz:

Quando entrou o sistema de somatória... não tem em livros...então você tem que ficar convertendo, aumentando questão... é um saco. Um dia, numa tarde eu fui até a biblioteca pública, peguei os jornais – porque eles têm todos os jornais lá, né? – peguei desde a época que começou a somatória, separei tudo, xerquei...deu uma trabalhei-

ra...foi uma confusão de folha, jornal, e xeroxa e emenda. Deu uma trabalhadeira isso....mas fiz isso. Agora eu compro o jornal no dia e vou guardando.

Sua preocupação em ‘treinar’ seus alunos para o formato da prova é percebida quando ela compara o Colégio DP com o outro colégio no qual ela leciona. No outro colégio, os alunos fazem prova de múltipla-escolha somatória desde o primeiro ano do ensino médio, inclusive com cartão resposta igual ao do vestibular. Erros nos cartões são permitidos somente no primeiro ano. A partir do segundo ano, os cartões não são mais trocados quando há erros para forçar seus alunos a “criarem o hábito de fazer uma prova dessas”.

Suas aulas, portanto, são planejadas de acordo com as apostilas do Objetivo e com os vestibulares da UFPR e UFSC. A escola exige que todos os professores sigam as apostilas, mas os professores podem complementar suas aulas com materiais que estejam de acordo com o programa proposto pelo material adotado.

Como o vestibular é um exame importante para a escola, professores e alunos sempre tentam se informar sobre os vestibulares locais. Há muita troca de informação entre colegas de outras escolas particulares: “professores de um cursinho vêm e falam alguma coisa, outra dá uma novidade”. O Colégio DP nunca soube das reuniões que ocorriam no Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas com professores de cursos pré-vestibulares e ensino médio. Ela comenta:

Eu nunca participei de reunião nenhuma. Nunca fui chamada para participar de uma reunião específica de língua estrangeira da UFPR. Seria muito bom. Mas isso não pode...deveria ter para todos, né? Foi o Jomar que foi e me contou. Daí esse ano ele não foi chamado...geralmente acontece em maio essas coisas. Ele queria saber o que tinha acontecido. Ele é do Colégio, né. Nós não sabemos se não teve ou se não fomos chamados. Eu gostaria de ter mais respaldo da Federal. Espero que eles tenham essa preocupação com os professores que preparam os alunos pro vestibular...não simplesmente jogar isso aí. No português eles dão uma lista de livros. No inglês não tem isso... ‘olhe, procure mais textos ou revistas centradas nisso’ ...então eles não direcionam. Não direcionam nada, nada, nada, nada. Acho que eles poderiam montar um esquema que pudesse direcionar um pouco mais a prova do inglês, já que eles só querem textos. Sei lá dá uns dez temas e dentre eles caem dois relacionados. Porque daí eu

fiquei aqui: preparei, preparei a turma com vocabulário de guerra, eu insisto: “Olha pessoal, fique atento! E não caiu nada de guerra, entendeu? Então isso poderia acontecer: um assunto importante que aconteceu no ano...Eles não têm essa preocupação.

Essa queixa também foi feita pelas professoras das escolas públicas e professores dos cursos pré-vestibulares populares. Segundo o coordenador do núcleo de concursos da UFPR, tais reuniões eram publicadas em um jornal local, apesar de que eu mesma, professora de inglês no ensino médio público, nunca ter visto essa convocação. O que parece é que os professores e diretores que têm um vínculo pessoal maior com o núcleo de concursos da UFPR conseguem ser melhores informados a respeito do exame de vestibular.

Interessante a professora advogar que a prova de língua inglesa poderia direcionar mais o ensino da língua no ensino médio, como a literatura faz. Ela toca numa questão interessante quando diz que “eles (os elaboradores) deveriam estipular temas para serem trabalhados”, pois tal demarcação poderia ajudar a focar mais o trabalho do professor. O ensino de vocabulário através de temas específicos, para a professora, seria facilitado se os elaboradores concentrassem seus textos em alguns temas. Porém, na minha visão, um bom leitor de LE deveria conseguir um bom desempenho no exame independente do tema, e a demarcação de temas poderia estreitar demasiadamente o currículo, além de não oportunizar o professor a trabalhar a inferência de significados de vocabulário desconhecido através do contexto. Mesmo assim, a questão da professora deveria ser uma, dentre outras, a ser debatida entre universidade e escolas.

O vestibular para ela é um instrumento de seleção muito importante. Ela vê a necessidade de classificar e selecionar somente os alunos mais preparados, pois “nem todos alunos levam os estudos a sério”. O vestibular tem que “separar o joio do trigo”. Há aqueles alunos que têm consciência da importância do estudo, do esforço, mas há uma grande maioria que não tem os estudos como prioridade. A professora descreve o comportamento de seus alunos nos simulados: “[...] é duas horas de prova e eles começam a sair porque eles querem ir para o *shopping!* A primeira e segunda fileira do curso assistem às aulas, o restante está lá para cumprir tabela”.

Para os alunos que levam o ensino médio a sério e que já estudaram inglês fora da escola, a prova de língua inglesa do vestibular da UFPR não é difícil. Entretanto, para aqueles alunos que não têm um bom desempenho escolar, a prova é bem difícil. A professora acha que para ser bem sucedido no exame,

o candidato tem que ter um bom domínio da língua: “Não dá para enganar. Quem consegue ir bem numa prova de vestibular de inglês, tem que ter um domínio. O cara não vai conseguir fazer aquela prova...você não consegue chutar...não tem como”. Isso mostra que a prova está discriminando bem quem tem a competência e quem não tem.

Os textos que a UFPR utiliza, segundo a professora, são difíceis de serem avaliados, pois ora são “muito científicos” e “muito pesados”, ora são mais fáceis e, às vezes, “muito longos e complexos”. “Muitas vezes não dá nem para os candidatos terminarem a prova”. Sentimento também compartilhado pelo professor e elaborador de apostila do Colégio DB. A professora acha que o exame deveria voltar a avaliar a gramática porque:

[...] querendo ou não as escolas... a gente, a vida inteira, ensina a gramática pra eles, entendeu? E a gramática, querendo ou não, faz parte...se você não souber...você pode ler e tudo, mas você tem que saber a gramática. A gramática é uma das coisas que te ajudar a entender o texto. Não 100%, talvez metade, metade, mas acho que tinha que ter uma parte sim para gramática. Até pra deixar ele mais relaxado, deixar ele mais confiante.

Ao mesmo tempo que a professora afirma que o exame discrimina bem, ou seja, seleciona somente os alunos que têm uma boa proficiência em leitura, ela se paradoxalmente advoga a volta da cobrança da gramática descontextualizada. Fica claro que ela ainda está atrelada a uma visão de língua e de leitura estruturalista. Ao meu ver, se a professora tivesse trabalhado com esses alunos desde o 1º ano do ensino médio por competências, integrando as quatro habilidades e, trabalhando a gramática da língua em cada contexto abordado, os alunos chegariam no terceiro ano do ensino médio com um bom conhecimento sistêmico e desempenho da oralidade e leitura suficiente para enfrentar o exame de inglês do vestibular com tranquilidade.

A professora diz que os alunos se queixam que a prova de interpretação de textos exige muito do candidato. Eles não somente têm que dominar a gramática como o vocabulário, as estratégias de leitura. Para eles a prova “ficou muito mais difícil” do que as provas de gramática. Visão também compartilhada pelos professores das escolas públicas. Essa queixa se deve ao fato de poucos alunos conseguirem atingir um nível de proficiência da língua satisfatória. O professor do Colégio DB também havia dito que o exame não condiz com o nível do ensino médio no Brasil. Porém, a universidade não pode nivelar seu

exame por baixo, ou seja, não dá para a universidade voltar a cobrar a gramática somente para facilitar ou simplificar a prova. O exame deve continuar a discriminar somente aqueles candidatos que saibam ler, e não aqueles que memorizam regras gramaticais. A continuidade da cobrança da leitura pode ser visto como um efeito retroativo positivo. Ele força os professores e escolas a irem atrás de material, conteúdo e metodologia que melhorem o desempenho de leitura de seus alunos.

Por isso, a professora se preocupa muito com o ensino de compreensão em leitura com o ensino de vocabulário e gramática aplicada aos textos. Ela comenta que desde as mudanças do vestibular ocorridas em 1995, ela teve que gastar muito mais tempo para preparar suas aulas, pois passou a ler e interpretar todos os textos e a estudar todo vocabulário, além de procurar textos e vocabulário relacionados aos assuntos da atualidade. Obrigar o professor estudar mais e se dedicar mais para o ensino de interpretação de textos é um efeito retroativo positivo.

Ao ser indagada se o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio, ela afirmou que querendo ou não “você acaba mudando e se adaptando para o vestibular, e que a força do exame está longe do alcance do professor ou da escola”, ou seja, esses profissionais nada podem fazer para impedir tal fenômeno, pois a força do exame é mais forte do que a vontade desses profissionais – “nós estamos à mercê do exame”. Tal observação nos mostra que a professora tem uma visão negativa do exame, inexorável e determinista. Ela está à mercê do vestibular e nada pode fazer a não ser preparar seus alunos do modo que ela vem fazendo com gramática, vocabulário e textos. Na verdade, se ela conhecesse as concepções correntes de linguagem, de leitura, as novas tendências no ensino de LE ela poderia preparar seus alunos para desempenhar tarefas orais, de leitura e de escrita para situações futuras de trabalho e de exame de vestibular. Apesar da força que o vestibular da UFPR tem exercido nas escolas cuja preocupação maior é de aprovar seus alunos no vestibular, essa força tem sido diluída pelo número grande de novas instituições de ensino superior que vêm surgindo. Os alunos já não têm tanta preocupação de não ser bem sucedido no vestibular da UFPR, pois com tantas novas universidades e faculdades, a oferta de vagas acaba suprindo as necessidades daqueles candidatos que não conseguem entrar na Federal. O Colégio DP, no entanto, resolveu implementar uma avaliação semanal das disciplinas para forçar seus alunos a criarem o hábito de estudo regular, o que poderia encadear um efeito retroativo positivo: fazer os alunos

estudar mais. A maioria dos testes é elaborada no formato dos exames do vestibular. Para a professora, o novo sistema de avaliação realmente induziu os alunos a estudarem sistematicamente, porém o professor ficou sem tempo para propor qualquer atividade diferente daquelas da apostila.

Nas duas escolas particulares, tanto os diretores/orientadores quanto os professores têm um comprometimento grande em preparar seus alunos para o exame do vestibular da UFPR. Tudo gira em torno do exame: material didático, conteúdo ensinado (os textos trabalhados em sala de aula), concentração no ensino de leitura, gramática e vocabulário. Apesar dos professores acharem o exame difícil para alunos do ensino médio, muitos desses alunos têm um bom desempenho nos testes simulados, pois já cursaram o idioma em cursos de línguas ou fizeram intercâmbio.

A universidade ainda está muito distante dos professores e das escolas particulares e públicas. Mesmo advogando que não tem nada a ver com o ensino médio, ela acaba influenciando, pelo menos na grande maioria das escolas particulares, o ensino que a precede. Já que o efeito retroativo acontece, a participação da universidade no ensino médio seria imprescindível para que o efeito fosse benéfico a todos.

5.4.3 As aulas do professor do Colégio DP

Como já dissemos, a professora do Colégio DP trabalha com a apostila do Colégio Objetivo que, segundo ela, é dirigida para preparar os alunos para os vários vestibulares do país. Ela trabalha em três frentes: a gramática, o vocabulário e interpretação de textos, como o professor do Colégio DB. A apostila apresenta um resumo de um ponto gramatical em uma página (Anexo D.1). Na página seguinte, um texto é apresentado (Anexo D.2). Logo em seguida, exercícios de gramática, vocabulário e interpretação são trabalhados. Os exercícios de gramática são elaborados a partir do tema que o texto apresenta, nesse exemplo é “comportamento – amor” – (Anexo D.2). Os textos da apostila são agrupados por temas como Bio/Exatas, Humanas etc. Ao final de cada série de textos do tema, há uma questão de prova de vestibular, geralmente de São Paulo (Anexo D.2., p. 148). Como a apostila apresenta somente resumos dos tópicos gramaticais, a professora traz para as aulas explicações e exercícios complementares tanto em papel, quanto eletronicamente, quando os alunos são levados ao laboratório de informática para desenvolverem exercícios gramaticais. Tanto as explicações, quanto os exercícios propostos, são da era estruturalista, na qual somente itens de pontos isolados da língua são apresentados: múltiplos

tipla-escolha, *cloze* e relacionar colunas são bastante comuns nos exercícios e nas provas. Ao trabalhar o vocabulário (Anexo D.2. p. 131), a professora traduz todas as palavras para o português, como nos tempos do Método Gramática-Tradução. A gramática também é ensinada como na era estruturalista. O enfoque dado à gramática é bastante parecido com o do professor do Colégio DB. A interpretação de textos é feita em língua materna e as alternativas são lidas em inglês e, às vezes, traduzidas. Como a maioria dos alunos não se mostra interessada nas aulas, a professora parece fazer um monólogo. Ela faz perguntas, e, geralmente, ela mesma tem que responder as questões. Às vezes, um ou outro aluno decide participar e responde algo que lhe foi perguntado.

A aula do dia 19 de agosto de 2003, por exemplo, começou quando a professora colocou na lousa um quadro com os modais:

Present	Past	Future	Use	Translation
can to be able to am, is, are	Could to be able to was, were	will be able to	capacity ability informal permission	poder
may	Might	will be possible	possibility probability formal permission	poder
must have to	had to	will have to	obligation deduction	dever
	should ought to		advice deduction	deveria

- mustn't = estar proibido (prohibition)
- a negative de must é don't have/doesn't have to
- can = cannot or can't
- may = may not

Nenhum aluno copiou o quadro da lousa e nem prestou atenção na explicação da professora. Ela leu os verbos modais em português do quadro e traduziu os exemplos que forma escritos ao lado do quadro:

Ex.: She ought to visit her parents.

Ought she to visit her parents?

Depois da breve explicação, ela pediu para que os alunos abrissem a apostila (ver D. 2 p. 115) e observassem a tabela. Depois, pediu para eles lerem a página 130 e fazerem os exercícios da 131 (ver Anexo D.2): exercícios de vocabulário (20 palavras para traduzir), interpretação do texto (3 questões) e

gramática (4 questões). Os alunos somente começaram a fazer alguma coisa na aula quando a professora pediu para eles resolverem os exercícios da apostila. Após uns 15 minutos, ela leu o texto em voz alta, traduzindo alguns trechos e, logo a seguir, respondeu as questões de vocabulário, gramática e interpretação.

Como a escola cobra resultado dos professores no sentido de aprovar o maior número de alunos no vestibular, percebemos que a professora tem uma preocupação imensa em preparar seus alunos, que, em sua maioria, não têm o mínimo interesse em participar da aula e assistir a ela. Tenta motivá-los, então, com música e atividades extras. O professor do Colégio DB sofre a mesma pressão e se utiliza das mesmas estratégias – música, vídeos, etc – para motivar seus alunos.

Toda sua aula é direcionada para o vestibular e preparada de acordo com a apostila, os programas dos vestibulares da cidade, assim como exames antigos de instituições do sul, como Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal de Santa Catarina, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Universidade Estadual de Londrina e Maringá. Nenhum documento oficial como PCN ou LDB são consultados para planejar suas aulas. O professor do Colégio DB percorre, exatamente, o mesmo percurso da professora: não utiliza nenhum documento oficial para planejar suas aulas e utiliza os programas das universidades públicas locais para planejar suas aulas. Percebemos que o exame de vestibular da UFPR influenciou parcialmente as aulas, pois a professora direcionou seu ensino para a leitura e vocabulário, apesar de estar fortemente comprometida com o ensino de gramática descontextualizada. O mesmo acontece com o professor do Colégio DB. A professora prepara simulados do exame, nos moldes da UFPR, e aplica-os a cada bimestre. Apesar disso, na prática, a prova não se parece com a da Federal (Anexo D.3), pois avalia itens isolados de vocabulário, e às vezes, gramática. Os textos também são, em geral, didáticos. As provas do Colégio DB também avaliam gramática com itens isolados descontextualizados.

5.4.4 A apostila do Colégio DP e as percepções de seu elaborador

Apesar de escrever material didático há muitos anos, o professor reclama que o ensino de língua inglesa está cada vez mais desprestigiado nas escolas de nível fundamental e médio. Ele protesta dizendo: “Eu chamo [a disciplina de língua inglesa] de banquinho (ri)!!!! Inglês não é uma cadeira.” O professor é absolutamente consciente que ele trabalha com uma disciplina cada vez menos valorizada nas escolas de ensino médio o que, para ele, é muito ruim:

Eu notei a decadência de anos atrás. Até em número de aulas no ensino médio e no cursinho, diminuiu muito. Eu cheguei a ter no terceiro colegial, uma aula por semana. UMA! Matemática tem seis, português tem oito e inglês tem uma. Quando caía num feriado, a gente ficava duas semanas sem aulas. Cansei, batalhei muito, briguei muito... pulei na mesa, mas... cansei... cansei...

Quando o elaborador começa a escrever seu material didático para o ensino médio, ele direciona suas apostilas para alunos do ensino médio, razoavelmente preparado antes, no fundamental, com um nível de no mínimo intermediário.⁸ Ele justifica sua decisão no fato de que somente escolas particulares, inclusive o Colégio Objetivo, utilizam seu material e esse tipo de aluno vem da “classe A, A” como ele os classifica. O perfil dos professores que ele tem em mente quando elabora seu material é o de profissionais que “dominam a língua com proficiência”. O objetivo de seu material é de preparar os alunos para vestibulares como a Fuvest, Unicamp, Vunesp, ITA e GV que na sua opinião são exames muito parecidos: avaliação de compreensão em leitura sem exigência de itens gramaticais explícitos. O vestibular da UFPR é totalmente desconhecido do elaborador do material usado no Colégio DP. As apostilas do professor concentram-se na “leitura de textos, compreensão de textos e o ensino de vocabulário, itens essenciais para desenvolver tal habilidade”. O ensino de gramática é secundário nas apostilas. A gramática serve como apoio para leitura. Os textos utilizados nas apostilas são retirados de revistas como *News Week*, *Business Week*, *Time*, *The Economist*, de interesse de adolescentes e que não envelhecem, ou seja, elas têm que ser atemporais. Como ele afirma:

eu escolho pro jovem de 17 anos. Não adianta eu falar sobre o desenvolvimento da África Sub-Saharan. Então tem que ser alguma coisa relacionada ao jovem incluindo drogas, coisas do dia-a-dia deles como sexo, computação, Internet e que seja da vivência deles.

O elaborador ressalta que com poucas aulas de língua inglesa nas grades das escolas, os professores que utilizam as apostilas não terão tempo de utilizar materiais complementares. Os programas dos vestibulares paulistas são consultados para o desenvolvimento do material didático, como afirma o professor. Tal qual os outros elaboradores de apostilas dessa investigação, documentos oficiais tais como PCNs, LDB dentre outros não são consultados, pois o objetivo

⁸ Na entrevista ele usa o termo “no mínimo ‘intermediate’ de língua inglesa”.

maior do material é de preparar o aluno para exames de vestibulares. Interessante como poucos profissionais recorrem aos documentos oficiais!

O elaborador das apostilas do Colégio Objetivo pensa que os vestibulares são instrumentos tão poderosos de avaliação que eles se tornam um mecanismo de mudanças no ensino que o precede. Ele dá o exemplo da prova de redação em língua materna:

Sem dúvida [o exame de vestibular influencia o ensino que o precede]. Isso me reporta o caso da redação. Quando a Fuvest e outras universidades introduziram a redação alguns anos atrás, foi um corre-corre no ensino médio para que a redação passasse a ter um valor maior. Havia escolas que nem sequer exigia a redação de seus alunos. MAS SEM DÚVIDA!!! VEM DE CIMA PARA BAIXO!!! MAS SEM DÚVIDA!!! SEM DÚVIDA.

Para o elaborador da apostila do Objetivo, o vestibular da UFPR em si não influencia seu trabalho, mas como a maioria dos vestibulares do país avalia interpretação de textos, podemos notar uma forte influência ou efeito retroativo dos vestibulares em seu material didático. Seu material é dirigido a um público que já teve acesso ao ensino de língua inglesa de bom nível, no ensino fundamental e médio, e que poderá aumentar seu vocabulário, conhecimento gramatical e desenvolver a leitura a partir de suas apostilas. Na verdade, após ter analisado a apostila, constatei que o ensino de gramática e vocabulário, apesar de sempre estarem relacionados com o tema do texto, continua sendo feito ao modo estruturalista, com esquemas de explicação gramatical, exercícios de múltipla-escolha e listas de vocabulário aos moldes da era psicométrica-estruturalista.

5.4.5 As percepções dos alunos do Colégio DP

Os alunos do *terceirão* do Colégio DP têm entre 16 e 19 anos de idade. Dos nove alunos regularmente matriculados no último ano do ensino médio, somente dois fazem curso pré-vestibular em outra instituição. Apesar de a maioria dos alunos afirmar ter tido instrução formal da língua inglesa desde o primeiro ano do ensino fundamental, quase todos não sentem que o inglês aprendido na escola garantirá uma boa nota na prova de inglês do vestibular da UFPR. Para poder ter um melhor desempenho na prova de inglês no vestibular e para se preparar para a carreira, metade dos alunos cursa a língua inglesa em institutos de línguas, além de estudar a disciplina do colégio por algumas horas toda semana – estuda com suas apostilas, leitura de textos de revistas e qual-

quer outro material pertinente à interpretação de textos. Os alunos que não procuram por instrução da língua paralelamente à escola também não têm o hábito de estudar a disciplina do colégio como os alunos das escolas públicas. Nenhum deles trabalha e podemos constatar que somente uma minoria dos alunos está realmente comprometida em se preparar adequadamente para o vestibular. Apesar de os alunos terem consciência de que o conhecimento de uma língua estrangeira seja importante para o seu futuro profissional, a maioria não demonstra qualquer interesse em aprendê-la.

Os alunos obtêm informações sobre o exame do vestibular da UFPR através dos professores e do colégio, Internet, jornais e revistas. Metade dos alunos acredita que cursar a UFPR seja um fator importante para seu futuro profissional. A outra metade não anseia por uma instituição superior pública, pois têm garantida a entrada em qualquer uma das instituições superiores particulares.

Ao ser-lhe solicitada sua opinião sobre a prova de língua inglesa do vestibular da UFPR, a maioria disse que ela não é difícil. Somente dois deles admitem que ela seja muito difícil. Nas aulas, eles dedicam boa parte do tempo ao desenvolvimento da gramática da língua, o que contradiz o que a professora afirma fazer em sala: trabalho de interpretação de textos e ensino de vocabulário. Alguns alunos ressaltam, porém, que a partir da mudança da prova para o enfoque em interpretação de texto, a professora começou a aplicar duas provas de interpretação de textos duas vezes ao mês. Os alunos também asseveram que avaliar a interpretação de textos foge do que eles aprenderam no ensino fundamental e médio. A grande maioria não se sente capacitada a prestar tal prova, por não ter trabalhado com a leitura adequadamente desde o fundamental. E como a grande maioria disse não conhecer a prova (apesar de trabalhar com exames anteriores em sala de aula!), os alunos não conseguiram opinar se o exame contempla os conteúdos e capacidades necessárias para quem pretende usar o inglês na universidade. Somente duas alunas pensam que o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio. Uma delas afirma que o exame “poderia sim ser um mecanismo de mudanças, mas por enquanto eu acho que não interfere em minha escola”.

As expectativas que os alunos têm em relação ao ensino de inglês no ensino médio parece não ser a mesma que a professora traçou para eles. Há uma clara divergência entre a expectativa do professor e a dos alunos. Apesar de a professora afirmar que prepara os alunos para o vestibular da UFPR, os alunos não se acham preparados para enfrentar tal exame, por achar que o nível do exame está aquém de suas capacidades. Visão diferente dos alunos do

Colégio DB, mas igual aos das escolas públicas, com a diferença que a professora do Colégio DP pensa que suas aulas vão preparar seus alunos para o exame e as professoras da escola pública têm consciência de que suas aulas não os preparam para o exame.

O Colégio DP tem os mesmos objetivos e segue o mesmo comportamento do Colégio DB, com poucas diferenças. Percebemos que as orientadoras e professora têm o mesmo objetivo de aprovar os alunos na UFPR. Porém, notamos que as orientadoras não participam diretamente no processo de procura de informação e análise de vestibulares anteriores, como faz o diretor do Colégio DB. É dever do professor, e não da escola, procurar informações e desenvolver um planejamento adequado, mesmo lhe tendo sido imposta uma apostila do Estado de São Paulo cujo o foco está nos vestibulares paulistas. Uma outra diferença está na atitude dos alunos. Nesse colégio, não é objetivo de todos fazer o vestibular da UFPR. Muitos preferem entrar em instituições superiores particulares, por oferecerem exames que exigem menos horas de estudo, pois são menos concorridos e mais fáceis de passar.

Tanto as orientadoras quanto a professora e elaboradora da apostila compartilham da opinião de que o exame de inglês do vestibular da UFPR não é difícil. Os alunos, por sua vez, disseram que a prova não é difícil, mas que não se sentem capacitados para fazê-la, pois não trabalharam a leitura adequadamente desde o ensino fundamental. As orientadoras afirmaram que o exame do vestibular poderia ser um mecanismo eficiente de mudanças do ensino de inglês no ensino médio se ele fosse “democrático” e “se partisse de uma discussão entre elaboradores do exame e escolas”. A professora, ao contrário das orientadoras, disse que “querendo ou não você acaba mudando e se adaptando para o vestibular e que a força do exame está longe do alcance do professor ou da escola”. Sua visão do exame é determinista e inexorável. Como a professora, o elaborador da apostila acha que os vestibulares são poderosos instrumentos que causam mudanças no ensino que o precede mesmo que ele concorde ou não com isso. A maioria dos alunos desse cenário não acha que o exame influencia o ensino de inglês em sua escola, discurso contraditório com o discurso das orientadoras e professora que afirmam que o objetivo da escola é direcionar seu ensino médio para os vestibulares do país e em específico para o da UFPR.

Portanto, podemos concluir que o exame de inglês do vestibular da UFPR é percebido como exercendo uma influência no ensino de língua estrangeira no ensino médio do Colégio DP. O efeito retroativo do exame é sentido no discurso e ações das orientadoras e professora, bem como nos dos alunos e elaborador de material didático. O exame influencia positivamente na estipulação de objeti-

vos claros de ensino e materiais didáticos; quando instiga a professora a atualizar-se e adequar-se às novas exigências do exame; quando faz com que o aluno, que tem real intenção de ser aprovado, estudar mais; quando direciona o ensino de língua inglesa, bem como os materiais didáticos, para a leitura. É interessante observar que na realização do planejamento, nenhum documento oficial do MEC ou da Secretaria Estadual da Educação é utilizado para estabelecer objetivos de ensino.

Porém, o exame influencia negativamente quando exige, muitas vezes, somente questões do tipo reconstituição de informações. Isso leva a professora a negligenciar o trabalho com tipos de questões de predominância argumentativa, descritos por Nery (2003) e Nery e Cherem (1993). Outro fator limitador é que o exame restringe-se a leitura, o que pode provocar estreitamento de currículo, pois outras habilidades como a fala, a escrita e a compreensão auditiva são desconsideradas. Devido ao fato de, esporadicamente, aparecerem itens isolados da língua, o exame ainda pode levar o professor ao ensino da língua fragmentada. A professora privilegia o ensino de gramática e vocabulário de maneira descontextualizada, utilizando muitos exercícios de itens isolados, como o *cloze* e a tradução. Notamos que nas aulas, raramente ela mostrou a relação de pontos gramaticais e vocabulário com o processo de construção de sentido dos textos. Além disso, a maneira como alguns alunos estudam a língua inglesa – focando os estudos na gramática e vocabulário com itens isolados – mostra que suas concepções de aprendizagem também são tradicionais.

Nos dois cenários das escolas particulares, notamos que o exame de inglês do vestibular da UFPR tem uma forte influência no ensino médio desde o planejamento das ementas das aulas até na escolha dos materiais didáticos usados nas escolas. Os diretores/orientadores, professores e elaboradores de apostilas dedicam boa parte de seu tempo buscando informações sobre o exame e, como as escolas podem tornar seu ensino mais eficiente para que seus alunos sejam bem sucedidos no vestibular da UFPR. Por não conhecerem bem as concepções de língua, de leitura e de avaliação que embasam o exame e nem as concepções correntes de ensino e de avaliação que poderiam tornar o exame um bom instrumento potencial para o efeito retroativo positivo, algumas práticas mais tradicionais ainda são observadas nas aulas dos dois professores. Se eles conhecessem a fundo a filosofia que embasa o exame bem como as novas tendências do ensino de LE/leitura, eles poderiam preparar seus alunos para tornarem-se leitores (e porque não falantes também) proficientes e o sucesso no vestibular da UFPR seria apenas uma consequência natural do bom ensino/aprendizado. Porém, o empenho de todos os sujeitos desses cenários é

bem grande para preparar seus alunos para o ensino superior, empenho este que não se percebe nos cenários das escolas públicas.

5.5 CURSO PRÉ-VESTIBULAR PARA AFRODESCENDENTES

O curso pré-vestibular para afrodescendentes recebe alunos negros, mulatos e pardos, oriundos de escolas públicas de periferia. O conhecimento de inglês é muito pequeno devido à precariedade do curso de inglês nas escolas públicas – onde 100% desses alunos estudaram – e por essa razão a grande maioria – 90% – opta por fazer a prova de espanhol, ao invés do inglês, por achar a transparência da língua espanhola uma aliada.

5.5.1 As percepções da diretora do curso pré-vestibular KN

Assim como as orientadoras do Colégio DP, os profissionais do KN conseguem informações sobre o vestibular da UFPR através do *site* da universidade e da mídia. O exame da Federal, a questão dos afrodescendentes e ações educativas também foram assunto de discussão em reunião entre as novas universidades particulares da cidade e representantes de todo o Estado ligado à escola pública, ensino fundamental e médio.

Todo esse esforço para conseguir informações do vestibular para seu curso pré-vestibular é despendido pelo fato de a diretora achar que o papel do vestibular da UFPR, na vida de seus alunos, é de extrema importância. Para ela, o acesso à universidade pública é “uma forma de inclusão social e uma questão de direito e cidadania e não um favor ou obrigação”.

Porém, pelo passado escolar precário em escolas públicas, o desempenho dos alunos nas provas de línguas estrangeiras é muito baixo. Para a grande parte dos alunos, a prova de língua inglesa é extremamente difícil.

Ao ser questionada sobre se a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR contempla os conteúdos e capacidades necessárias para quem pretende usar o inglês na universidade, ela afirmou que se o candidato for bem na prova, que sabidamente é muito difícil, ele deverá ser capaz de utilizar a língua como um instrumento para leitura de textos acadêmicos.

Apesar de achar que os candidatos aprovados no exame possam ter um bom desempenho na universidade, ela não acredita que o vestibular possa ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio. A diretora pensa que o vestibular deveria ser extinto e substituído por uma outra forma de seleção.

Eu acho que tinha que haver um outro acesso à entrada na universidade. Não através do vestibular. Poderia talvez investir no ensino fundamental e médio ao ponto desse aluno ser gradativamente sendo incluído nessa universidade. Acho que é ideologia minha, né? Mas enfim, eu acho que é... porque eu acho que o vestibular é uma exclusão tão grande. Ter acesso à universidade através desse tipo de vestibular que tá aí...

Talvez a diretora gostaria que fosse implantado no Paraná algum sistema de avaliação similar ao PAS – Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília.⁹ Porém, na verdade, a luta tem que ser por um ensino fundamental e médio de qualidade para que essa população possa competir em igualdade com os alunos/candidatos brancos e não extinguir o exame, que pode servir como balizador do ensino que o precede. Sua visão vem de um sentimento que seus alunos têm demonstrado em relação ao vestibular da UFPR. Ela afirma que “a maioria dos alunos se sentem muito distantes de toda exigência e até acham que não vão conseguir. Tudo é muito difícil e por esse motivo um grupo bastante desanimado. Porém, ao contrário que se esperaria, muitos, a maioria ainda quer tentar”. Esse desânimo é explicado pelos dados dos candidatos do ano anterior: embora 100 alunos tenham concluído o curso pré-vestibular, somente três foram aprovados na UFPR.

Remando contra essa maré desfavorável, os professores continuam se adaptando às novas tendências do vestibular. Ao comentar a mudança que o professor de inglês fez em sala de aula do cursinho por causa do exame, ela diz:

[Tomando a fala do professor de inglês] ‘Eu não preciso mais ensinar só... eu posso sair da gramática. Não preciso ficar muito mais na gramática porque lá no vestibular não é cobrado mais a gramática...’ Foi uma mudança de atitude, de metodologia, conteúdos que eles [os professores do curso] escolhem para sala de aula também. Eu acho que até exige um pouco mais de pesquisa, mudança de organização interna, Exige pesquisa...

.....
⁹ O Programa de Avaliação Seriada –PAS possui um objetivo peculiar, que é o de “selecionar os futuros estudantes universitários de modo gradual e sistemático, não como o produto de um único exame seletivo episódico, mas como a culminância de um processo que se desenvolve ao longo do ensino médio”. Mais informações no <http://www.cespe.unb.br/pas/oquepas/oquepas2.htm>

Além das mudanças percebidas em sala de aula, os professores também tomaram o cuidado de preparar uma avaliação diferenciada para fazer com que seus alunos ficassem familiarizados com o formato do exame.

Toda essa preocupação em se modernizar para o exame do vestibular se vê através do esforço grande que os professores têm em ajudar os alunos. É visível o carinho e preocupação ‘paterna/materna’ de muitos professores com seus alunos.

Por último, foi perguntado se ela achava que os objetivos dos PCNs convergiam com os objetivos do vestibular da UFPR. Ela foi bem enfática ao dizer que há uma distância grande entre os dois objetivos. Ela questionou a validade dos PCNs ao dizer:

Não. Não falo essa linguagem. Não dá pra entender o PCN nacional. Por conta das realidades. A forma do encaminhamento dos conteúdos. Como se fazem os planejamentos. A preocupação básica ainda é a questão da alfabetização. Dá condição de escola pro aluno. Os PCNs não tem um projeto universitário para os alunos.

Eu fico na dúvida. Eu acho que não. Quem foram os idealizadores e quem fez a redação final dos PCNs? São aqueles ‘PhDeuses’? Eles (do vestibular) falam uma linguagem tão distante. Os objetivos lançados pro vestibular estão muito longe das escolas públicas. Longe do chão da escola. Se pensar na formação, no ensino/aprendizagem, você tem que pensar no cotidiano da escola.”

A diretora do KN é ciente de que os PCNs não objetivam a preparação dos alunos para a vida acadêmica e portanto, não contemplam instruções necessárias para que o aluno prosseguir os estudos em nível superior. Ela também é ciente dos problemas estruturais da escola pública que impede aos alunos qualquer projeto de vida nesse sentido. O vestibular da UFPR é a razão da existência do projeto KN, uma vez que o curso surgiu para ajudar os afro-descendentes entrarem na UFPR e, portanto, o efeito retroativo é sentido nas falas e ações dos idealizadores do projeto.

5.5.2 As percepções do professor do curso pré-vestibular KN

O professor do curso KN, negro também, define o perfil de seus alunos como classe C, D e E. São todos da periferia, e, geralmente, possuem uma série de problemas familiares: desemprego de pai, pais doentes, pais drogados, falta de alimentação adequada, renda *per capita* não mais que dois salários mínimos por família, dentre outros.

Segundo o professor, a língua inglesa, para essa comunidade, é um tema muito distante, pois eles não necessitam da língua como um instrumento para o trabalho. No curso KN, poucos alunos optam por fazer a prova de língua inglesa por acharem-na muito difícil, e escolhem a prova de língua espanhola. O professor também acha a prova difícil e diz que *a priori* uma pessoa que vai bem na prova deveria ter um conhecimento bom da língua e utilizá-la com facilidade na graduação. Porém, ele conhece várias pessoas, que ao fazer uma prova de proficiência de inglês para a pós-graduação, não são bem sucedidas. Isso demonstra que “há algo de errado com o exame”. Esse foi o mesmo discurso da orientadora do Colégio DP. Na verdade, muitos alunos da pós-graduação da UFPR não foram, necessariamente, alunos da graduação da própria instituição. Além disso, dos alunos que fizeram a graduação na instituição, não fizeram, necessariamente, vestibular depois de 1995, quando a prova mudou o enfoque para interpretação de textos. Um terceiro argumento é que há alunos que tiraram notas baixas no exame de língua estrangeira, mas assim mesmo foram classificados para os cursos de baixa procura.

A instituição ACNAP, no qual o projeto KN nasceu, orienta seus professores a trabalharem questões da cultura negra, uma vez que a auto-estima deles geralmente é muito baixa. Como alerta o professor:

Os próprios alunos não acreditam que eles possam passar na Federal, por conta da situação de hoje que....pra eles só passa no vestibular se fizer cursinho bom. A escola pública não dá conta. Então o que eu tenho dito pra eles: 'Não se iludam em só fazer a Federal'. Eu paguei uma particular...eu fiquei muito satisfeito com isso, porque eu fui aprender o que queria após a graduação (ri)....

O próprio professor, em seu discurso, mostra o desânimo: “não se iludam em só fazer a Federal”. Para muitos alunos do KN, entrar em uma instituição Federal é uma meta inatingível. Mas mesmo assim, como o ensino superior é uma das únicas maneiras de conseguirem ascensão social, eles freqüentam um ano de curso pré-vestibular para se prepararem para o exame. A grande maioria dos alunos acha a prova de língua inglesa muito difícil e tem muito medo dela. Como a diretora, também o professor afirma que tal medo se deve ao fato dos alunos terem um conhecimento muito limitado da língua e, no cursinho, ao invés de reverem os conteúdos, eles têm que aprendê-los.

Nós temos um problema: muitos deles têm uma bagagem do inglês muito limitada, Então enquanto muitos alunos nos cursinhos estão revendo conteúdo, aqui eles estão aprendendo o conteúdo. Então

nós temos que trabalhar e prepará-lo pra depois trabalhar a apostila. Então isso demanda mais tempo e você perde mais tempo para se aproximar do objetivo.

Esse problema que vivenciam os alunos do KN é realmente um fator limitador, pois como os alunos nada ou pouco sabem da língua, interpretar os textos do vestibular da UFPR é um objetivo inatingível, a curto prazo pelo menos. Porém, se o professor conhecesse as novas tendências no ensino de leitura, ele conseguiria trabalhar a habilidade, gradativamente, a partir de um nível mais elementar até chegar a um mais avançado de língua e leitura concomitantemente. É viável construir um repertório lingüístico a partir dos próprios textos.

O professor do KN enfrenta um outro tipo de limitação: a falta de informação. Os professores desse cursinho não têm acesso à informação de outros colegas de outros cursinhos e sabem de alguma novidade através da mídia e de uma professora da Federal, que é simpatizante do movimento.

A falta de informação fez com que o professor centrasse suas aulas na gramática ao invés da interpretação de textos no começo do curso. No início das minhas observações de aula, ele trazia para aulas questões antigas de outros vestibulares que eram de itens gramaticais isolados. Ao observar as aulas, passei a dar algumas sugestões e o professor começou a estudar os vestibulares mais recentes da UFPR, e a partir daí, o foco da aula passou a ser o ensino de vocabulário e interpretação de textos. Ele comenta que tem lido tudo o que é possível no que se refere aos exames, aos textos e à interpretação de textos, para poder oferecer um ensino mais dirigido. Simulados do exame da Federal são, freqüentemente, utilizados para que seus alunos consigam se habituar com o formato da prova, além de verificar o progresso deles e as reais chances de passar no vestibular. Ele comenta:

Porque eu tinha apostilas do Positivo... eles doaram...eu estou sendo maldoso, mas eles doaram porque estavam ultrapassados ...mas não deixaram de ser úteis. Porque não tem nenhum livro bom o tempo todo. Então a gente tem que ser versátil, mesmo que seja tradicionais... ênfase na gramática deve ser aproveitados... mas com essa visão: é o texto que vai permear.

Para o professor, os textos do exame são interessantes. Porém a quantidade de informação que o aluno tem que dominar é “um absurdo”. Aliás, é o mesmo comentário feito pela professora do Colégio DP. Ele também acha que a avaliação indireta da gramática é interessante uma vez que o objetivo final é

a interpretação do texto. Como o vestibular avalia compreensão de leitura, o professor teve que repensar suas aulas.

Ao ser indagado se ele acha que o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio, o professor respondeu que se o objetivo é ensinar seu aluno a pensar, a interpretar e entender, então, o vestibular pode influenciar com bom resultado. Mudar o enfoque de aula dos alunos para que eles cheguem no vestibular mais preparados pode corrigir erros do ensino médio.

Porém, o professor, que também trabalha na rede pública, adverte que a realidade da escola pública é bem diferente do que seria uma boa escola ou pelo menos razoável. O professor chama a atenção para os problemas estruturais do sistema público. Ele explica:

O processo da grade é muito ingrata. De 5ª à 8ª série os alunos têm duas aulas por semana. Quando chega no ensino médio, esbarra no problema...eles só vão ter aula de inglês no terceiro ano. Quando o professor vai... Quando a escola tem um professor.. Então é um crime que eles cometem. Como é que eles querem um bom aluno que leia, e um bom professor de inglês, se eles não têm meios próprios para bancar os cursos? E a escola não dá conta de formar um professor. A escola não dá conta de formar um professor nem de fazer uma grade bem feita. Um outro aspecto que eu acho relevante é que tem um aluno que opta por espanhol porque ele acha mais fácil. O aluno deveria escolher na 5ª série se ele quer fazer inglês ou espanhol. Ele não tem espanhol no curso e acaba fazendo espanhol no vestibular. Na escola particular tem, mas no Estado não temos concurso para professores de espanhol. Não tem uma coisa errada? Tem que ampliar o número de aulas. Olha que incoerência: eles têm cinco aulas de português semanais desde a 5ª no fundamental e o término do médio. O que que ocorre hoje? Não se conseguem completar as vagas de juizes sabe o porquê? Boa parte dos advogados, desse derrame de advogados que existem por aí, não redigem bem. Não passa na prova de redação. Então porque tanta aula de português se ela não atinge as expectativas? Que incoerência!

O professor teceu vários comentários interessantes. Primeiro, ele aponta a falha – já apontada nesse estudo – da incoerência e inconsistência do ensino de inglês desde a 5ª série até o 3º ano do ensino médio. A falta de um planeja-

mento de conteúdos e seqüência de conteúdos no fundamental, e do fundamental para médio impede qualquer trabalho sério e bem elaborado (ver item 4.1.1). Um outro ponto interessante que ele tocou foi a do aluno que nunca estudou espanhol na escola e opta pela língua no vestibular por não ter adquirido um conhecimento adequado para enfrentar o inglês no exame. Porém, o exame de espanhol pode ser visto como um ‘mito da facilidade’, pois o exame da língua, apesar de ser românica, não garante ao candidato um melhor desempenho se não for bem preparado. A terceira crítica bastante pertinente é que muitas escolas do Estado não oferecem a disciplina de inglês nos 1º e 2º anos do ensino médio. O professor também é bastante coerente quando diz que não há professores suficientes de inglês para as aulas, e muitos que estão na escola não possuem uma competência lingüística adequada para darem aulas. E a última crítica é a mais astuta: a escola oferece em língua portuguesa um grande número de aulas, mas mesmo assim os alunos são incapazes de aprender a ler e escrever eficazmente, ou seja, o problema não é somente uma questão quantitativa (número de aulas da disciplina), mas também qualitativo: as aulas têm que ser de qualidade para que os alunos possam aprender.

Como os membros da ACNAP têm consciência da realidade escolar vivida pelos seus alunos, eles têm uma grande preocupação em fazer um trabalho bem feito no curso KN. É cobrado do professor o máximo de empenho com sua disciplina, e o trabalho com a auto-estima dos alunos para que eles não desistam do curso. O lema adotado é ‘Nós vamos fazer a diferença!’ Em 2003, quatro alunos (entre 200) foram aprovados na Federal e quatro na PUC-PR. Em 2004, em virtude das cotas, o número subiu para 20. Apesar do imenso empenho de toda a equipe de professores e diretora do curso, poucos alunos/candidatos conseguem ingressar na UFPR. Além disso, dos que ingressam, a grande maioria são aprovados em cursos de menor prestígio como Letras, Geografia e Pedagogia. A luta desse grupo organizado deveria seguir, paralelamente, em direção a uma educação fundamental e média de qualidade para, no futuro, garantir que seus membros consigam competir, com o grupo branco dominante das Classes A e B, em grau de igualdade por uma vaga na universidade pública.

5.5.3 As aulas do professor do curso KN

Para preparar seus alunos para o vestibular da UFPR, a ACNAP utiliza as apostilas do Colégio Positivo. O colégio particular doou ao grupo KN suas apostilas antigas que já não são mais utilizadas pela instituição. Por ser um material mais antigo, os professores utilizam muitos materiais complementares.

Diferentemente dos alunos da Escola LC e dos Colégios DP e DB, os alunos do KN são motivados e interativos em sala de aula. Mais parece uma reunião de amigos do que um ambiente formal de curso. Todos, num total de 20 alunos, ao chegarem se cumprimentam, inclusive se a aula estiver em andamento. Sem dúvida alguma, é um ambiente agradável de aula. Todos são bem descontraídos, falantes e participativos. No começo do curso, o professor estava totalmente voltado ao ensino de gramática e tradução de vocabulário aos moldes do Método Gramática-Tradução. As explicações eram dadas na lousa, e os exercícios propostos de itens isolados (Anexo E.1). Após numerosas aulas de gramática e tradução, o professor começou a utilizar o material que o Colégio Positivo havia doado.

As páginas 1 e 2 (Anexo E.2) nos mostram como o vocabulário era trabalhado: listas de palavras sobre um tema para serem traduzidas. As atividades também eram bem estruturalistas.

Os textos da apostila são simples, não autênticos, com ênfase no vocabulário (Anexo E.3, p. 1). A interpretação dos textos limita-se a questões de reconstituição de informações pontuais e lineares. Após minha interferência nas aulas¹⁰ o professor começou a trazer textos autênticos e todos eram relacionados com temas relevantes para a comunidade negra, tais como pobreza, racismo, saúde e outras questões culturais importantes para o grupo (Anexo E.3, p. 3 e 4). A preocupação de formação crítica dos alunos e da comunidade é facilmente perceptível nas atividades propostas pelo professor e nas discussões que os textos suscitavam. O texto da Etiópia (Anexo E.3, p. 3) mostra um país africano com suas dificuldades. Tal texto foi usado em um simulado, e após as correções houve um debate sobre a condição negra no continente africano e no Brasil. Apesar do tema ser bem interessante e instigante, os exercícios são estruturalistas, como múltipla-escola e preenchimento de lacunas. O outro texto foi sobre AIDS e mostrava em quais países a doença avançava (Anexo E.3, p. 4). Os alunos falaram sobre o texto e sobre o grande número de africanos contaminados. Tal texto suscitou um debate bem interessante, que foi conduzido na língua materna. As aulas de leitura, muitas vezes, viravam um pretexto para discussões e debates de temas instigantes.

.....
¹⁰ Até eu começar a observar as aulas do professor de inglês, as aulas eram de explicação gramatical com exercícios de itens isolados. Ao perceber que o professor não trabalhava textos, eu interfeiri e o alertei para o fato de que o exame cobrava interpretação de textos e que as aulas deveriam ser mais focadas em leitura.

Uma aula de compreensão de texto

Na quinta semana de observação de aula o professor trabalhou com um texto da apostila sobre Golfinhos (Anexo E.3, p. 3).

For many years scientists believed that the chimpanzee was the most intelligent animal in the world. Recently they have learned that the dolphins are very clever animals too. Perhaps they are more intelligent than chimpanzees.

Many people think that dolphins are fish, but it is not true. Dolphins are different from fish in many important ways. They are mammals. They are warm-blooded, and they cannot stay under water all the time, like fish. They breathe air. They must come to surface of the water and take in air every few minutes.

Dolphins live in groups, or “schools”. Schools of dolphins travel and catch fish together, and they also use a kind of language. Scientists do not understand the language of dolphins, but they know that these animals talk to **each other** and send messages under water.

Dolphins are very friendly to human beings, and they are helpful, too. In the past few years, scientists have taught dolphins to play games and to help man in many ways. In some ways dolphins are like dogs, but they are a lot more intelligent. Perhaps they will soon become the most useful animals in the world.

O professor começou a aula lendo o texto em voz alta para todos os alunos. Ele falou sobre a figura (ver Anexo E.3, p. 3) dos golfinhos. Ele voltou no início do texto traduzindo algumas palavra que julgava difíceis. Ele pára na expressão “each other” e escreve no quadro “Jesus Said: Love each other.” E traduz o significado. Ele repete a estratégia com outras palavras como “breathe”, “mammals” dentre outras. Um aluno pergunta o significado de “taught”. O professor escreveu no quadro “teach, taught, taught” e traduziu o significado. A seguir ele foi para os exercícios. Ele lia as alternativas, traduzindo-as e, depois, perguntava aos alunos se elas eram verdadeiras ou falsas de acordo com o texto. Exemplo de um exercício:

06.01. (PUC – PR) Which is the only wrong alternative?

- a) Dolphins are different from fish in many ways.
- b) Dolphins cannot stay under water all the time.
- c) Dolphins must come to surface of the water and take air only for a few minutes.
- d) Dolphins are clever, helpful, friendly and useful.
- e) Dolphins live in groups.

Apesar dos textos que o professor trazia para as aulas serem interessantes, os alunos não possuíam conhecimento mínimo de inglês para que eles pudessem sozinhos fazer uma interpretação adequada. As aulas de gramática e vocabulário eram bem centradas nas estruturas e não davam embasamento necessário para que eles pudessem se tornar leitores independentes. Na maior parte do tempo, o professor acabava traduzindo os textos para o português para que os alunos pudessem entendê-lo, e isso impedia que eles pudessem desenvolver estratégias de leitura para avançarem sozinhos.

5.5.4 A apostila do curso pré-vestibular KN e as percepções de seu elaborador

A elaboradora do material didático do Colégio Positivo desenvolve material há 20 anos. A graduação e especialização foram concluídas na Universidade Federal do Paraná. Ela leciona a língua inglesa há 25 anos, sendo que 19 em cursos pré-vestibulares. Ela já trabalhou em diversas escolas renomadas da cidade, como Colégio Madalena Sofia, Bardal, Expoente, Decisivo e Apogeu. Atualmente, atua no Colégio Positivo como professora e elaboradora de apostilas. A professora participa dos encontros, quando oferecidos, sobre as provas de línguas estrangeiras que o Departamento de Letras da UFPR abre aos professores do ensino médio e cursos pré-vestibulares. Ela, ao contrário dos professores da escola pública e da professora do Colégio DP, sempre foi informada sobre os encontros.

A professora tem vários tipos de alunos em mente ao escrever seu material: desde o aluno que nada sabe até o mais proficiente. Portanto, existe uma preocupação em “mesclar a apostila colocando conteúdos mais elementares até chegar aos mais difíceis”. Isso se deve ao fato de que muitos alunos vêm do interior do Estado e têm pouco conhecimento lingüístico, ao passo que os alunos da capital já terem cursado, muitas vezes, institutos de línguas. Como as apostilas da elaboradora são comercializadas no Estado inteiro, ela escreve o material, tendo em mente profissionais que tenham um bom conhecimento lingüístico, pelo menos o mesmo conhecimento exigido para ser bem sucedido no vestibular.

A professora/elaboradora salienta que, no geral, os alunos não dão a importância devida à língua estrangeira, o que é uma reclamação unânime entre todos os professores que foram entrevistados nesta investigação. Os alunos começam a perceber a necessidade do conhecimento da língua quando vão mal nos simulados no segundo semestre do *terceirão*. A partir do segundo semestre, há uma corrida aos plantões de dúvida e aos professores de língua inglesa.

Ao escrever as apostilas, o objetivo primordial do material é de preparar os alunos para os vestibulares da cidade, principalmente da UFPR. Para atingir tal objetivo, o programa do vestibular, assim como os últimos exames são utilizados para direcionar o que é escrito. Os profissionais da mesma área de outras escolas estão sempre tendo bate-papos não oficiais sobre o vestibular e suas peculiaridades. Documentos oficiais como PCN, LDB dentre outros nunca são consultados. Tal qual os professores dos Colégios DB, DP e o curso KN, essa professora/elaboradora não consegue ver uma ligação lógica entre os documentos oficiais e o programa do vestibular da UFPR. Ao meu ver, esses profissionais nem sequer consultam os documentos oficiais, pois os PCNs apresentam incoerências de objetivos propostos para o ensino médio, além de “deixar de ser ‘apenas’ preparatório para o ensino superior” (se é que já teve tal nobre objetivo nos últimos 35 anos.) (ver item 4. 1).

As apostilas são divididas em duas partes: uma que focaliza a “gramática aplicada” – dada por um professor, e a outra interpretação de texto – dado por outro. As aulas de gramática e interpretação estão em relação de complementaridade, segundo a professora/elaboradora (Ela é professora de um curso pré-vestibular famoso na cidade). Os textos utilizados nas apostilas são de revistas e jornais como *Time*, *News Week*, *Speak Up* e sobre assuntos modernos como o mundo físico, o mundo ambiental, ecologia, catástrofes, dentre outros. O vocabulário destes temas é bastante trabalhado. As apostilas têm tanta informação que o professor não tem tempo para materiais complementares. Porém, como nas outras apostilas investigadas neste estudo, o que acontece, de fato, é que a apostila fica fragmentada em duas seções distintas: uma seção de gramática descontextualizada e uma seção de textos com vocabulário, geralmente para serem traduzidos. Apesar de focar o trabalho em leitura, o trabalho estruturalista com a língua ainda impera.

Todo o conteúdo é trabalhado, segundo a professora, para preparar os alunos para uma prova de língua inglesa na qual os textos variam muito em grau de dificuldade. Em alguns anos, os textos são muito difíceis para quem está saindo do ensino médio. Em outros anos, os textos já são mais adequados ao nível dos candidatos. A mesma reclamação fizeram os professores dos Colégios DB, DP e do curso KN assim como os elaboradores das apostilas do Colégio DB. Para a elaboradora, não há uma padronização de tipos e graus de dificuldade de textos e esse fato dificulta e muito no desenvolvimento de material didático. Observação bastante perspicaz da elaboradora, pois se observarmos os vestibulares de 2000 a 2006 (Anexo A.4. a A. 10) veremos que alguns textos realmente apresentam um grau de dificuldade maior – em termos de vocabulário

e estrutura – do que outros. Apesar de as provas não terem um grau de dificuldade homogêneo, a professora acha que o exame avalia seus candidatos adequadamente, pois os candidatos que são bem sucedidos na prova, geralmente conseguem ler qualquer texto acadêmico. Ela lamenta, porém, que a gramática não seja mais cobrada nos exames. Ela reclama: “eu acho que o exame deveria ser mesclado e não só texto, texto, texto.” Mais uma vez, vemos visões estruturalistas cristalizadas na fala da professora, bem como no material elaborado por ela (ver listas de vocabulário para ser traduzido para o português e exercícios de itens isolados nas páginas 1 e 2, no Anexo E.2). Quando avaliamos a leitura, indiretamente avaliamos também a gramática da língua.

A elaboradora assevera que o exame de vestibular é um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas do ensino médio. Ela afirma que todo seu trabalho gira em torno do vestibular e que tanto o conteúdo, seleção das atividades e seqüência de conteúdos são adequados nas apostilas para preparar seus alunos para o exame. Um outro exemplo de influência do exame no ensino que o precede é a adequação do material para o formato de avaliação que o vestibular utiliza:

Se ele [o vestibular da UFPR] mudar, vai mudar tudo. Vai mudar até o tipo de questão. A gente tem que fazer um outro material para ir de [sic] encontro com que eles querem. Vai ter que mudar. Por exemplo: se tem questão de somatória e com a mudança não ter questão de somatória, nós vamos ter que mudar para não nos perder.

Podemos perceber que o exame de inglês do vestibular da UFPR provoca um efeito retroativo forte no conteúdo da apostila, uma vez que focaliza a leitura. Entretanto, não conseguiu influenciar o ensino da língua que ainda se dá de uma maneira estruturalista aos moldes do Método Gramática-Tradução. O fato da gramática não ser avaliada explicitamente sinaliza para esses professores e elaboradores de apostilas que a gramática não é importante no exame, uma vez que desconhecem o que é leitura e o que é ensinar a ler. O que falta para eles é, primeiramente, conhecer concepções atuais de leitura para, posteriormente, conseguir relacionar a gramática da língua com o processo de construção de sentido de um texto.

5.5.5 As percepções dos alunos do curso pré-vestibular KN

Os alunos que freqüentam o curso têm entre 17 a 34 anos de idade. Todos são negros ou mulatos de baixa renda. Metade dos alunos trabalha de 30 a

40 horas semanais. Esses alunos procuraram o KN por ser gratuito e também pelo trabalho que o grupo faz no sentido de conscientização da cultura negra. O conhecimento de língua inglesa que eles têm é básico e aprendido desde a 5ª série do ensino fundamental. O nível de conhecimento da língua é bem fraco. Eles têm consciência de que a instrução obtida na escola pública foi tão precária que seus esforços para passarem no vestibular da UFPR têm que ser multiplicados. Duas alunas lamentam:

Na escola pública você começa a estudar o inglês a partir da 5ª série, sendo que a escola particular começa desde o jardim. No cursinho, nós temos que tirar um atraso imenso para podermos ir bem na prova.

O inglês que vemos no colégio é sempre o mesmo desde a 8ª série até o 3º ano do ensino médio (o verbo to be), e quando chegamos em cursinho pré-vestibular que exige muito mais, acabamos não aprendendo nada.

Muitos alunos sabem que para poderem melhorar seus escores no exame, deveriam ter mais aulas por semana. Por essa razão, a grande maioria estuda a língua pelo menos uma hora semanal, em casa. Eles também acham que o inglês aprendido no cursinho irá ajudá-los nos cursos superiores que eles venham a fazer. Para os alunos que optaram em fazer a prova de língua inglesa no vestibular, o idioma é importante para suas vidas profissionais, mas tal sentimento não é compartilhado por toda comunidade, como explica um aluno:

Bem, moro na periferia.. Minha comunidade já se esforça em aprender o português e quer passar longe do inglês. Eu acho que sou a diferença ou a minoria. Para mim, o inglês é necessário para todos. Pena que poucos pensam assim.

A fala do aluno ilustra que, para essa comunidade, o inglês não é um símbolo de *status* social e a maioria dá pouca importância à disciplina. Para tentar reverter esse quadro, o professor de inglês convida palestrantes negros, falantes da língua inglesa, para falarem sobre a condição negra no mundo e a importância deles se unirem e conversarem enquanto um grupo. Assim mesmo, muitos alunos continuam achando que eles não devem gastar muito tempo para aprender língua inglesa. Por esse motivo, eles não procuram especificamente informações sobre a prova de língua inglesa do vestibular. Eles as obtêm através da mídia e dos professores que trabalham no projeto KN – um contrasenso, pois as aulas são dadas dentro dos estabelecimentos da própria UFPR,

mas não conseguem as informações. Para esses alunos, ingressar na UFPR é muito importante.

Eles afirmam:

“É a maneira de conseguir realizar meu sonho e ter um futuro garantido e respeitado [ênfase minha].”

“A oportunidade de cursar uma faculdade.”

“É uma proposta para desenvolvimento intelectual e financeiro.”

“Importantíssimo, pois o curso que vou tentar é muito caro em universidades particulares.”

“Formar cidadãos bons nessa sociedade maligna em que vivemos.”

Portanto, para a maioria dessa comunidade, o sucesso no vestibular significa um caminho para profissionalização qualificada, e assim, ascensão social e respeito.

Também a maioria dos alunos acha a prova de língua inglesa da UFPR difícil e concentra seus estudos na interpretação de textos e no aprendizado de vocabulário. Tanto os alunos quanto o professor de inglês do curso começaram a mudar seus hábitos de estudo/ensino quando foram por mim alertados da necessidade de desenvolver a capacidade de interpretar textos. O professor aumentou bastante o tempo gasto com ensino de estratégias de leitura e compreensão de textos, além do ensino de vocabulário. Poucos alunos acreditam que a prova avalia adequadamente os candidatos, pois enfoca somente a leitura. Talvez porque o professor estivesse equivocadamente conduzindo as aulas para o ensino da gramática e não compreensão de texto. O restante deles não soube opinar por não conhecer a prova. Muitos se queixaram de que o exame não avalia a gramática explicitamente. Um dos alunos contestou dizendo: “Como poderei compreender um texto se não compreender os tempos verbais. Sem essa ferramenta como vou resolver o texto? Na dedução?” O aluno percebeu a importância da seqüência e correlação dos tempos verbais para a progressão de um texto. Mas o que ele não entende é que a maneira como a gramática é ensinada está fundamentada em uma visão ascendente de leitura e isso pode prejudicá-lo na medida em que será muito difícil ele, por si só, fazer as relações entre gramática e texto, gramática e construção de sentido. Se o exame de inglês do vestibular da UFPR estivesse inserido no modelo interativo de leitura, tanto o aluno como o professor poderiam ter subsídios para entender que o modelo não nega o ensino da gramática ou vocabulário, uma vez que a abordagem é entendida como um processo de produção de significado em

relação ao texto escrito, que depende de, ou se utiliza de várias ordens do saber do leitor e do escritor: conhecimento prévio de mundo, conhecimento semântico, sintático, lexical, textual, discursivo e isso é diferente de uma abordagem gramatical ao ensino de línguas com ênfase na concepção de correção gramatical. Em uma abordagem comunicativa, a ênfase passa a estar nas funções desempenhadas pela linguagem em uma dada situação comunicativa e no querer dizer do usuário da língua, seja através da observação de suas categorias gramaticais tais como verbos, advérbios, sentenças subordinadas e coordenadas; seja nas articulações das partes do texto; ou ainda no papel do texto para o contexto, seja eles textos escritos ou orais. Portanto, tanto em uma aula que tenha ênfase na oralidade como na leitura, na era comunicativa, busca-se um ensino que faça mais sentido para o querer dizer do aprendiz, para as regras de uso da linguagem para a comunicação, mais do que a simples reprodução de regras gramaticais. Porém, a visão tradicional de ensino da linguagem que enfatiza a análise apenas das escolhas gramaticais feitas pelo autor do texto a partir de um sistema ideal da língua para um leitor ideal ainda impera no ensino de língua estrangeira. Em um ensino descontextualizado da língua, cabe ao professor usar o texto como pretexto para ensinar apenas a gramática. Essa foi e, em muitos casos, ainda é a concepção do papel do professor e do texto na sala de aula de língua estrangeira: a visão interativa de leitura ainda não é totalmente entendida e operacionalizada nas práticas em sala de aula de muitos profissionais. Se o exame de inglês do vestibular da UFPR estivesse, de fato, embasado no modelo interativo de leitura, seria provável que muitos professores, interessados em preparar seus alunos para o vestibular, começassem a perceber que o ensino de gramática deveria ter um outro formato.

Alguns alunos acreditam que o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio. Uma aluna disse que “a partir do exame poderá ser analisado como o aluno está acompanhando a matéria”. Um outro aluno afirma que o exame de vestibular “exigirá melhor qualificação das aulas de ensino médio”, isso se as escolas e professores virem o vestibular como um instrumento que possa ajudá-los a planejar suas aulas e desenvolver um trabalho mais centralizado no uso da língua.

A coordenadora, professor e alunos têm consciência de que o histórico social e escolar de seus alunos os deixam em desvantagem em relação aos alunos brancos das classes média e média alta. A prova de inglês do vestibular para esse grupo é difícil e exige um esforço muito maior de todos para que esses alunos possam passar no exame. Assim mesmo, apesar da equipe não ter o conhecimento suficiente sobre o exame (filosofia que o embasa, concepções

de língua/leitura/avaliação que estão subjacentes os exames, etc) eles se esforçam para aprovarem seus alunos. Eles utilizam o programa do vestibular da UFPR e as apostilas do Positivo para planejarem suas aulas. Documentos oficiais como os PCNs ou Diretrizes não são utilizados nem pelo cursinho e nem pela elaboradora do material didático.

A coordenadora e professor acham que se o vestibular tivesse como objetivo levar seus alunos a pensarem, a interpretar e entenderem textos, então ele seria um bom instrumento para balizar as aulas que o precedem. Ambos se queixam, porém, de que o exame é “inconsistente” e muito difícil: percepção perspicaz, pois notaram que em um mesmo exame há questões isoladas de língua e leitura, por exemplo. A elaboradora da apostila, por sua vez, afirma que seu trabalho gira em torno do exame, independentemente de ser bem elaborado ou não. Os alunos, por sua vez, possuem um entendimento muito interessante sobre o exame. Alguns alunos afirmaram que se o exame de vestibular influenciar o ensino que o precede então isso “exigirá melhor qualificação das aulas do ensino médio”.

O ensino superior para esse grupo é muito importante, pois o sucesso no exame de vestibular significa um caminho para profissionalização qualificada e assim, ascensão social e respeito.

5.6 CURSO PRÉ-VESTIBULAR PARA BAIXA RENDA

O curso pré-vestibular EA destina-se a adolescentes de baixa renda. Ele também recebe alunos de escolas públicas com pouquíssimo conhecimento da língua estrangeira. Seus 270 alunos travam uma batalha para poderem frequentar o curso pré-vestibular que é oferecido aos sábados e domingos – 12 horas cada dia. Uma batalha por várias razões: muitos não têm dinheiro para pagar transporte até o local, outros não têm dinheiro para almoçar, e, além disso, todos têm que vencer o cansaço do trabalho da semana.

A dificuldade desses alunos não pára por aí. Por terem tido no máximo dois anos de ensino de língua inglesa no ensino médio nas escolas públicas, e terem cursado um fundamental fraco, os alunos enfrentam muitos obstáculos para melhorarem seu desempenho no exame do vestibular.

5.6.1 O diretor do curso pré-vestibular EA

Para o curso definir seus objetivos, o diretor (que também é professor de Química no curso) e professores procuram informações sobre o vestibular da

UFPR através da mídia. O diretor reclama que o “núcleo de concursos é muito restrito e fechado a dar informações. Por isso, às vezes, a gente fica muito desinformado.” Tal queixa foi comum entre todos os outros profissionais participantes dessa investigação, com exceção dos profissionais do Colégio DB e a professora/elaboradora da apostila do Positivo.

A existência do curso está vinculada à aprovação dos alunos no vestibular da UFPR – “O vestibular é nossa meta: aprovar o aluno”. Para a instituição, seus alunos poderão conquistar um melhoramento do padrão de vida, se eles conseguirem ingressar e terminar um curso universitário. Como disse o diretor:

A vida deles está em função disso porque é a oportunidade deles melhorarem de vida. Então eles têm isso como a única oportunidade de melhorarem de vida. Pra eles é tudo. E a gente tenta o máximo de inseri-los na UFPR porque é gratuita. Nossa preocupação é bem grande em fazer nossos professores não faltarem. Sempre ter aulas, ter aulas a mais, ter reposições, revisão, aulão, teatro, tudo é voltado pro vestibular.

Como podemos observar através do discurso do diretor, o processo seletivo de universidades públicas é injusto: quem mais precisa de aprovação para inclusão social, é quem menos tem acesso a ele. Na verdade, o problema não está na seleção de vestibular. Ele começa com a má qualidade do ensino fundamental e médio que não propiciam condições adequadas ao alunos para competirem em grau de igualdade com os alunos das escolas particulares.

Como todos os alunos são provenientes de escolas públicas – escola com baixa qualidade de ensino – e têm pouco conhecimento da língua inglesa, é unânime a opinião de que a prova de língua inglesa da Federal é muito difícil. Para o diretor, ela não avalia adequadamente seus candidatos porque, muitas vezes, abrange determinados assuntos que não são enfocados na escola. Para o diretor, “ele [o aluno] estudou tudo e deixou uma partezinha sem estudar e, às vezes, é aquela partezinha que cai no vestibular. Às vezes, só cai isomeria e ele estudou reações orgânicas. Mesma coisa pro inglês ele estudou toda gramática e cai uma interpretação de texto super difícil.” Ele afirmou que se a gramática fosse cobrada, a prova seria mais acessível aos seus alunos de escolas públicas, uma vez que a interpretação de textos exige um conhecimento muito grande da língua. Na verdade, exige que o aluno saiba ler!

[a gramática] tornava a prova mais acessível. Porque o aluno do ensino médio, o pouco que ele tem de inglês é gramática nas escolas públicas. Ele não tem interpretação de textos, então ele teria mais

chance se fosse gramática ao invés de interpretação de texto. Interpretação exige um domínio muito maior do inglês.

A visão de linguagem, de leitura e ensino de língua estrangeira do diretor é uma visão tradicional, ou seja, ele compartilha da teoria da qual a língua deva ser ensinada em fragmentos. Como a maioria dos alunos tiveram aulas exclusivamente de gramática no ensino fundamental e médio, a leitura de textos de vestibular torna-se uma habilidade “super difícil” para eles. Ele reconhece que o ensino centrado na gramática é deficitário quando afirma que para se fazer interpretação de texto, o aluno deverá ter um “domínio muito maior do inglês”. Portanto, será que o exame do vestibular é o vilão da história? Será que tal exame deve baixar seu nível para que os alunos das escolas fracas pudessem ser contemplados? O processo não deveria ser ao contrário, ou seja, as escolas não deveriam melhorar sua qualidade de ensino para que esses alunos pudessem ser capacitados para competir em grau de igualdade com os que saem de escolas particulares? Ao invés de encararmos o vestibular como um “leão-de-chácara” (gatekeeper), ou seja, o que impede a entrada à universidade, não podemos vê-lo como um sinalizador de que há alguma coisa errada em nosso sistema escolar, e essa coisa errada é velada e enraizada?

Apesar das dificuldades que seus alunos enfrentam em relação à prova, o diretor acha que “se o aluno fez a prova sabendo”, ele acredita que “ele [esse aluno] tenha um bom nível porque a prova é pura interpretação de texto e tem que ter um domínio da língua bem grande”. Mesmo afirmando que o candidato que for bem sucedido na prova domina bem a língua, ele discorda que o exame possa ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino médio, o que é um contrassenso se a prova for bem elaborada e exercer um efeito retroativo positivo. Ele lamenta que muitas escolas deixaram outras questões importantes de lado para prepararem seus alunos para o vestibular. Segundo ele,

Infelizmente a escola do ensino médio é voltada para o vestibular. Até hoje não existe uma definição da finalidade do ensino médio. Porque nos últimos anos eles vivem em função do vestibular. Então, toda aquela parte pedagógica e educativa está sendo deixada de lado e a gente tem que focar o vestibular senão os nossos alunos acabam excluídos. Infelizmente é assim. Enquanto que o ensino médio deveria proporcionar ao aluno outras coisas. Além do vestibular, a formação pra cidadão, pra exercer uma profissão, encaminhá-lo pro mercado de trabalho, trabalhar a maturidade e caráter do aluno e essas coisas mais. Mas infelizmente o ensino médio está voltado somente para o vestibular.

Em seu comentário podemos observar mais alguns equívocos. Quando ele diz que “aquela parte pedagógica e educativa está sendo deixada de lado e a gente tem que focar o vestibular”, ele está afirmando que se prepararmos os alunos para o vestibular, estamos negligenciando “a formação para a cidadania”, “a formação para exercer uma profissão, para encaminhá-los pro mercado de trabalho”. Mas, quando um profissional entende todas as concepções que estão por trás do exame, quando esse profissional entende relacionar o exame, sua prática de ensino com o contexto atual de nosso mundo, preparar para o vestibular e preparar para a cidadania e para o trabalho deveriam fazer parte de um único processo. Um bom profissional consegue preparar seus alunos para a cidadania, para o trabalho e para o vestibular. O discurso de que “eu preparo para a vida e não para o vestibular” transformou-se numa fala do senso-comum, e proferido por profissionais que não estão em sintonia com as concepções e teorias atuais de educação.

Com todo o esforço da equipe do curso pré-vestibular dessa escola, no ano de 2002 foram aprovados 20% dos alunos na UFPR e no CEFET. No ano seguinte, a taxa subiu para 40%, o que foi comemorado com entusiasmo.

5.6.2 As percepções do professor do curso pré-vestibular EA

O curso pré-vestibular EA é também uma instituição voltada para alunos de todas as etnias e raças carentes. Como define o professor de inglês do curso, “E. A. é um curso para alunos incrivelmente carentes”. A instituição tem como meta principal ajudar seus alunos a terem ascensão social através dos estudos superiores em universidades públicas. Segundo o professor, o trabalho do E. A. é bem grande. “Há uma preocupação até exagerada em aprovar seus alunos na UFPR”. No ano de 2003, 40 % dos alunos foram aprovados na Universidade Federal do Paraná.

Apesar de os alunos não verem utilidade imediata da língua inglesa no dia-a-dia, eles estudam e se interessam pela disciplina mais do que os alunos das escolas particulares nas quais o professor trabalha. Ele chama a atenção para as duas realidades antagônicas nas quais ele trabalha:

Eu ouço isso muito aqui. A gente já ouve em algumas realidades: ‘Ah eu não vou usar no serviço.’ Mas a maioria diz, infelizmente: ‘É professor, com minha realidade... Onde é que vou usar?’ ‘Nunca pude estudar numa escola boa de inglês, não vou poder viajar fora.’ Etc, etc. Mas em contra partida, eu vejo mais interesse aqui [interesse

dos alunos da escola pública em aprender inglês] do que nos nossos do particular. Isso é muito gratificante.... Aqui [na escola pública] existe e no particular você tem outro status por outras razões, mas isso [vontade de aprender dos alunos da escola particular] de jeito nenhum.

Tal sentimento também é compartilhado pela coordenadora de Inglês da Secretaria Estadual de Educação, que também percebeu a diferença de motivação em aprender língua estrangeira dos alunos de baixa renda e os alunos de escolas particulares.

Suas aulas são desenvolvidas a partir do programa que a Universidade Federal do Paraná publica, pois o objetivo maior do E. A. é aprovar o maior número possível de seus alunos. O professor comenta que apesar de gostar bastante da organização dos PCNs, ele centraliza seu trabalho na realidade da Federal, uma vez que a meta do curso é auxiliar alunos de baixa renda a entrarem em uma instituição de ensino superior pública. Portanto, ele não utiliza nenhum documento oficial para planejar suas aulas: prática comum entre todos os professores de escolas particulares e cursos pré-vestibular. Na verdade, *a priori*, o planejamento do ensino para o vestibular não deveria diferir do planejamento feito a partir dos PCNs, já que ambos – o programa do vestibular e os PCNs – deveriam preparar o aluno para a cidadania, para o trabalho e para a vida acadêmica.

A instituição orienta seus professores para a realidade dos alunos e os incentiva à se dedicarem ao máximo para alcançar os objetivos. O professor também tem a preocupação de sempre trazer informações novas sobre o vestibular da Federal para o curso EA. As informações são obtidas na instituição particular na qual ele trabalha, pois tal escola tem como meta preparar seus alunos para o vestibular.

Tanto a instituição, quanto o professor possuem uma responsabilidade muito grande em relação à aprovação de seus alunos na Federal. O professor ressalta:

Especificamente, aqui no E. A., acho que talvez não seria só aqui, nós temos uma responsabilidade muito maior, porque essas pessoas têm mais dificuldades....A nossa obrigação de ajudá-los a passar é muito maior do que uma escola particular. O aluno coloca uma esperança toda em você. Eu tenho visto, apesar de poucos meses aqui, que é um fardo grande... motivacional, é verdade ... mas tem que existir essa responsabilidade. Mas eu acho demais... demasiado. Pros alunos é tudo. Eles só pensam nisso.

A ação de ajudar alunos de baixa renda a terem uma ascensão social através da educação mostra a consciência política dos profissionais que trabalham no curso. Porém, o professor afirma que sua responsabilidade acaba virando um fardo pesado, pois a preparação para o vestibular é uma tarefa muito árdua.

Para o profissional, a prova de língua inglesa é bastante difícil: “se para os professores já são difíceis, imagine para os alunos. De uma forma ou de outra vai ‘tá prevalecendo quem?’” O professor chama a atenção para um aspecto interessante: as provas de língua inglesa do vestibular da UFPR também são difíceis para muitos professores. Isso mostra que o nível dos profissionais atuando no mercado é baixo. E quando ele afirma “prevalecendo quem”, ele se refere ao aluno da escola particular cuja qualidade de ensino é melhor, e, portanto, quem ‘leva vantagem’ na disputa por uma vaga na instituição pública superior são eles.

Apesar dos “textos serem interessantes, na sua opinião, o candidato acaba tendo que lidar com a língua de uma forma mais abrangente” do que quando cobrava somente gramática. Porém ele reclama – tal como os professores dos colégios DB e DP – que, às vezes, os textos escolhidos são muito técnicos – como textos de clonagem humana, indústria, estatística – e por esse motivo o conhecimento de vocabulário tem que ser muito maior. Porém, ao meu ver, se o professor conseguir preparar seus alunos de tal forma que eles adquiram um conhecimento sistêmico da língua razoável, e se eles aprenderem a lidar com estratégias de leitura, o vocabulário desconhecido não deveriam ser um empecilho para uma boa compreensão. Na escola particular na qual ele trabalha, ele lida com o vocabulário e textos desde o primeiro ano do ensino médio e tenta trabalhar interpretação de textos e ensino de vocabulário desde o primeiro dia do curso pré-vestibular. Ele também critica, severamente, os professores que ainda estão enfocando suas aulas no ensino da gramática. Ele revela sua opinião sobre o ensino da interpretação de textos *versus* da gramática ao enfatizar:

Acho que nesses últimos anos onde a ênfase acabou sendo totalizado nos textos....Textos são muito interessantes. Você acaba lidando com a língua de uma forma mais abrangente, mas por outro lado, tem aparecido textos técnicos ao extremo, de clonagem humana, de indústria, de estatística e, às vezes, mal se entende esse assunto. No contexto de nossa língua, já é difícil, imagine em outra. E o vocabulário é muito maior. Então, hoje eu vejo que tem que ser um trabalho desde o começo do ensino médio. No primeiro, segundo e terceiro... dicionário em sala. Difícilmente se usa isso em sala, que é uma pena,

trabalho com textos. Tem professores que estão brincando de trabalhar só gramática individualizada. Aquela de fill in the blanks. Claro você volte e meia coloca isso, mas não exigir em provas apenas isso Isso está mais que pré-histórico. E o que acontece? Ai vem o terceiro ano ou cursinho e é uma bomba!!!! O aluno diz: “Cadê aquele do e does pra gente ficar preenchendo?” Não são textos de duas ou três linhas... são textos técnicos, vocabulário complicado... aquelas pegadinhas “according to the text” que não é sua opinião que vale. Mas é o que está escrito.

O fato dos textos serem de assuntos variados, com vocabulário “técnico”, não deveria ser um empecilho para a compreensão, muito pelo contrário. O aluno que deseja continuar sua carreira acadêmica deve ser bem informado sobre diversos assuntos e ter capacidade de ler textos acadêmicos e técnicos. Não seria produtivo o exame utilizar textos ‘mais fáceis’, ou ‘menos técnicos’. Os elaboradores deveriam sim padronizá-los – em termos de grau de dificuldade de textos e tipologia de questões – para que os professores e escolas soubessem que tipo de leitura o exame realmente avalia. Mais uma vez, não dá para baixar o nível do exame do vestibular (seria necessário melhorá-lo), o ensino fundamental e médio é que têm que melhorar em qualidade. E, apesar dele advogar contra o ensino de gramática, ele ainda tem concepções antigas sobre o ensino de leitura. Podemos notar isso quando ele diz “aquelas pegadinhas “according to the text” que não é sua opinião que vale.” Se ele tivesse a concepção de leitura como uma prática social na qual o leitor vai construindo o sentido, ele não veria a questão “de acordo com o texto” como uma pegadinha. O ensino de *macetes* é resquício de uma época na qual os exames eram de má qualidade e avaliavam somente fragmentos da língua ou tradução.

Desde o momento que o professor decidiu sair do instituto de línguas no qual se trabalha primordialmente a oralidade, e migrou para cursos pré-vestibulares e *terceirões*, ele mudou radicalmente sua prática em sala de aula. No início da mudança, uma sensação de frustração tomou conta dele por achar que “não estava ensinando nada”. Depois de um período de adaptação, o professor percebeu a nova necessidade dos alunos e começou a trabalhar com novos objetivos. Ele demonstra sua inquietação ao falar sobre essa mudança na sala de aula:

Pra mim foi frustrante a primeira vez, porque parecia que você não estava ensinando nada. Aquilo que você tinha a chance de ensinar.... É técnico. Não adianta dizer que o ensino médio para o vestibular

virou inglês técnico. Muito em função do vestibular de texto na Federal. Todos os alunos estão preocupados com o inglês técnico da Federal. Aliás, uma vez na semana trago curiosidades, cultura da língua, raízes da língua inglesa. A minha experiência no exterior foi muito legal então eu gosto de trocar esse tipo de ideia com aluno. Infelizmente, você não se desmotiva, porque você ainda tem tesão de dar aula. Mas hoje eu começo a ver que é fácil, se a gente não tomar cuidado, em se desmotivar ou ficar na mesmice. Porque está tão técnico que você é meio que levado auma vez já fui chamado a atenção, não aqui é obvio, porque eu estava dando mais ênfase em coisas de conversação etc, etc, etc, mas as provas e os resultados eram pra preparar a garotada pra dois, três anos pro vestibular.

Os textos do exame de inglês da UFPR, na verdade, não são textos técnicos como afirma o professor. São textos de vulgarização científica. A inquietação do professor acontece porque seus alunos não têm (ou têm muito pouco) conhecimento da língua inglesa para dar conta da complexidade desse tipo de textos. Um outro ponto a ser comentado é a inquietação do professor com a negligência da ‘conversação’. O preparo para o vestibular não significa que a fala não possa ou não deva ser trabalhada: a integração de habilidades, como, por exemplo, a fala e leitura, faz parte de concepções correntes de ensino e avaliação em LE. Apesar das dificuldades que seus alunos enfrentam, o professor se mostra bastante interessado em enfrentar mudanças e inovações, mesmo que elas tenham sido impostas pela escola. Ele comenta:

Como gosto de pesquisar e moldar; sou bastante autocrítico – digo que até demais – acho que toda mudança é interessante. Nem sempre ela vai ser melhor; mas é interessante encará-la. Por outro lado, não adianta negar; como muitos fazem ‘não adianta só pensar no vestibular’. Tudo bem, eu posso pensar isso, mas se os outros 200 estão pensando assim eu vou brigar com eles? Ainda mais de um colégio que vive de resultado de vestibular!!!

O professor mostra preocupação constante em estar em sintonia com o que está acontecendo com os vestibulares, especialmente com o da Federal. Demonstra vontade de trabalhar outras habilidades e competências, mas a própria exigência do curso e dos alunos faz com que ele priorize o preparo para o exame, que para esse grupo é somente gramática, vocabulário e leitura. Como ele jocosamente coloca “a gente quer acertar o que vai cair na Federal: Mãe Dina’s power!”

Ele lembra que quando dava aulas no centro de língua e ensino fundamental, ele se sentia mais satisfeito com suas aulas e com os resultados delas: “eu me sentia mais professor, trazendo mais conhecimento não apenas de uma coisa que eu chamo de ROBO COP’s LANGUAGE.”

Sua inquietação tem fundamento. Quando ele dava aula em um instituto de línguas, ele trabalhava todas as habilidades, gradativamente, até que os alunos chegassem a uma competência lingüística desejada. O progresso dos alunos era visível. Quando ele passou a dar aulas somente para o vestibular, ele cometeu o equívoco que a grande maioria dos professores comete: pensar que dar aula de leitura é dar aula de gramática, vocabulário e estratégias de leitura. Tanto a gramática quanto o vocabulário são ensinados de uma maneira descontextualizada, e muitas vezes, de forma estruturalista. Então, nesse caso, fica muito mais difícil o aluno aprender a ler, pois ele fica preso no aprendizado fragmentado da língua. A impressão que o professor tem de que “não ensina tanto quanto antes” é procedente. Quando ele chama a língua que ele ensina de ROBO COP’s LANGUAGE, ele faz uma analogia entre a artificialidade e limitação de um robô (limitação de movimento e pensamento) com a limitação do ensino que ele oferece no ensino médio. Realmente, com turmas de cem alunos e com aulas centradas em gramática, vocabulário e estratégias de leitura limitadas (os ‘steps’ do professor) o desenvolvimento da habilidade de leitura se torna uma meta difícil de ser atingida. Por isso que é necessário o poder divino da ‘Mãe Dina’ para ser bem sucedido no exame. Podemos notar um equívoco que sua prática revela. Há uma necessidade de uma teorização maior acerca de modelos interativos de leitura.

O baixo nível de língua inglesa que os alunos trazem do ensino fundamental e médio, as classes numerosas, tudo isso aliado às concepções tradicionais do ensino de leitura de língua estrangeira fizeram com que o professor deixasse de fazer muitas coisas em sala de aula: “especialmente ter prazer da língua, de ensinar a falar. Tudo se perdeu”. O ensino das quatro habilidades deu lugar somente ao ensino para o vestibular, segundo ele.

O professor desabafa quando fala sobre sua experiência em um colégio estadual:

Eu estou agora substituindo no Colégio Estadual três manhãs até dezembro... horrível. Eles ficaram sem professor de inglês por cinco meses no ensino médio. O nível do professor de Estado é terrível. Ao invés de falar ‘to be’ fala ‘tobi’. É complicado. Todo mundo passa em inglês. É fácil,... fácil por quê? É só preciso preencher lacunas, aquelas

coisas antigas. A gente precisa moralizar isso, cobrar qualidade. Cobrar outras coisas, mas desde lá da 5ª série. Acho que esse interesse não existe na educação. É bonito falar, mas no colégio... Em primeira lugar o inglês é tido como aulinha extra. 'As tias' dão aula de inglês. O que que é isso???"

Pelo discurso do professor, podemos claramente observar que ele não está contente com sua prática em sala de aula. Ele atribui as mudanças de posturas em sala, além do abandono do ensino da fala, compreensão auditiva e escrita, ao exame do vestibular: ter que focar somente leitura, ter que dar aula para mais de cem alunos, ter que dar aula para alunos sem conhecimento sistêmico da língua. Porém, vemos esse descontentamento como algo salutar, pois sua inquietude demonstra que ele é consciente de que algo está errado. Ele somente não sabe ainda pontuar o problema.

Pelo fato de não conseguir avançar muito com seus alunos, em termos de aprendizagem da leitura, o professor acha que o exame de vestibular da UFPR não deveria ter a força que tem sobre o ensino de escolas particulares e cursos pré-vestibulares. Ele também acha que o exame não deveria ser um mecanismo de mudanças no ensino de inglês nas escolas do ensino médio. “Não é o exame que deveria influenciar as escolas, mas o contrário. Lamentavelmente eu acho que hoje isso seria até pretensioso”. Visão questionável do professor. Se, de fato, as escolas influenciassem os vestibulares correríamos o risco de não somente ter um ensino fundamental e médio deficitário, mas um ensino superior também. O que tem que ser mudado é o ensino que precede o vestibular e não o vestibular.

Ao ser perguntado se ele achava que o exame do vestibular da UFPR avalia adequadamente seus candidatos, o professor disse que o vestibular não condiz com o que é ensinado no fundamental e médio. Primeiramente, as aulas do fundamental geralmente são muito fracas, longe do trabalho feito em escolas de línguas, o que seria perfeitamente possível fazer, segundo o professor. Depois, no ensino médio, a superlotação das classes com um público acima de 60 alunos. O que resta fazer no ensino médio com turmas grandes e com pouco conhecimento sistêmico do inglês é “ensinar para o vestibular. Você joga tudo no *data show* e joga textos”. Ensinar para o vestibular deveria exigir do professor muito mais do que somente jogar informações no *data show* e mostrá-las aos alunos. Deveria exigir um conhecimento profundo do que é saber uma língua, o que é ensinar uma língua, bem como o que é avaliar essa aprendizagem. Deveria exigir, também, dos governos estaduais e municipais uma política

de educação séria e embasada em teorias e concepções recentes de ensino, avaliação e gestão.

Apesar do professor trabalhar interpretação de textos em sala de aula porque o vestibular avalia isso, a maneira como a leitura é abordada e ensinada não dará aos alunos embasamento suficiente para poderem ser bem sucedidos.

5.6.3 As aulas do professor do curso EA

O professor do curso E. A. dá aula para aproximadamente cem alunos. Como ele não se sente satisfeito com a apostila adotada, para conseguir preparar seus alunos para a prova de língua inglesa da Federal, o professor trabalha essencialmente os textos, o vocabulário e a gramática contida neles. As apostilas utilizadas no curso são direcionadas para o vestibular da Federal: os conteúdos são baseados nos simulados de provas originais anteriores. Ele trabalha os pontos gramaticais, e em seguida trabalha os textos da apostila. Como seus alunos têm pouco conhecimento da língua, ele elaborou uns ‘*steps*’ (passos) para facilitar tanto a leitura como a “procura das respostas nos textos” (pinçar a resposta do texto). Os passos são:

- Step 1 – circular números, valores e nomes próprios
- Step 2 – circular verbos
- Step 3 – palavras conhecidas
- Step 4 – estudar título, rodapé e fonte
- Step 5 – lê as alternativas e depois vai pro texto

Ao trabalhar os textos (Anexo F.1. p. 1 e 2), o professor utiliza os ‘*steps*’ pedindo para os alunos acharem as respostas dos passos e colocando, na lousa, os verbos principais e vocabulário que aparecem no texto. Todas as palavras são traduzidas para o português. Se observarmos os textos, verificaremos que foram textos de exames anteriores da UFPR. Tantos os textos I, II e III têm questões de reconstituição de informação linear, não linear e global, apreensão de julgamento de valor, e de gramática. Na verdade, essas estratégias desenvolvidas pelo professor para ajudar seus alunos, não são estratégias de leitura, mas estratégias para lidar com as dificuldades desses alunos.

Depois de percorrer os cinco passos com os alunos, o professor lê os textos em voz alta, traduz alguns trechos e pede a alternativa correta para os alunos. Os alunos deveriam já ter lido o texto e respondido as questões em casa. Na aula, ele somente corrige as questões.

A visão de leitura por de trás dos passos – circular números, nomes, verbos e palavras desconhecidas – indica que ele tem uma concepção de leitura embasada em estratégias ascendentes de leitura. O ensino de *macete* não garante ao aluno que ele tenha uma boa compreensão do texto. Muito pelo contrário, o aluno poderá ficar tão centrado em partes do texto, que não conseguirá ter uma visão ampla dele. Estratégias de leitura como criar hipóteses do texto para, ao longo da leitura confirmá-las, refutá-las ou mudá-las, inferir significados de palavras desconhecidas pelo contexto, reconstruir a cadeia argumentativa do texto, dentre outras, nunca foram trabalhadas em aula.

Os pontos gramaticais são sintetizados na lousa com explicações detalhadas do professor. O ponto gramatical (Anexo F.2. p. 3) foi colocado na lousa. Depois, o professor pediu a tradução das expressões interrogativas, e logo em seguir, os alunos fizeram os exercícios propostos pela apostila, exercícios esses que são atividades tirados de livros de gramática, ou questões antigas de gramática de diversos vestibulares do país.

Como os alunos têm aulas somente nos sábados e domingos – 12 horas cada dia – ele pede para que os alunos façam as folhas da apostila durante a semana para que eles possam avançar mais rapidamente nas aulas e dar conta do conteúdo proposto.

Os simulados são dados depois do segundo semestre, e as provas são comentadas em sala de aula após a correção. No geral, as aulas são a do Método Gramática-Tradução – explicação gramatical e tradução dos textos. Algumas estratégias – *skimming*, *scanning*, cognatos, do Instrumental, são mencionadas esporadicamente nas aulas.

Assim como os professores dos Colégios DB e DP, o professor do E. A. tem a mesma prática de sala de aula. Para esses profissionais, o ensino de gramática e vocabulário são dados de forma não contextualizada e fragmentada, e o ensino de leitura também se restringe, muitas vezes, às estratégias ascendentes, apesar deles utilizarem esporadicamente estratégias descendentes.

5.6.4 A apostila do curso pré-vestibular EA e as percepções de seu elaborador

A elaboradora das apostilas Unificado desenvolve material didático há 25 anos. Ela já lecionou em várias escolas de Curitiba como Instituto de Ensino Camões, Colégio Bom Jesus, Colégio Santa Maria, Dom Bosco, Marista Paranaense e, paralelamente, sempre trabalhou no Colégio Unificado.

O objetivo maior do material didático é de preparar os alunos para os vestibulares da cidade, principalmente para o exame da UFPR. Como ela ressalta: “O meu material faz o possível para preparar um aluno para ser um bom leitor”. Ela também leciona no Colégio Unificado. O público que o frequenta é basicamente de classe B e C que vieram de outras escolas particulares de classe B e C ou do ensino público. Ela afirma que, como a maioria de seus alunos vem de escolas públicas, eles têm pouca base para desenvolver interpretação de texto e não “valorizam o aprendizado da língua por achá-la muito difícil”. Para a escola não ter uma grande imigração das aulas de inglês para o espanhol, a autora tem bastante cuidado na elaboração de suas apostilas: o material começa do mais elementar, em termos gramaticais, de vocabulário e de interpretação de textos, e vai progressivamente incluindo estruturas, léxico e textos com maior grau de dificuldade. Ao escrever seu material, a autora pensa em um professor com bom nível de conhecimento, porque “não dá para nivelar por baixo”, segundo ela. Apesar de ter o cuidado de escrever apostila com bom nível, muitos professores não conseguem resolver os testes nela propostos, segundo as autoridades da escola que comercializam o material.

Os objetivos para o desenvolvimento do material são estabelecidos a partir dos conteúdos trabalhados nos vestibulares. Os PCNs são consultados, mas o que de fato direciona as apostilas são os programas dos vestibulares, principalmente o programa da UFPR, como os outros materiais didáticos usados pelas escolas particulares e cursos pré-vestibulares. Já que o enfoque maior do material didático da autora é o desenvolvimento da leitura, as apostilas são centradas em compreensão de textos e o ensino de gramática aplicada e expansão de vocabulário. Os textos utilizados nos materiais são de diversas áreas de conhecimento: saúde, comportamento, ciências. O ensino tanto da gramática, quanto do léxico fica atrelado aos textos desenvolvidos. A autora acha muito bom do exame não mais avaliar a gramática explicitamente: “avaliar a gramática sim, mas através dos textos”. Ela também ressalta que o vestibular também norteou seu material na escolha do conteúdo a ser trabalhado, na seleção e seqüência das atividades, mas não na metodologia: “a metodologia acho que não mudei! Porque a metodologia é uma coisa mais profunda, né? A ênfase eu mudei. Muito tempo pra cá é no texto, mas não a metodologia”. Esta fala pode sinalizar que a elaboradora/professora continua ensinar a leitura e gramática embasada em uma concepção de ensino de LE estruturalista, como os outros professores desta investigação. Apesar de as apostilas terem uma variedade grande de atividades, a elaboradora pensa que um professor criativo deva utilizar material complementar como música, outros textos autênticos de revistas e jornais ou qualquer outra atividade que auxilie na aprendizagem.

A autora tem uma preocupação grande em procurar informações sobre os vestibulares para sempre estar atualizada. Ela ia às reuniões que aconteciam com a comissão do vestibular da UFPR. Há também uma intercomunicação entre os colegas dos cursos pré-vestibulares da cidade. Além disso, ela fez uma análise de todos os vestibulares da UFPR desde 1985 até os dias atuais. Os textos da prova de língua inglesa do exame da UFPR não são fáceis, segundo a elaboradora. Há textos que são razoáveis, mas há outros que são muito difíceis – opinião compartilhada pelos outros professores das escolas particulares e cursos pré-vestibular. Em um exame, há “um equilíbrio de textos fáceis e difíceis para poderem realmente selecionar adequadamente seus candidatos”. Há alguns anos, os textos das provas de língua inglesa não eram adequados aos candidatos. “Eram textos muito complexos e de assuntos totalmente fora da realidade de um adolescente: reclamação comum entre os outros professores desta investigação. Hoje os elaboradores do vestibular já estão escolhendo os textos mais adequadamente para o público jovem”. Segundo a elaboradora, o exame prima em classificar o bom leitor e não “o conhecimento real da língua inglesa”. O que a elaboradora/professora desconhece é que, apesar de avaliar leitura, o exame focaliza sua leitura e questões em reconstituição de informações, e às vezes exige do aluno/candidato que ele infira algumas informações, mas deixa de trabalhar com um nível de leitura mais complexo, mais argumentativo.

Para a elaboradora do material do Unificado, o vestibular tem um papel muito importante nas vidas dos professores e alunos, pois o exame faz com que todos trabalhem e estudem muito mais. Ela nos chama a atenção:

É o vestibular que mais faz com que as pessoas se empenhem. Estudar e ensinar. Como ela [o vestibular da UFPR] é a mais concorrida, então é o que dá mais trabalho, né? Dá mais trabalho pra você preparar. Você tem um ano pra você preparar. Dá mais trabalho para se preparar.

A citação acima mostra um dos efeitos retroativos positivos do exame de inglês do vestibular. Por esse motivo, ela advoga que o exame de vestibular é um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas do ensino médio. Ela afirma que os *terceirões* e cursos pré-vestibulares vivem em função do exame. Se o vestibular decide mudar a forma de avaliação, então todos [cursos de *terceirões* e pré-vestibulares] irão concentrar seus esforços para se adequarem às mudanças – novo material didático, reuniões, treinamento de professores, pesquisas, estudos, análises etc. Segundo a autora, “o vestibular da UFPR dita tudo, desde o conteúdo até a forma de avaliação”. O exame exige do professor/elaborador/diretor que eles procurem mais informações

e trabalhem mais para prepararem seus alunos satisfatoriamente, por um lado, e, por outro, exige que os alunos se empenhem, estudem mais para poderem alcançar um nível de conhecimento necessário para serem bem sucedidos, mesmo que esse nível de leitura seja mais simples de reconstituição de informação.

Apesar de preparar seu material a partir do programa de inglês do vestibular da UFPR, e, a partir da análise de exames anteriores, sua concepção de o que é ensinar uma língua estrangeira não mudou, pelo fato dela fazer a mesma coisa que os outros elaboradores de apostilas fazem: dividem a apostila em três partes – gramática, vocabulário e textos – e abordam os três itens de uma maneira bem estruturalista.

5.6.5 Os alunos do curso pré-vestibular EA

A maior heterogeneidade de idade dos alunos é a do curso pré-vestibular EA. Eles têm entre 19 a 50 anos. São alunos extremamente carentes, não somente com dificuldades financeiras, mas alguns também enfrentam problemas de saúde: desde doenças degenerativas, deficiências visuais e auditivas e até câncer. Todos têm uma grande vontade de vencer a etapa do vestibular e procuraram o E. A. pelos seguintes motivos:

“Um ensino médio, não tão bom, para concorrer, com aqueles que além de terem estudado o seu ensino médio em ótimos colégios particulares, complementam com mais um cursinho, sendo este, também um dos melhores.”

“Realizar o sonho e provar a várias pessoas que sou capaz de entrar na Universidade.”

“Em primeiro lugar o sonho de cursar uma universidade, e em segundo por ser um pré-vestibular gratuito.”

“Necessidade de atualizar-me e obter melhor preparação para disputar uma vaga gratuita na universidade.”

“Vontade de cursar uma faculdade que é gratuita, além de ter excelentes professores.”

“Ver conteúdos nunca vistos na escola pública e preparar-se melhor para o vestibular.”

“Falta de preparo em relação à escola pública. Preciso aprender mais e passar no vestibular.”

A maioria dos alunos teve aulas da língua inglesa no ensino fundamental e em pelo menos um ano no ensino médio. Todos são conscientes do pouco

conhecimento que têm da língua e da defasagem de conhecimentos em relação às escolas particulares. Uma aluna ironicamente afirma que “não é possível se comunicar usando apenas o verbo ‘to be’” – fazendo uma alusão às aulas de inglês que teve em todos os anos da escola pública. Uma outra aluna descreve como o curso pré-vestibular irá ajudá-la com a prova de língua inglesa: “as aulas vão me ajudar muito, principalmente, em não zerar a prova, que já é um obstáculo a menos”, pois, geralmente, esses alunos tentam ingressar em cursos que não exigem uma alta pontuação. A maioria dos alunos reclama que somente no curso E. A. é que eles estão tendo aulas que deveriam ter tido na escola pública, como descreve uma outra aluna: “o que eu aprendi no cursinho é ótimo, mas se eu dependesse do que aprendi na escola pública, não passaria com certeza. O cursinho traz um ótimo preparo”. Para essa aluna, o cursinho traz tantas novidades, em termos de conteúdos, que ela acha ótimo. Na verdade, ela desconhece toda situação complexa, vivida por esses alunos, da falta de pré-requisitos (conhecimento prévio) para poderem acompanhar as aulas e se desenvolverem para serem bem sucedidos no exame. Ainda um terceiro aluno salienta: “a escola pública se prende muito em gramática, é muito limitado o tempo para se trabalhar textos”. Um aluno consciente de suas limitações diz: “boa nota não! [referindo-se que não vai tirar uma boa nota na prova] o que aprendi aqui ajudará a manter-me na disputa com os concorrentes somente” [referindo-se aos cursos que não exigem altos *scores*].

Como a maioria dos alunos trabalha durante a semana, tem pouco tempo para estudos complementares. Muitos, em função da prova, se concentram em interpretação de textos, mudaram a maneira de estudar a língua: uns dedicam mais tempo com compreensão dos textos e memorização do vocabulário, outros dão mais ênfase na tradução dos textos e continuam a estudar a gramática e a maioria segue ‘os *steps*’ – método que o professor utiliza para explorar os textos. Há aqueles também que aprenderam a língua e desenvolveram a leitura a partir dos jogos de RPG da WEB. Mesmo assim, a grande maioria sabe que o conhecimento de uma língua estrangeira e um título de um curso superior lhes trará melhores oportunidades profissionais e, em consequência disso, ascensão social. Como citam vários alunos:

“É necessário para entender e escrever na web e ascensão profissional e comunicação em viagens a médio e longo prazo.”

“A língua é muito requisitada no mercado de trabalho.”

“Está diretamente relacionado à minha futura profissão.”

“Além de gostar, eu posso usar na minha profissão.”

“As pessoas pensam ser importante, pois hoje, o mercado de trabalho é exigente, necessitando de profissionais que possam atender a vários tipos de clientes, inclusive os que falam o inglês.”

“Mercado de trabalho é o maior desafio.”

Os mais pessimistas acham que nunca terão a capacidade de aprender a língua como os alunos das classes A e B. Como um deles disse: “creio que eu não tenho muita noção. Para eu aprender outras línguas é gratificante, mas poder me comunicar usando outra linguagem é *fantasioso*.”

Além de todas as dificuldades financeiras que tais alunos têm, um outro fator limitador é a dificuldade em obter informações sobre o vestibular da UFPR. Eles conversam com colegas, professores do cursinho, buscam informações nos jornais locais. Os que têm acesso à Internet procuram informações para repassarem aos colegas de classe.

A prova de língua inglesa do vestibular da UFPR, para metade da turma, é difícil, e razoável, para a outra metade. Muitos acham que a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR não avalia adequadamente os candidatos, pois “nem todos os candidatos tiveram um bom ensino durante suas vidas” – mesmo argumento equivocado usado por muitos participantes desta investigação. Um outro aluno afirmou que o exame “cobra muito acima do conhecimento do segundo grau, excluindo os pobres que contaram somente com o que aprenderam no colégio público.” Eles bem esclarecem que para aqueles alunos que tiveram um ensino [fundamental e médio] adequado, o exame avaliará as capacidades de interpretação de textos e conhecimento de vocabulário. Para tentarem recuperar o atraso, os alunos estão trabalhando intensivamente com interpretação de textos, e desenvolvimento da gramática e vocabulário aplicados aos textos, segundo esses alunos. Eles também têm consciência de que a abolição da cobrança explícita da gramática dificulta seu desempenho no exame – uma vez que a grande maioria somente aprendeu gramática na escola – mas ressaltam que a cobrança da interpretação de textos está mais afinada com os novos conceitos do ensino de língua estrangeira. Um aluno assegura que a abolição da cobrança da gramática impede que os alunos desenvolvam *macetes* para responder às questões, o que pode ser considerado um efeito retroativo positivo e já mencionado pela professora do Colégio DP.

Ao serem perguntados se o exame pode ser ou é um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês, nas escolas de ensino médio, alguns alunos disseram:

“Não, porque senão já seria há muito tempo.”

“Com certeza, pois nas escolas é praticamente só a gramática e as traduções de textos ‘apenas’ com o dicionário.”

“Não. Porque se fosse para mudar, já teria acontecido. Na minha opinião é uma prova (como todas as outras) que só privilegia a elite que tem dinheiro para fazer bons cursos e viajar par o exterior. E é essa realidade que eu pretendo mudar. Quando eu for professora, pretendo ajudar os jovens a ter um preparo adequado para uma prova tão difícil e decisiva na vida de todos.”

“Se o ensino médio fosse voltado para o vestibular, deveriam mudar o modo de ensinar: fazerem mais textos, mais vocabulários, mas a maioria dos colégios públicos não faz isso, muitos professores levam tudo muito no “oba-oba.”

“Sim. Falta inglês nas escolas: é muito básico.”

“Apenas nas particulares, pois nas públicas ninguém se preocupa com essas coisas!”

“Realmente o ensino de inglês precisa melhorar nos colégios.”

Alguns alunos têm uma visão bem politizada do problema como o terceiro e sexto comentários, e a grande maioria acha que o exame deveria influenciar principalmente as escolas públicas, o que não acontece hoje. O vestibular da UFPR para esses jovens tem um papel determinante em suas vidas pessoais e profissionais. Para muitos deles, o ingresso na universidade é a única saída que eles encontram para progredirem enquanto cidadãos. Tendo consciência disso, muitos alunos demonstram suas preocupações ao relatar:

“Fiquei tensa, irritada e não durmo bem.”

“Deixei de dormir.”

“Durmo menos e estudo mais.”

“Estudo em casa, no ônibus, onde dá.”

“Além do cursinho, estudo de três a quatro horas por dia.”

“Minha forma de ver a vida ficou mais crítica.”

Passar no vestibular da UFPR para esses alunos é uma tarefa árdua para quem veio de uma estrutura educacional pública frágil.

Os alunos do curso E. A. esperam que o professor trabalhe mais interpretação de textos em sala de aula. Porém, o que não está claro nem para o professor, nem para eles, é que um ensino de leitura não deve se restringir ao ensino de gramática, vocabulário – muitas vezes descontextualizado – e somente ascendentes.

Neste cenário, como no curso KN, todos os sujeitos são conscientes da defasagem do conhecimento que os alunos têm da língua em relação aos alunos das escolas particulares. Com exceção da elaboradora da apostila, o coordenador, o professor e os alunos acham a prova de inglês difícil. Nem o coordenador e nem o professor acha que o exame possa ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino médio, isso porque o coordenador assevera que as escolas particulares vivem em função do vestibular e negligenciam aspectos pedagógicos importantes como formação do cidadão e preparação para exercer uma profissão. Se esses profissionais entendessem que um exame de alta relevância bem elaborado e pautado em uma filosofia pedagógica que se preocupa no desenvolvimento de um cidadão crítico pode contribuir para que tal filosofia seja garantida em sala de aula, então eles poderiam passar a ter uma visão de que um exame pode ser um instrumento potencial para exercer uma influência positiva no ensino que o precede.

O professor, por sua vez, reclama que o vestibular estreitou o currículo quando “forçou” as escolas a ensinarem apenas leitura, deixando de lado a oralidade, compreensão auditiva e produção escrita. Sua visão do exame fez com que ele restringisse suas aulas ao “ensino de leitura para o vestibular”. Porém, os alunos afirmam que se as escolas públicas melhorassem o nível das aulas de inglês, eles poderiam competir em grau de igualdade com os alunos das escolas particulares.

Nos cenários dos cursos pré-vestibular, observamos que existe a mesma preocupação dos colégios particulares: aprovar seus alunos em instituições públicas superiores, e por esse motivo, esses cursos são influenciados pelo exame de vestibular da UFPR. Os coordenadores dos cursos KN e EA não participam do planejamento da disciplina e deixam para os professores a tarefa de procurar informações sobre o exame e material complementar para ser utilizado em aula como acontece no Colégio DP. Eles não se envolvem no planejamento das disciplinas, mas foram os responsáveis pela escolha das apostilas. Tanto o professor do curso KN como o do curso EA priorizam a interpretação de textos em suas aulas, mas ainda trabalham com o vocabulário e gramática com itens isolados e descontextualizados. Toda vez que o texto trabalhado era sobre um assunto interessante, o professor do KN o utilizava para suscitar debates sobre preconceitos, segregação, drogas e outros temas atuais, contribuindo assim para a formação do aluno enquanto cidadão crítico. Essa prática não era comum entre os professores do curso EA nem dos Colégios DB e DP.

Diferentemente dos alunos dos Colégios DB e DP, nos cursos pré-vestibulares para afrodescendentes e alunos de baixa renda pudemos notar um

efeito retroativo positivo em relação à motivação dos alunos que dependem da aprovação em uma instituição pública para poderem prosseguir estudos em nível superior e, assim, entrarem em um mercado de trabalho mais qualificado e com melhor remuneração. Por esse motivo, eles estudam muito para conseguir alcançar seus objetivos, mesmo sabendo que suas chances são poucas se comparadas aos alunos das escolas particulares.

Como nos cenários das escolas particulares, as concepções de ensino e avaliação de LE dos professores dos cursos pré-vestibulares para afrodescendentes e alunos de baixa renda estão inseridas em uma abordagem tradicional, privilegiando o ensino de gramática e vocabulário de uma maneira fragmentada/ e descontextualizada e trabalhando a interpretação de texto somente em um nível superficial de reconstituição de informações pontuais lineares. Diferentemente dos alunos das escolas particulares, eles têm pouco conhecimento sistêmico da língua, e acabam estudando, equivocadamente, mais a gramática com itens isolados numa tentativa de minimizar suas deficiências. Essa prática, na verdade, não os ajuda a transpor essa barreira.

Neste estudo, notamos que há dois pólos distintos entre as escolas investigadas. De um lado, as escolas públicas que não preparam seus alunos para o ensino superior e, por esse motivo, o exame de inglês do vestibular da UFPR não exerce nenhuma influência no ensino da disciplina no ensino médio e, do outro lado, as escolas particulares, que concentram seus esforços para seus alunos prosseguirem os estudos no ensino superior. Neste cenário o efeito retroativo é percebido – ora positivo (estabelecem-se objetivos claros de ensino; o professor procura mais informação sobre o exame e, conseqüentemente, aperfeiçoa-se mais; os alunos tendem a estudar mais e prioriza-se a leitura), ora negativo (permanência do modelo de leitura ascendente; estreitamento de currículo, ou seja, ensino limitado ao desenvolvimento de uma única habilidade, no caso a leitura; o exame causa excesso de ansiedade tanto no professor que precisa aprovar seus alunos quanto nos alunos que precisam ser aprovados) . No meio do caminho, vemos os cursos pré-vestibulares para alunos de baixa renda e afrodescendentes tentando recuperar o tempo perdido nas escolas públicas e lutando para que seus alunos ingressem na UFPR e, através da educação superior, propiciando a possibilidade de ascensão social. Também constatamos efeito retroativo do exame da UFPR – ora positivo (prioriza-se a leitura, estabelecem-se objetivos claros de ensino, o exame motiva tanto os professores quanto os alunos que dependem da aprovação para sua ascensão social), ora negativo (manutenção de uma visão de leitura ascendente, ansiedade que o exame causa nos professores e alunos, pois o fracasso no exame o

impede de ascender socialmente, limitação do currículo ao desenvolvimento de uma só habilidade, a leitura).

O discurso oficial dos diretores e professores das escolas EFA e LC é que o objetivo da escola pública é “formar o jovem para o trabalho”, além de “formar o aluno para exercer a cidadania plena”, discurso compartilhado pela coordenadora de língua inglesa da SEED e pelos documentos oficiais do MEC. Eles afirmam que a escola não tem a preocupação em preparar seus alunos para o vestibular da UFPR, pois os estudantes não expressam a intenção de fazer o exame por estarem muito distante da realidade vivida por eles. Discurso bastante questionável, uma vez que o discurso dos alunos é o oposto: não prestamos vestibular da UFPR porque a escola não nos prepara adequadamente. Os profissionais da escola pública não deveriam justificar o fracasso da escola pública culpando a falta de interesse dos alunos. É uma visão equivocada, pois uma vez que há o intuito de preparar seus alunos para a cidadania e inclusão social, seria coerente desenvolver programas para mudar essa imagem, ou seja, propiciar uma boa educação para que os alunos tenham capacidade de competir em grau de igualdade com os alunos da escola particular nos vestibulares de instituições públicas superiores.

A realidade do cenário da escola pública mostra que a proposta política pedagógica (PPP) e o planejamento da disciplina são impostos, muitas vezes, pela coordenação de cada escola que nada conhece da disciplina – como afirmou a coordenadora da SEED. Quando são elaborados pelos professores, que não têm embasamento teórico para entender e criticar os documentos oficiais, são de má qualidade (Apêndice H. 3 e H. 4; G. 4). Os professores constroem seus planejamentos a partir dos índices de conteúdos dos livros didáticos adotados, apesar de a escola LC ter copiado, aleatoriamente, alguns trechos dos PCNs também. Tais documentos não contribuem para o ensino acadêmico, nem para um ensino para o trabalho, muito menos para o desenvolvimento da cidadania. Apesar de os autores afirmarem que escrevem seu material para que seus alunos possam desenvolver a habilidade de interpretação de textos e prestar vestibular, o material pouco contribui para tal meta, uma vez que eles são calcados no ensino de gramática apenas. As aulas das professoras, bem como os materiais didáticos usados em sala de aula, também não contribuem para que os alunos atinjam um conhecimento para o trabalho, nem para a vida acadêmica e nem para a cidadania plena. A leitura é raramente abordada, e quando é, textos não autênticos e simplificados são utilizados e servem como pretexto para o ensino de gramática e vocabulário de maneira fragmentada.

Através das falas dos alunos pudemos depreender que a desesperança toma conta deles. Eles sabem que não têm nível de conhecimento nem da língua inglesa, e nem das outras disciplinas, para competirem com seus colegas da escola particular na disputa por uma vaga em uma instituição pública superior. A resignação desses alunos mostra uma total sujeição e conformismo com a política de educação de exclusão que os governos têm imposto a eles ao longo dos últimos 42 anos. Os poucos que ingressam em cursos pré-vestibulares para baixa renda ou afro-descendentes, como o KN e o EA, sabem que têm uma batalha muito grande a enfrentar.

Esta pesquisa também aponta que o efeito retroativo de um exame pode estar relacionado com o prestígio que o exame tem na sociedade e como instrumento de seleção ajuda a contribuir e perpetuar a desigualdade social, ou seja, o efeito retroativo ocorre com mais intensidade e mais positivamente nas instituições das classes privilegiadas, ao passo que não ocorre nas escolas públicas. A desigualdade de classes alicerça-se na hegemonia do conhecimento, isto é, aqueles que a detêm garantem um lugar social privilegiado.

Um problema maior que envolve todos os sujeitos de todos os cenários deste estudo é que a prova de inglês do vestibular da UFPR é inconsistente, pois prioritariamente avalia a leitura aos moldes de uma visão ascendente. Porém, em alguns anos e em algumas questões, a visão de leitura parece estar pautada no modelo interativo. Essa oscilação pode provocar um efeito negativo, na medida em que o exame não oferece subsídios necessários sobre que modelo de leitura o exame é embasado e isso deixa os professores e elaboradores de material didático confusos em relação a que modelo seguir (os professores dos colégios particulares e cursos KN e EA e os elaboradores de materiais didáticos reclamaram dessa inconsistência – ver itens 5.3.2, 5.3.4, 5.4.2, 5.4.4, 5.5.2, 5.5.4, 5.6.2 e 5.6.4). Um outro problema é que os professores e elaboradores de material didático não conseguem ter uma visão aprofundada do exame e dos problemas que tal exame pode apresentar. Isso porque muitos professores possuem uma formação universitária deficitária o que os impossibilitam de fazer uma análise e crítica adequado do exame.

Vindo ao encontro do que Alderson e Wall (1993, p. 116) afirmam ‘que é certamente concebível que outras forças que existem na sociedade, educação e escolas podem impedir o efeito retroativo de acontecer, ou ainda afetar a natureza do efeito’, neste estudo, percebemos que as circunstâncias políticas-históricas-sociais propiciam condições para que haja o efeito retroativo em um cenário – escola particular e curso pré-vestibular – e não em outro – escola pública. A hipótese de Alderson e Wall (op. cit.) de que testes que têm conse-

qüências importantes causarão efeito retroativo é confirmada nos cenários escolas particulares e cursos pré-vestibulares, pois para esses dois cenários o vestibular da UFPR é de alta relevância. Porém, para os sujeitos dos cenários escolas públicas o exame não é de alta relevância uma vez que essa comunidade não tem como objetivo o ensino superior público – como eles não têm motivação para prestarem o vestibular da UFPR, o exame deixa de ser relevante para esse grupo. A conclusão de Scaramucci (1998, 1999b, 1999c, 2001/02, 2004a) de que mudanças introduzidas pelos exames não são suficientes para garantir inovações no ensino pode ser notada neste estudo, pois não há efeito retroativo nas escolas públicas e os efeitos retroativos sentidos nos cenários escolas particulares e cursos pré-vestibulares possuem algumas características em comum positivas (ajuda na definição de objetivos claros, os professores estão permanentemente buscando informações sobre o exame e como melhorar suas aulas, os alunos tendem a estudar mais) e negativas (estreitamento do currículo, restrição do ensino de leitura ao modelo ascendente) com intensidades diferentes (os alunos do Colégio DB, e dos cursos KN e EA estudam mais do que os do Colégio DP e escolas públicas; o professor e diretor do Colégio DB procuram muito mais informação e material didático adequado do que as professoras do Colégio DP e cursos KN e EA). Neste estudo percebemos ainda que os professores possuem formações e crenças bem distintas, o que dificulta que o efeito seja mais homogêneo. Além disso, os sujeitos do contexto da escola pública possuem um discurso “anti vestibular”, “anti ensino superior” pautado em forças repressivas (“vocês não são capazes”, “vocês não têm interesse”, etc) e de sujeição à uma classe dominante, ao passo que o discurso das escolas particulares se apoia na afirmação da hegemonia de um grupo através da supremacia do conhecimento. Alderson e Hamp-Lyons (1996) afirmam que a intensidade e tipo de efeito retroativo irão variar de acordo com o *status* do teste (altamente relevante para escolas particulares e cursos pré-vestibulares e não relevante para escolas públicas); a quantidade de informação disponível sobre o teste (somente o Colégio DB tinha acesso às informações mais detalhadas); até que ponto o teste vai contra a prática de ensino corrente (a priorização da leitura nos cenários nos quais o exame é de alta relevância) e até que ponto os professores estão dispostos e capazes para inovar (percebemos que os professores dos cenários escolas particulares e cursos pré-vestibulares procuram informações sobre o exame e procuram novos materiais para ensinar, o que não ocorre com os professores das escolas públicas). A hipótese de Gimenez (1999, p. 36) que o efeito retroativo é dependente das crenças do professor a respeito das chances de aprovação de seus alunos se faz notar nos cenários

escolas públicas, pois como as chances de aprovação são restritas, os professores não têm interesse em prepará-los para o exame, e nos cenários escolas particulares, há uma preocupação em prepararem seus alunos para o exame, pois sabem que as chances de aprovação são boas.

Outras hipóteses levantadas por Alderson e Wall (1992, 1993), Alderson e Hamp-Lyons (1996), Scaramucci (1998a e b, 1998/1999, 1999c, 2002a, 2004 a e b) e Gimenez (1999) também puderam ser confirmadas. Por exemplo, nas escolas particulares e cursos pré-vestibulares o exame de inglês da UFPR influencia **o ensino** (os conteúdos e habilidade que são ensinados/aprendidos – ver apostilas nos anexos C, D, E e F). Notamos que o exame influencia **o que** (a leitura) os professores ensinam, mas a maneira **como** os professores ensinam ainda está pautada em concepções de língua, leitura, ensino e avaliação tradicionais (ver discussão das aulas dos professores nos itens 5.3.3, 5.4.3, 5.5.3, e 5.6.3). A prova de inglês da UFPR também influencia os cenários escolas particulares, **o que** os alunos aprendem (gramática, vocabulário e estratégias de leitura). Como o foco do exame mudou para a leitura, o vocabulário e estratégias de leitura foram incorporados ao ensino/aprendizagem e, por esse motivo, o exame determina o **ritmo, seqüência, grau e profundidade com intensidades** diferentes dependendo do histórico, conhecimento e necessidade do professor e de cada aluno. Por exemplo, o Colégio DB tem dois tipos de turmas: uma turma para alunos com pouco conhecimento da língua e uma outra para alunos que já possuem um bom conhecimento da língua. A partir dessa divisão, o material didático é proposto com níveis de ensino de gramática, vocabulário e interpretação de textos diferentes. A turma ‘avançada’, como eles a chamam, possuem aulas com grau e profundidade maior do que a turma regular (ver material didático no Anexo F). Diferenças em relação ao ritmo, seqüência, grau e profundidade do ensino entre o Colégio DP e os cursos KN e EA também puderam ser percebidas. Cada curso possui um ritmo de aula, uma seqüência de conteúdos a ser ensinado, um grau de dificuldade e profundidade desses conteúdos de acordo com as características de seus alunos, a formação e conhecimento de seus professores e informação que eles têm do exame de vestibular (ver discussão sobre as aulas desses professores nos itens 5.4.3, 5.5.3 e 5.6.3 e o material didático usados por eles nos anexos D, E e F).

De acordo com as dimensões do efeito retroativo descrito por Watanabe (2003, p. 20-2) podemos observar que em relação à especificidade, o exame de inglês do vestibular da UFPR produz efeitos gerais pois leva muitos professores, diretores e orientadores a se empenharem mais para conseguirem informações a respeito do exame e como eles podem preparar melhor seus alunos

para tal avaliação. Um outro efeito geral está relacionado à motivação dos alunos: os que têm mais conhecimento da língua e, portanto, boas chances em passar, estudam mais, ao passo que os alunos que têm pouco ou nenhum conhecimento da língua não têm tanta motivação para estudar. O efeito mais específico está relacionado à priorização do ensino/aprendizagem da leitura, pois é o construto que o exame prioritariamente avalia.

Em relação à intensidade do efeito, podemos notar que o efeito é forte nas escolas particulares e cursos pré-vestibulares e fraco ou inexistente nas escolas públicas.

Em relação à extensão do efeito podemos dizer que nas escolas particulares ele tem uma duração extensa que começa no primeiro ano do ensino médio e vai até o terceiro ano (primeirão, secundão e terceirão como são conhecidos na cidade – ver itens 5.3.1, 5.3.2, 5.4.1 e 5.4.2). O efeito tem uma duração mais curta nos cursos pré-vestibulares que podem durar de 6 meses (cursos semiextensivos) a um ano (cursos extensivos).

E, em relação à intencionalidade podemos verificar que o exame de inglês da UFPR provoca uma influência no ensino médio e cursos pré-vestibulares de algumas instituições (escolas particulares e cursos pré-vestibular KN e EA), mesmo não tendo a intenção de provocar tal impacto (como afirmaram os elaboradores do exame – ver item 4.2).

Neste capítulo, apresentei, analisei e discuti as percepções que os diretores, professores e alunos das escolas investigadas têm a respeito do exame de inglês do vestibular da UFPR, bem como as dos elaboradores de material didático que as escolas utilizam. Fiz uma triangulação entre os dados das percepções e das aulas assistidas.

No próximo capítulo, de apresentarei as conclusões, limitações e sugestões para futuras pesquisas.

NOTA

- 1 In parallel with identifying the problems in the society, the context where the test is used must also be described in detail. Thus, the questions that should be asked are:
 - * What does the educational system look like?
 - * What role does the test play in the system?

Figura 23 Determinação.



Fonte: Foto de Zheng Yi, China, 2005.

Conclusões

Antes de decidirmos que não podemos investir em um exame que promova um efeito retroativo benéfico, temos que nos perguntar: Qual será o custo de não atingirmos um efeito retroativo benéfico? Quando compararmos o custo de um exame com o desperdício desnecessário de esforços e tempo por parte dos professores e alunos em atividades inapropriadas para o desenvolvimento de seus verdadeiros objetivos de ensino ...vamos entender que não podemos não investir em um exame com um potencial de efeito retroativo benéfico poderoso.¹

Hughes¹

Neste capítulo, apresento as conclusões desta pesquisa (seção 6.1) assim como suas limitações (seção 6.2) e as sugestões para futuras pesquisas (seção 6.3).

6.1 RESUMO DAS CONCLUSÕES

Este estudo teve como objetivo principal investigar quais são os efeitos retroativos da prova de língua inglesa do vestibular da Universidade Federal do Paraná, no ensino dessa língua, em nível médio de escolas públicas, privadas e cursos pré-vestibulares.

Os resultados do estudo oferecem evidências de que não há efeito retroativo nos cenários das escolas públicas. O que direciona as aulas são os conteúdos dos sumários dos livros didáticos adotados por cada escola. No caso das duas escolas estudadas, os livros são os mais baratos do mercado e estão embasados em uma visão tradicional de ensino de gramática e tradução.

¹ HUGHES, A. *Testing for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989, p. 47

Os documentos oficiais tais como Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PCNEM e PCN+ são parcialmente usados por alguns professores no planejamento dos cursos das escolas públicas, isso porque tais documentos não são totalmente compreendidos por esses profissionais e quando eles os utilizam percebemos que uma série de equívocos são cometidos (ver 5.2.2 e 5.2.3 e anexos H.3 e H.4).

Além disso, tanto os PCNEM quanto os PCN+ apresentam vários problemas: não há clareza de quais competências devam ser ensinadas e nem como serem abordadas; há uma fragmentação teórica e a inclusão de multiconcepções – muitas vezes antagônicas –; é inconsistente a proposta de objetivos para o ensino de LE, ora advoga o ensino da oralidade, ora da leitura; a visão de leitura do documento ainda é aquela pautada nas teorias tradicionais ascendentes de leitura. Esses documentos deixam os professores sem o respaldo necessário para que possam elaborar bons planejamentos e, assim, propiciar condições adequadas em aula para que os alunos se tornem bons leitores, para, então, poderem ser bem sucedidos nas prova de inglês do vestibular. Há, entretanto, convergência entre os PCNs e o exame de inglês do vestibular da UFPR. Ambos são pautados, primordialmente, em uma visão ascendente de leitura. Apesar de configurar a maior parte de sua prova em um modelo ascendente de leitura, os exames da UFPR são instáveis, pois, em algumas provas nota-se uma visão de leitura como construção de sentidos, visão essa que não é contemplada nos PCNs.

Um segundo fator que contribui para que o exame não exerça um efeito retroativo no ensino público é o discurso oficial, que se manifesta através das entrevistas da coordenadora para língua inglesa do ensino médio da SEED, da diretora e diretor-auxiliar e dos professores das escolas públicas. Segundo esses profissionais, os alunos não têm interesse em prosseguir estudos em nível superior e também não vão utilizar a língua inglesa no futuro, uma vez que irão trabalhar em funções menos qualificadas. Por isso, não preparam seus alunos para prosseguirem os estudos em nível superior. Com um discurso totalmente oposto, os alunos asseveram que se tivessem aulas adequadas com qualidade, muitos gostariam de poder competir em grau de igualdade no exame de vestibular com os alunos advindo das escolas particulares. Esses alunos têm uma clara percepção de que são excluídos do ensino superior, mas nada fazem para mudar esse quadro. Como para esse cenário de escola pública o exame de vestibular da UFPR não é uma meta atingível, o exame não é de alta-relevância, ou seja, não é um instrumento importante para a futura vida acadêmica nem profissional desses alunos e, já que tal avaliação não é considerada influente, ela não exerce qualquer efeito no ensino que a precede.

Alguns poucos alunos desse cenário tentam driblar essa condição de inferioridade e submissão procurando cursos pré-vestibulares para alunos de baixa-renda e afrodescendentes. Nesses cursos, notamos que a prova de inglês do vestibular da UFPR causa um efeito, pois é levada em consideração na concepção do curso, na escolha do material didático, na motivação dos professores e alunos, por exemplo.

Alguns efeitos benéficos que o exame trouxe para esse cenário foram: a) o ensino da língua passou a ter objetivos claros e específicos (efeito específico de Watanabe 2003, p. 20), ou seja, os professores priorizaram o ensino de leitura; b) os professores se empenharam mais, procurando informações sobre o exame e materiais didáticos adequados; d) os alunos estudaram mais pelo fato do exame ser um meio para ingressar no ensino superior e, a partir disso, conquistar uma ascensão social (efeito geral de Watanabe op. cit.).

Os aspectos negativos que o exame exerceu foram: a) práticas tradicionais do ensino de gramática e de vocabulário descontextualizadas não foram abandonadas, talvez pelo fato de o exame apresentar alguns problemas estruturais: prioridade ao modelo de leitura ascendente; uso de muitas questões de reconstituição de informação pontuais, lineares e orientadas, e poucas com predominância argumentativa, globais, não lineares e não orientadas; avaliação de construtos diferentes). Além disso, os elaboradores das apostilas não abandonaram itens gramaticais e de vocabulário isolados. Isso pode estar associado ao fato de o exame, esporadicamente, avaliar fragmentos da língua. A falta de comunicação entre o núcleo de vestibular da UFPR e professores da rede pública e cursos pré-vestibulares populares impossibilita que estes profissionais tenham um entendimento do exame e um embasamento teórico suficiente para começarem a desenvolver um trabalho diferenciado em sala de aula e, assim, propiciar condições suficientes e necessárias para que os alunos possam competir em grau de igualdade com os alunos das escolas particulares. Se tais profissionais tivessem uma formação acadêmica boa é provável que muitos problemas apresentados neste estudo pudessem ser resolvidos por eles mesmos, sem a ajuda dos elaboradores do exame.

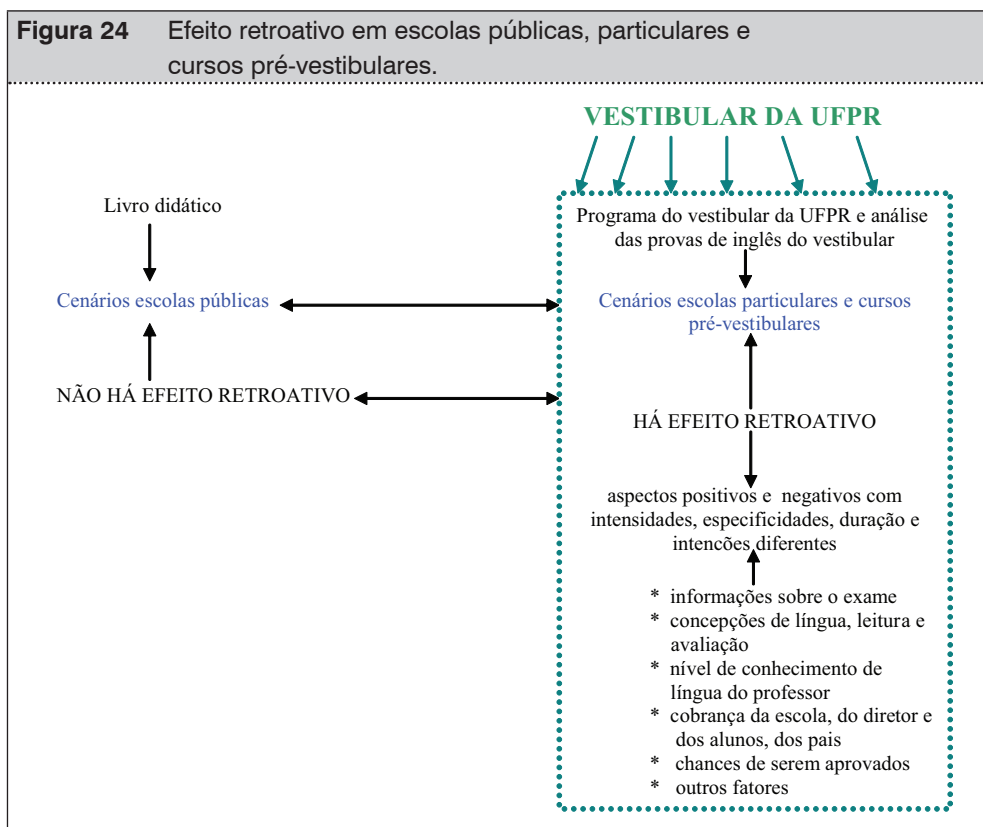
Podemos afirmar, portanto, que o efeito retroativo, no cenário cursos pré-vestibular para baixa renda e afro-descendentes, é parcial, uma vez que houve influências positivas como as citadas acima, mas que também suscitou algumas influências negativas. O exame por si só não foi suficiente para que mudanças maiores fossem sentidas (Scaramucci 1998a e b, 1998/1999, 1999c, 2001/02, 2002a, 2004 a e b). Alguns efeitos foram gerais (itens a, c e d neste mesmo parágrafo) e outros específicos (como o item b). Apesar de o exame

exercer influência nos cursos pré-vestibulares, pois influencia os objetivos, o programa do curso e o material didático adotado, a falta de informação que os professores e diretores têm sobre as concepções de leitura, língua e avaliação mais recentes e as que embasam o exame, compromete o sucesso de transformar seus alunos em bons leitores. Além disso, o efeito é sentido somente durante um período de um ano (duração do curso pré-vestibular), tempo insuficiente para eliminar a defasagem de conhecimento em que se encontram seus alunos (Watanabe 2003, p. 20-1).

Já nos cenários escolas particulares, nota-se que o efeito retroativo do exame de inglês da UFPR está presente nas concepções dos cursos, na definição de objetivos e no planejamento das ementas destes cursos, na escolha (por parte da escola e professores) dos materiais didáticos, nas concepções das apostilas e materiais didáticos (por parte dos elaboradores), na motivação dos diretores e professores em buscar informações sobre o exame e na motivação dos alunos de estudarem mais a disciplina para passarem no exame. Porém, pelo fato de o exame apresentar alguns problemas (ver item 4.1.2), como já foi dito anteriormente, percebemos que a mudança do vestibular priorizando a avaliação da leitura não foi suficiente para que os professores mudassem a prática do ensino fragmentado e descontextualizada de gramática e vocabulário que ainda está bastante presente em sala de aula. Um outro efeito negativo é que o ensino de leitura se restringe à reconstituição de informação pontual, linear e orientada uma vez que o exame avalia, prioritariamente, questões desse tipo: mudou-se o conteúdo, mas não a abordagem e visão de leitura. Além disso, o exame pode ter provocado um estreitamento do currículo, pois o ensino de outras habilidades como a oralidade, compreensão auditiva e a produção escrita são desconsideradas. Certamente cursos como Letras-Inglês, Turismo e Comunicação Social se beneficiariam se tivessem alunos que já falassem a língua e isso somente ocorreria se o exame de vestibular selecionasse candidatos que, além de ler, soubessem falar e compreender a língua. Caso o exame focasse a avaliação nessas habilidades é provável que o ensino médio de muitas escolas passasse a incluir o ensino da oralidade e compreensão oral.

Portanto, concluímos que o efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da UFPR não ocorre nas escolas públicas. O que direciona o ensino desses cenários é o livro didático (com uma proposta de ensino tradicional de gramática e tradução descontextualizado) adotado na escola. No entanto, pode-se perceber o efeito retroativo nos outros cenários – escolas particulares e cursos pré-vestibulares – ora positivo, ora negativo, além de ter intensidades diferentes, pois há fatores que interferem no fenômeno, como informações que os professores têm sobre o exame, concepções de língua, leitura e avaliação

desses professores, nível de conhecimento de língua desses profissionais, cobrança dos diretores, do grupo social (os pais e alunos), e chances de aprovação dentre outros. O que realmente direciona o ensino desses cenários é o programa oficial do exame de vestibular da UFPR.



A figura acima sintetiza os resultados desta pesquisa. De um lado, as escolas públicas nas quais o efeito retroativo não é percebido e nas quais os objetivos do curso são estipulados a partir dos livros didáticos adotados pela escola. De outro lado, as escolas particulares e cursos pré-vestibular, ambos cenários afetados pelo efeito retroativo com intensidades, especificidades, duração e intencionalidades diferentes. Os objetivos dos cursos são elaborados a partir do programa oficial do vestibular da UFPR e, para o Colégio DB, pela análise das provas também. O que vai interferir e determinar os efeitos positivos e negativos são fatores tais como informações que os professores têm sobre o exame, suas concepções de língua, leitura e avaliação, seu nível de conhecimento da língua, a cobrança da escola, do diretor e dos alunos, dos pais, as chances de serem aprovados, dentre outros.

Os elaboradores da prova de inglês do vestibular da UFPR têm consciência de que seus exames influenciam o ensino de muitas escolas e cursos, mas desconhecem o conceito de efeito retroativo e todo potencial benéfico que um exame – bem elaborado – pode exercer no ensino que o precede e, portanto, não têm uma preocupação consciente de investigar se seu exame exerce ou não efeito retroativo e como tal fenômeno ocorre nos cenários dos quais seus candidatos são oriundos. Apesar de o exame de vestibular da UFPR ser de alta relevância e influenciar o ensino, os materiais didáticos, os documentos de muitas escolas, não se nota, por parte dos elaboradores dos exames, uma intenção consciente de fazerem com que seus exames exerçam influências positivas no ensino da língua inglesa no ensino médio.

6.2 CONTRIBUIÇÕES

Ao mostrar como o efeito retroativo pode estar relacionado com classe social, ou seja, como o fenômeno acontece em um ambiente no qual há grandes diferenças sociais, como no Brasil, este estudo faz a sua contribuição para que possamos entender como uma classe dominante perpetua sua hegemonia através da supremacia do conhecimento. Estudos sobre efeito retroativo já foram feitos em vários países considerados subdesenvolvidos ou em desenvolvimento – onde há diferenças sociais que refletem nos recursos humanos, condições estruturais, forças na sociedade – (Projeto Sri Lanka, Alderson e Wall 1989 e 1993, Projeto na Universidade de Bogazici, Hughes 1988, Projeto School Leaving Certificate no Nepal, Khaniya, 1990), mas poucos centraram suas investigações nesse aspecto. No Brasil, o estudo mostra como é que as classes privilegiadas se mantêm – através da busca e concentração de informações sobre o exame, da motivação da escola e do professor em preparar seus alunos para entrarem no ensino superior, da busca de materiais didáticos adequados, por exemplo; e como as classes desprivilegiadas são tolhidas por um sistema educacional falido de ensino de qualidade que lhes possibilitaria tornarem-se cidadãos ativos e participativos para lutar contra a desigualdade social. O discurso da coordenadora da SEED, dos diretores e professores das escolas públicas de que seus alunos não têm interesse em prosseguirem os estudos superiores e que não têm capacidade para isso é marcado por uma ideologia ancorada na concepção de que existe um grupo superior que foi marcado para prosseguir seu estudo em nível superior, e um outro, marcado para trabalhar em funções de baixa qualificação e remuneração e que, muitas vezes, serve ao primeiro grupo. Esse discurso contribui para a produção (reprodução) e manutenção das relações sociais de poder neste país.

Uma segunda contribuição está relacionada à metodologia empregada. Um grande número de estudos sobre o efeito retroativo limita sua abrangência a um ou dois participantes (*stakeholders*) influenciados pelo o exame, ora centrado no ensino, ora na aprendizagem. Alguns estudos concentram-se em alunos, ou professores, ou alunos e professores ou professores e *policy makers* (agentes da educação que definem políticas para a educação). Outras investigações ainda incluem a observação de sala de aula juntamente com as percepções dos professores para poderem comparar o discurso com a prática.

Neste estudo, diferentemente de todos os outros, decidimos abranger o maior número possível de participantes que influenciam ou são influenciados pelo exame de vestibular da UFPR, tais como os elaboradores da prova de inglês do vestibular, os diretores das escolas, os professores, os alunos, os elaboradores de materiais didáticos além da coordenadora para língua inglesa da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, e observações das aulas dos professores entrevistados. Incluíram-se também todos os cenários possíveis nos quais o exame pudesse exercer influência, como as escolas públicas, as particulares e cursos pré-vestibulares. Caso esta investigação se limitasse a um ou dois participantes, como a maioria dos estudos já desenvolvidos, não haveria a possibilidade de enxergarmos o fenômeno como um todo e muitos aspectos interessantes e determinantes do efeito seriam desprezados. Correria-se o risco de obtermos uma visão fragmentada e incompleta de como o fenômeno interfere no ensino que precede ao exame.

Finalmente, uma terceira contribuição está relacionada com as implicações práticas deste estudo. Pretendo, através desta investigação, alertar todos os participantes para o fato de que o vestibular é um exame de alta relevância e que tem um potencial para exercer influência no ensino que o precede. Quero chamar a atenção para o fato de que o efeito retroativo pode ser de natureza positiva ou negativa, dependendo de fatores técnicos, culturais, sociais e emocionais. Tecnicamente falando, para que um exame de alta-relevância tenha um potencial benéfico de influenciar o ensino que o precede é desejável que a avaliação seja bem estruturada e embasada em abordagens e modelos expressivos de ensino de LE. Fatores culturais e sociais, tais como a importância de se ingressar em um ensino superior para um grupo, acesso à informação, dentre outros também contribuem para delimitar o efeito. Um fator emocional, como a motivação de professores e alunos, por exemplo, também interfere na dimensão do efeito.

Além disso, considero que quanto mais o fenômeno for compreendido, melhor ele poderá ser aproveitado em benefício da comunidade escolar. A

formação dos profissionais de educação, especialmente a dos professores, precisa ser revista com atenção. É necessário que os cursos de formação de professores abordem questões primordiais sobre avaliação e, em específico, sobre o efeito retroativo.

Como os estudos sobre o efeito retroativo de um exame vestibular no Brasil são recentes, muitas outras pesquisas se fazem necessárias em outros cenários e com outros exames e provas.

6.3 LIMITAÇÕES

Apesar do desenho da metodologia ser inédito na área dos estudos sobre o efeito retroativo em língua estrangeira, ele também impõe algumas restrições pela sua abrangência. Este tipo de metodologia impossibilita um estudo aprofundado de todos os cenários e dos participantes, mas, ao mesmo tempo, nos permite uma visão ampla de várias perspectivas possíveis do fenômeno.

O efeito retroativo é um fenômeno ainda pouco conhecido na área de educação e, menos ainda, no ensino de língua estrangeira. Este estudo mostra que um exame de alta-relevância para uma camada da sociedade (para escolas particulares e cursos pré-vestibulares), como a do vestibular da UFPR, influencia o ensino médio de muitas escolas e cursos. Compreender o que é o efeito retroativo, como ele acontece ou não nos diferentes cenários e com que intensidade, quais são as percepções dos participantes sobre o assunto, é primordial para entendermos como um exame de alta relevância pode estar a serviço da comunidade escolar. Um exame que seja bem estruturado, dentro de concepções correntes de ensino/aprendizagem, pode e deve servir de parâmetro para estabelecimento de objetivos claros para o ensino que o precede. Para isso, necessitamos de investimentos e trabalhos conjuntos com a universidade e com as autoridades federais, estaduais e municipais no sentido de capacitar a comunidade escolar, além de financiar pesquisas sobre: a) o efeito retroativo do exame de vestibular (O fenômeno acontece? Em quais circunstâncias? Por que acontece? Como acontece? Em que população o efeito é sentido? Em qual população ele não é sentido? Por quê?); b) sobre validade preditiva (O exame cumpre com seu objetivo, ou seja, os candidatos que passaram na prova conseguem desempenhar – após a aprovação – o construto que foi avaliado satisfatoriamente?); c) teoria da inovação (Como posso inovar? Quais são os critérios para inovar? Quais são os aspectos a considerar quando quero inovar? Como é que a teoria da inovação pode nos auxiliar quando queremos mudanças no ensino?), dentre outras – para expandirmos nosso conhecimento de como

podemos melhorar nossa qualidade de ensino. É necessário também melhorar a qualidade do exame de inglês do vestibular da UFPR para transformar tal avaliação em um instrumento potencial positivo para influenciar o ensino que o precede. Como bem diz Hughes (1989, p. 47) na epígrafe desta conclusão, “não podemos não investir em um exame que possa ter um efeito retroativo benéfico”, pois estaremos pondo em risco todo o tempo e esforço dispensado pelos diretores, professores e alunos durante anos de suas vidas. Os elaboradores de exames de vestibulares têm que ter consciência de o quanto seus exames influenciam o ensino médio, e deveriam trabalhar para que suas provas promovam um efeito retroativo positivo (para isso, é necessário que eles elaborem exames de leitura embasados em uma visão de construção de sentidos e assim, melhorarem o nível da avaliação, além de escreverem documentos e promoverem palestras e cursos abertos a todas as escolas e professores sobre o exame e sobre a concepção que está subjacente a ele). A Secretaria da Educação do Estado do Paraná, juntamente com seus diretores, coordenadores, orientadores e professores deveriam conhecer as teorias que envolvem o ensino, a aprendizagem, a avaliação de suas disciplinas, bem como o efeito retroativo de exames de alta relevância e, a partir daí, promover um melhoramentos no ensino público. Permitir-se-ia, assim, que os alunos das classes C, D e E tivessem condições de competir em grau de igualdade para uma vaga em uma instituição superior pública. Se a comunidade escolar não aprofundar seus conhecimentos nas áreas citadas acima, esses profissionais podem se transformar em “Aprendizes de Feiticeiro” (*sorcerer’s apprentice approach*, John B. Carroll), ou seja, são profissionais que não têm um entendimento profundo das teorias de ensino e avaliação. Brown,² ao se referir ao termo usado por Carroll, afirmou:

“Você lembra, tenho certeza, da história do aprendiz de feiticeiro. Ele aprendeu algumas poucas palavras que permitiam a seu mestre fazer coisas maravilhosas e ele tentou usar as mesmas palavras, mas sem o conhecimento profundo de seu mestre do que estava fazendo. E, não surpreendentemente, aconteceu um desastre. A mim, parece que muitos professores de língua no Japão estão no mesmo barco que o aprendiz de feiticeiro quando falamos sobre avaliação. Eles sabem um pouco, mas não têm um conhecimento profundo do que estão fazendo. E como o aprendiz, eles freqüentemente acabam causando problemas para eles mesmos.”ⁱⁱⁱ (tradução minha)

.....
² Brown, J. D. (1996). Japanese entrance exams: A measurement problem? *The Daily Yomiuri* (Educational Supplement, February 5, 1996), 15.

Esta investigação mostra que a situação dos profissionais do Brasil não é diferente da situação dos professores do Japão. Está na hora de os governos federais, estaduais e municipais se preocuparem em propiciar condições estruturais e acadêmicas para que os professores e os profissionais da educação deste país saiam da condição de aprendizes de feiticeiro.

NOTAS

- ⁱ Before we decide that we cannot afford to test in ways that will promote beneficial backwash, we have to ask ourselves a question: What will be the cost of not achieving beneficial backwash? When we compare that the cost of the test with the waste of effort and time on the part of teachers and students in activities quite inappropriate to their true learning goals ... we are likely to decide that we cannot afford not to introduce a test with a powerful beneficial backwash effect.
- ⁱⁱ You remember, I'm sure, the story of the sorcerer's apprentice. He learned a few words that allowed his master to do wonderful things and he tried to use the same words himself but without his master's deep understanding of what he was doing. And, not surprisingly, disaster struck. It seems to me that most language teachers in Japan are in the same boat as the sorcerer's apprentice when it comes to testing their students. They know a little bit but don't have a deep understanding of what they are doing. And like the sorcerer's apprentice they often end up causing problems for themselves.



Posfácio

O aluno da carta que abre este trabalho, Allan, descobriu, após 11 anos de estudo, que os cursos de prestígio como medicina, direito, jornalismo, dentre outros das instituições públicas superiores, são somente para uma classe muito privilegiada, e ele, como veio de escolas públicas, não teve o direito de escolher o que estudar e em que instituição. Ele e milhares de brasileiros – como eu – não tivemos acesso a uma educação fundamental e média de qualidade que nos desse a oportunidade de competir em grau de igualdade com os cidadãos das escolas privadas por uma vaga nas universidades públicas. Somos – me incluo nessa categoria – alunos que tivemos e temos que lutar muito para conseguir chegar a uma instituição superior pública, e muitas vezes a batalha é em vão. A foto que abre este capítulo é o símbolo do esforço que precisamos despender para chegarmos ao ensino superior. O sonho de Allan, como o de milhares de brasileiros, não pode morrer. Não podemos nos silenciar. Mesmo que leve uma vida. Eu levei 43 anos



Apêndice A

Questionários

A.1 QUESTIONÁRIO I – QUESTIONÁRIO PARA OS ALUNOS DAS ESCOLAS OBSERVADAS

1. Cidade _____ Data: _____

2. Nome: _____

3. e-mail _____

4. Nacionalidade: () brasileira () estrangeira. Qual sua nacionalidade? ____

5. Sexo: () feminino () masculino

6. Idade: _____

7. Nível de formação

() 1ª série do ensino médio () 2º ano do ensino médio

() 3º ano do ensino médio

8. Você faz cursinho?

() não () sim. Qual? _____

9. Você tem condições financeiras de pagar um cursinho pré-vestibular?

() não () sim

10. Se você ainda não faz nenhum cursinho, você pretende fazê-lo? Qual? Por quê?

11. Se você já faz, qual ou quais foram os motivos que o levaram a fazer esse cursinho? _____

12. Há quanto tempo estuda inglês? _____

13. Você acha que o inglês que você aprendeu somente na escola e cursinho lhe garantirá uma boa nota nas provas de língua inglesa dos vestibulares? Por quê?

14. Você acha que o inglês que você aprende na escola e cursinho possa ser usado em sua futura profissão? Por quê? _____

15. Você estuda ou estudou inglês em institutos de idiomas? () não () sim

Em caso afirmativo, qual? _____

Por que você resolveu estudar inglês em um instituto de idiomas? _____

16. Quantas horas por semana você estuda língua inglesa?

() 0 horas () 1 hora () 2 a 4 horas () 5 a 7 horas

() mais de 8 horas

17. Você trabalha? () não () sim

Caso afirmativo, quantas horas você trabalha por semana?

() 4 horas () 12 horas () 25 horas () 30 horas

() 40 horas () mais de 40 horas

Por que você trabalha? _____

18. O que as pessoas de sua comunidade pensam sobre aprender inglês? Ele é necessário ou não para você? Por quê? _____

19. Que informações você tem sobre o vestibular da UFPR e como você conseguiu tais informações? _____

20. Qual é o papel do vestibular da UFPR na sua vida? _____

21. Qual é sua opinião sobre a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR?

muito difícil difícil ok fácil muito fácil

22. Como é que a sua professora o prepara para a prova de inglês do vestibular da UFPR?

desenvolve uma boa base gramatical

desenvolve a capacidade de interagir, interpretar e aprofundar leitura

desenvolve estratégias de leitura? Quais?

outros _____

Comentários: _____

23. Você acha que a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR avalia adequadamente seus candidatos? Por quê? _____

24. Você acha que a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR contempla os conteúdos e capacidades necessárias para quem pretende usar o inglês na universidade? _____

25. O que você acha do fato de o exame não avaliar explicitamente a gramática?

Você acha que o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio? _____

26. Você mudou a maneira de estudar inglês quando descobriu que a prova de inglês focaliza exclusivamente interpretação de textos? _____

27. Você observou mudanças na prática em sala de aula da sua professora após a introdução de mudanças no exame? Justifique sua resposta. _____

28. Você se sente satisfeito(a) com essas mudanças? Como você tem lidado com elas? _____

29. O que você deixou de fazer em sala de aulas por causa do exame? _____

30. O que você começou a fazer por causa do exame? _____

31. Você observou outras mudanças além das acima citadas? _____

33. O que você faz além das aulas? Você estuda sozinho(a)? Como? _____

Obrigada, Miriam Sester Retorta

A.2 QUESTIONÁRIO II – QUESTIONÁRIO PARA OS DIRETORES E/OU COORDENADORES DAS ESCOLAS

1. Cidade _____ Data: _____

2. Nome da escola _____

3. e-mail _____

4. Quantos alunos no ensino médio vocês têm? _____

5. Qual é o perfil de seus alunos? De que classe social eles vêm? _____

6. Qual é o status da língua inglesa entre seus alunos? _____

7. Quantas horas de língua inglesa seus alunos têm no primeiro ano do ensino médio?

() uma hora por semana () duas horas por semana

() três horas por semana () 4 horas por semana

() mais de 4 horas por semana. Quantas? _____

8. Quantas horas de língua inglesa seus alunos têm no segundo ano do ensino médio?

() uma hora por semana () duas horas por semana

() três horas por semana () 4 horas por semana

() mais de 4 horas por semana. Quantas? _____

9. Quantas horas de língua inglesa seus alunos têm no terceiro ano do ensino médio?

uma hora por semana duas horas por semana

três horas por semana 4 horas por semana

mais de 4 horas por semana. Quantas? _____

10. Vocês adotam livro-didático? não sim. Qual? _____

11. Caso afirmativo, por que você escolheu tal livro? _____

12. Qual é a participação da instituição no planejamento das aulas de seus professores? Determina a metodologia, sugere atividades, coloca à disposição materiais para serem usados nas aulas (vídeos, flanelógrafos, retroprojetores, etc)

13. Que informações vocês têm sobre o vestibular da UFPR e como vocês conseguem tais informações? _____

14. Na sua opinião, qual o papel do vestibular da UFPR na vida de seus alunos e professores? _____

15. Qual é sua opinião sobre a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR?

muito difícil difícil ok fácil

muito fácil

16. Vocês têm oportunidade de discutir o exame de vestibular da UFPR com a universidade? _____

17. Você acha que a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR avalia adequadamente seus candidatos? Por quê? _____

18. Você acha que a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR contempla os conteúdos e capacidades necessárias para que pretende usar o inglês na universidade? _____

19. Você acha que o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio? _____

20. Quais as atitudes que seus alunos têm demonstrado a respeito do exame de vestibular da UFPR? Você observa uma preocupação consciente e constante com o exame por parte de seus alunos? Essa preocupação é manifestada nas aulas? _____

21. E de sua instituição? Você observa uma preocupação consciente e constante com o exame por parte de sua instituição? Como é que tal preocupação se manifesta? _____

22. Quantos alunos seus foram aprovados na UFPR?

nenhum de 1% a 10% 11% a 25%

de 26% a 40% de 41% a 50% de 51% a 70%

de 71% a 80% de 81% a 90% 100%

23. Você observou mudanças nas atitudes dos professores com relação ao inglês após as mudanças de enfoque para interpretação de textos? _____

24. Os professores comentam que mudaram sua prática em sala de aula após a introdução do exame com mudanças? Justifique sua resposta. _____

25. Você estava satisfeita com suas aulas antes das mudanças do vestibular da UFPR para um enfoque exclusivamente de interpretação de textos? _____

26. Você acha que o exame influenciou a escolha dos materiais didáticos dos professores? Justifique sua resposta. _____

27. Você acha que o exame influenciou os conteúdos abordados nas aulas dos professores? Justifique sua resposta. _____

28. Você acha que o exame influenciou a metodologia das aulas dos professores? Justifique sua resposta. _____

29. Você acha que o exame influenciou a maneira dos professores avaliarem os alunos? Justifique sua resposta. _____

30. Os recursos materiais (jornais, revistas, livros, vídeos, etc) de que dispões sua instituição são suficientes, na sua opinião, para preparar adequadamente os alunos para o exame? _____

31. O que os professores deixaram de fazer em salas de aulas por causa do exame? _____

32. O que os professores incluíram em suas aulas por causa do exame? _____

33. Você observou outras mudanças além das acima citadas? _____

34. Inclua comentários que julgar necessários: _____

Obrigada, Miriam Sester Retorta

A.3 QUESTIONÁRIO III – QUESTIONÁRIO PARA ELABORADORES DA PROVA DE LÍNGUA INGLESA DO VESTIBULAR DA UFPR

Nome: _____

1. e-mail: _____

2. nacionalidade: _____

3. sexo: _____

4. idade: _____

5. instituição na qual se graduou: _____

6. ano de graduação: _____

7. Você faz ou fez algum curso de pós-graduação? Qual? _____

8. Você participa de cursos, encontros, congressos ou eventos que tratam de assuntos de avaliação? () sim () de vez em quando

() raramente () não

9. Em que instituição ou instituições trabalha? _____
10. Em que instituição ou instituições trabalhou? _____
11. Há quanto tempo você trabalha fazendo provas de LE do vestibular? _____
12. Em que instituição ou instituições você já fez provas de LE para os vestibulares? _____
13. Quanto tempo você demora para elaborar a prova de um vestibular?

14. Que filosofia embasa as provas de língua estrangeira? _____
15. Que procedimentos são usados na elaboração das provas? Por quê?

16. Quais são os materiais que você usa para auxiliá-la(o) na confecção das provas? Por quê? _____
17. O que acha dos textos usados no exame?

18. Na sua opinião, o exame é:
() muito difícil () difícil () adequado
() fácil () muito fácil
19. O que você acha do manual do Exame? Ele possui informações detalhadas sobre as provas de LE? _____
20. Se não, que outras informações considera necessárias para preparar adequadamente os alunos? _____
21. Você tem oportunidade de discutir o vestibular com outros colegas de sua instituição? De outras instituições? _____

22. O que mais gosta no exame? _____

23. O que menos gosta no exame? _____

24. Você acha que o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudança no ensino de LE no ensino médio? Justifique sua resposta. _____

Muito obrigada, Miriam Sester Retorta

A.4 QUESTIONÁRIO IV – QUESTIONÁRIO PARA AUTORES DE MATERIAIS DIDÁTICOS

1. Cidade _____ Data: _____

2. Nome: _____

3. e-mail _____

4. nacionalidade: () brasileira () estrangeira.

Qual sua nacionalidade? _____

5. sexo: () feminino () masculino

6. nível de formação

() nível fundamental () nível médio () nível superior

() especialização () mestrado () doutorado

7. Indicar a instituição em que se graduou: _____

8. Você participa de cursos, encontros, congressos ou eventos que tratam de assuntos de sua área? () sim () de vez em quando

() raramente () não

9. Há quanto tempo trabalhar com elaboração de material didático? _____

10. Em que instituição ou instituições você já trabalhou? _____

11. Em que instituição ou instituições trabalha? _____
12. Qual é o perfil dos alunos que vocês têm em mente? _____
13. Qual é o perfil dos professores que vocês têm em mente? _____
14. Qual é o status da língua inglesa para esse grupo de professores? _____

15. Quais são os objetivos de seu material didático? _____

16. O que seu material mais enfoca no ensino de língua inglesa? _____

17. O que você acha dos textos de seu material? _____

18. Você acha que os professores devem complementar suas aulas com outros materiais? () sim () não
Se afirmativo, por quê? _____
19. Como você estabelece seus objetivos para escrever seu material, ou seja, o que o direciona?: PCNs? Ementas de escola? Ementas feitas por professores? Outros livros-texto? Os vestibulares? Quais e por quê? _____

20. Você acha que seu material pode proporcionar uma instrução adequada para o aluno ser bem sucedido nos vestibulares? Por quê? _____

21. Quais informações você tem sobre o vestibular da UFPR e como você conseguiu tais informações? _____
22. Na sua opinião, qual é o papel do vestibular da UFPR na vida de seus alunos e professores? _____

23. Qual é sua opinião sobre a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR?

muito difícil difícil ok fácil

muito fácil

24. Você acha que seu material prepara os alunos para a prova de do exame de vestibular da UFPR?

Comentários: _____

25. Você acha que a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR avalia adequadamente seus candidatos? Por quê? _____

26. Você acha que a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR contempla os conteúdos e capacidades necessárias para quem pretende usar o inglês na universidade?

27. O que você acha dos textos usados no exame? _____

28. O que você acha do fato de o exame não avaliar explicitamente a gramática?

29. Você acha que o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio? _____

30. O que você acha das mudanças nas provas de língua inglesa dos vestibulares, que deram um enfoque maior à interpretação de textos? _____

31. Você se sente satisfeita com essas mudanças? _____

32. Em 1995, a prova de língua inglesa do vestibular da UFPR passou por mudanças. Eles deixaram de fazer perguntas de estruturas lingüísticas e passaram a fazer perguntas de interpretação de texto. Você acha que o exame influenciou sua visão de linguagem de aprender/ensinar língua estrangeira? Justifique sua resposta. _____

33. Você acha que o exame influenciou os conteúdos abordados em seu material? Justifique sua resposta. _____

34. Você acha que o exame influenciou a metodologia implícita em seu material? Justifique sua resposta. _____

35. Você acha que o exame influenciou a seleção de atividades em seu material? Justifique sua resposta. _____

36. Você acha que o exame influenciou a seqüência de conteúdos em seu material? Justifique sua resposta. _____

37. Você utiliza recursos materiais (jornais, revistas, folhetos, etc) na elaboração de seus materiais? _____

38. Inclua comentários que julgar necessários: _____

Obrigada, Miriam Sester Retorta



Apêndice B

Roteiro para entrevista

B.1 ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORES DAS ESCOLAS OBSERVADAS

1. Cidade _____ Data: _____

2. Nome: _____

3. e-mail _____

4. nacionalidade: () brasileira () estrangeira. Qual? _____

5. sexo: () feminino () masculino

6. Idade: () de 18 a 25 () de 25 a 30 () de 31 a 40 () de 41 a 50
() de 51 a 60 () acima de 60

7. nível de formação

() nível fundamental () nível médio () nível superior

() especialização () mestrado () doutorado

8. Indicar a instituição em que se graduou e em que curso: _____

9. Você participa de cursos, encontros, congressos ou eventos que tratam de assuntos de sua área?

() sim () de vez em quando () raramente () não

10. Há quanto tempo ensina inglês? _____

11. Em que instituição ou instituições você já trabalhou? _____

12. Em que instituição ou instituições trabalha?

13. Carga horária semanal de trabalho:

() menos de 5 horas semanais () de 6 a 12 horas () de 13 a 25 horas

() de 26 a 35 () se mais de 36 horas quantas horas _____

14. Qual é o perfil de seus alunos? /de que classe social eles vêm? _____

15. O que as pessoas de sua comunidade pensam sobre a importância ou não de aprender inglês? _____

16. Você dá aula:

() somente em português () em português e às vezes uso inglês

() inglês e às vezes uso português () somente em inglês

17. Você adota livro-didático? () não () sim. Qual? _____

18. Por que você escolheu tal livro? _____

19. Você complementa suas aulas com outros materiais? () sim () não

Se afirmativo, quais? _____

20. Como você estabelece os objetivos de ensino, ou seja, o que direciona as aulas: PCNs? Ementa da escola? Ementa feita por você? Planejamento feito em grupo? Livro-texto? Exames de vestibulares? _____

21. Qual a participação de sua instituição no planejamento de suas aulas? _____

22. Que informações você tem sobre o vestibular da UFPR e como você conseguiu tais informações? _____

23. Na sua opinião, qual é o papel do vestibular da UFPR na vida de seus alunos e professores? _____

24. Qual é sua opinião sobre a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR?

muito difícil difícil ok fácil muito fácil

25. Você prepara seus alunos para a prova de do exame de vestibular da UFPR? Como você faz tal preparação?

desenvolve uma boa base gramatical

desenvolve a capacidade de interagir, interpretar e aprofundar leitura

desenvolve estratégias de leitura? Quais? outros _____

26. Você tem oportunidade de discutir o exame de vestibular da UFPR com outros colegas ou outras instituições? _____

27. Você acha que a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR avalia adequadamente seus candidatos? Por quê? _____

28. Você acha que a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR contempla os conteúdos e capacidades necessárias para quem pretende usar o inglês na universidade? _____

29. O que você acha dos textos usados no exame? _____

30. O que você acha do fato de o exame não avaliar explicitamente a gramática? _____

31. Você acha que o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio? _____

32. Quais as atitudes que seus alunos têm demonstrado a respeito do exame de vestibular da UFPR? Você observa uma preocupação consciente e constante com o exame por parte de seus alunos? Essa preocupação é manifestada na aula? _____

E de sua instituição? Você observa uma preocupação consciente e constante com o exame por parte de sua instituição? Como é que tal preocupação se manifesta? _____

33. Quantos alunos seus foram aprovados na UFPR?

nenhum de 1% a 10% 11% a 25% de 26% a 40%

de 41% a 50% de 51% a 70% de 71% a 80%

de 81% a 90% 100%

34. Você observou mudanças nas atitudes dos alunos com relação ao inglês após mudanças de foco do vestibular para interpretação de textos? _____

35. Você observou mudanças em sua prática em sala de aula após a introdução das mudanças no exame? Justifique sua resposta. _____

36. Você se sente satisfeita com essas mudanças? Como você tem lidado com elas? _____

Você acha que precisa de mais tempo para mudar sua prática? _____

37. O que você julga necessário mudar? _____

38. Você estava satisfeita com sua prática antes das mudanças do vestibular da UFPR? _____

39. Você se preocupa constantemente com os vestibulares em suas aulas? Ou acha que ensinaria melhor se não tivesse que se preocupar com o exame? _____

40. Você acha que o exame fez você refletir sobre sua visão de linguagem de aprender/ensinar língua estrangeira? Justifique sua resposta _____

41. Você acha que o exame influenciou sua escolha de materiais didáticos? Justifique sua resposta. _____

42. Você acha que o exame influenciou os conteúdos abordados em sala de aula (isto é, o que você ensina)? Justifique sua resposta. _____

43. Você acha que o exame influenciou sua metodologia em sala de aula (isto é, como você ensina)? Justifique sua resposta. _____

44. Você acha que o exame influenciou a seleção de atividades em sala de aula? Justifique sua resposta. _____

45. Você acha que o exame influenciou a seqüência de conteúdos? Justifique sua resposta. _____

46. Você acha que o exame influenciou a maneira de avaliar seus alunos? Justifique sua resposta. _____

47. Você já utilizou materiais semelhantes aos do exame em suas aulas? _____

48. Os recursos materiais (jornais, revistas, livros, vídeos, etc) de que dispõe sua instituição são suficientes, na sua opinião, para preparar adequadamente os alunos para o exame? _____

49. O que você deixou de fazer em sala de aulas por causa do exame? _____

50. O que você incluiu em suas aulas por causa do exame? _____

51. Que aspecto do exame você mais enfatiza em suas aulas? Por quê? _____

52. Você observou outras mudanças além das acima citadas? _____

53. Inclua comentários que julgar necessários: _____

Obrigada, Miriam Sester Retorta

B.2 ROTEIRO PARA ENTREVISTA II COM DIRETORES/COORDENADORES DAS ESCOLAS

1. Cidade _____ Data: _____

2. Nome da escola _____

3. e-mail _____

4. Quantos alunos no ensino médio vocês têm? _____
5. Qual é o perfil de seus alunos? De que classe social eles vêm? _____
6. Qual é o status da língua inglesa entre seus alunos? _____
7. Quantas horas de língua inglesa seus alunos têm no primeiro ano do ensino médio?
- () uma hora por semana () duas horas por semana
() três horas por semana () 4 horas por semana
() mais de 4 horas por semana. Quantas? _____
8. Quantas horas de língua inglesa seus alunos têm no segundo ano do ensino médio?
- () uma hora por semana () duas horas por semana
() três horas por semana () 4 horas por semana
() mais de 4 horas por semana. Quantas? _____
9. Quantas horas de língua inglesa seus alunos têm no terceiro ano do ensino médio?
- () uma hora por semana () duas horas por semana
() três horas por semana () 4 horas por semana
() mais de 4 horas por semana. Quantas? _____
10. Vocês adotam livro-didático? () não () sim. Qual? _____
11. Caso afirmativo, por que você escolheu tal livro? _____
12. Qual é a participação da instituição no planejamento das aulas de seus professores? Determina a metodologia, sugere atividades, coloca à disposição materiais para serem usados nas aulas (vídeos, flanelógrafos, retroprojetores etc.) _____

13. Que informações vocês têm sobre o vestibular da UFPR e como vocês conseguem tais informações? _____

14. Na sua opinião, qual o papel do vestibular da UFPR na vida de seus alunos e professores? _____

15. Qual é sua opinião sobre a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR?

muito difícil difícil ok fácil muito fácil

16. Vocês têm oportunidade de discutir o exame de vestibular da UFPR com a universidade? _____

17. Você acha que a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR avalia adequadamente seus candidatos? Porque? _____

18. Você acha que a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR contempla os conteúdos e capacidades necessárias para que pretende usar o inglês na universidade? _____

19. Você acha que o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio? _____

20. Quais as atitudes que seus alunos têm demonstrado a respeito do exame de vestibular da UFPR? Você observa uma preocupação consciente e constante com o exame por parte de seus alunos? Essa preocupação é manifestada nas aulas? _____

21. E de sua instituição? Você observa uma preocupação consciente e constante com o exame por parte de sua instituição? Como é que tal preocupação se manifesta? _____

22. Quantos alunos seus foram aprovados na UFPR?

nenhum de 1% a 10% 11% a 25% de 26% a 40%

de 41% a 50% de 51% a 70% de 71% a 80%

de 81% a 90% 100%

23. Você observou mudanças nas atitudes dos professores com relação ao inglês após as mudanças de enfoque para interpretação de textos? _____

24. Os professores cometam que mudaram sua prática em sala de aula após a introdução do exame com mudanças? Justifique sua resposta. _____

25. Você estava satisfeita com suas aulas antes das mudanças do vestibular da UFPR para um enfoque exclusivamente de interpretação de textos? _____

26. Você acha que o exame influenciou a escolha dos materiais didáticos dos professores? Justifique sua resposta. _____

27. Você acha que o exame influenciou os conteúdos abordados nas aulas dos professores? Justifique sua resposta. _____

28. Você acha que o exame influenciou a metodologia das aulas dos professores? Justifique sua resposta. _____

29. Você acha que o exame influenciou a maneira dos professores avaliarem os alunos? Justifique sua resposta. _____

30. Os recursos materiais (jornais, revistas, livros, vídeos, etc) de que dispões sua instituição são suficientes, na sua opinião, para preparar adequadamente os alunos para o exame? _____

31. O que os professores deixaram de fazer em salas de aulas por causa do exame? _____

32. O que os professores incluíram em suas aulas por causa do exame? _____

33. Você observou outras mudanças além das acima citadas? _____

34. Inclua comentários que julgar necessários: _____

Obrigada, Miriam Sester Retorta

B.3 ROTEIRO PARA ENTREVISTA III COM AUTORIDADE DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ

1. Cidade _____ Data: _____

2. Nome: _____

3. e-mail _____
Cargo: _____

4. Qual é o perfil dos alunos das escolas públicas no Paraná? E das escolas particulares? _____

5. Qual é a importância da língua inglesa no ensino fundamental e médio? _____

6. Na opinião, qual é o papel do vestibular da UFPR na vida dos alunos e professores? _____

7. Qual é sua visão sobre o vestibular da UFPR? É uma boa prova? Ela é um bom instrumento de avaliação? _____

8. Como são estabelecidos os objetivos de ensino de língua inglesa, ou seja, o que direciona as aulas de inglês: PCNs? Programa da escola? Ementa feita pelos professores? Livro-texto? Exames de vestibulares? Algum outro documento? _____

9. Quais informações você tem sobre o vestibular da UFPR e como vocês conseguem tais informações? _____

10. Qual é sua opinião sobre a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR?
() muito difícil () difícil () ok () fácil () muito fácil

11. Você acha que as escolas públicas preparam adequadamente seus alunos para a prova de do exame de vestibular da UFPR? _____

12. E as particulares? _____

13. Você acha que a prova de língua inglesa do exame de vestibular da UFPR contempla os conteúdos e capacidades necessárias para que pretende usar o inglês na universidade? _____

14. O que você acha do fato de o exame não avaliar explicitamente a gramática? _____

15. Você acha que o exame pode ser um mecanismo eficiente de mudanças no ensino de inglês nas escolas de ensino médio? Por quê? _____

16. E mudanças na sua instituição? Você observa uma preocupação consciente e constante com o exame por parte de sua instituição? Como é que tal preocupação se manifesta? _____

17. Em 1995 a prova de língua inglesa da UFPR passou a avaliar somente compreensão de textos, eliminando qualquer questão estruturalista. Você se sente satisfeita com as mudanças da prova de língua inglesa da UFPR? _____

18. Você acha que o exame influenciou a escolha de materiais didáticos feitos pelos professores? Justifique sua resposta. _____

19. Você acha que o exame influenciou os conteúdos abordados em sala de aula (isto é, o que eles ensinam)? Justifique sua resposta. _____

20. Você acha que o exame influenciou a metodologia em sala de aula (isto é, como os professores ensinam)? Justifique sua resposta. _____

21. Você acha que o exame influenciou a seleção de atividades em sala de aula? Justifique sua resposta. _____

22. Você acha que o exame influenciou a seqüência de conteúdos? Justifique sua resposta. _____

23. Você acha que o exame influenciou a maneira de avaliar dos professores? Justifique sua resposta. _____

24. Você observou outras mudanças além das acima citadas? _____

25. Inclua comentários que julgar necessários: _____

26. Informações complementares da autoridade (pedido através de *e-mail*)

1. Onde e por qual instituição você fez sua graduação?
2. Foi em Letras?
3. Quanto tempo você leciona a língua inglesa?
4. Quanto tempo em escola pública?
5. E nas particulares?
6. Você poderia me dizer quais escolas particulares você já lecionou?
7. Quanto tempo você está na secretaria?
8. E em seu cargo atual? Quanto tempo?



Apêndice C

Exemplo do exame do IELTS

C.1 EXEMPLO DE UM TESTE COMUNICATIVO BASEADO EM TAREFAS – IELTS – INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE TESTING SYSTEM.¹

Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/kitao-Testing.html>>.

Acesso em: 22 fev. 2006.

Speaking/Listening

Information gap. An information gap activity is one in which two or more tests work together, though it is possible for a confederate of the examiner rather than a test to take one of the parts. Each test is given certain information but also lacks some necessary information. The task requires the tests to ask for and give information. The task should provide a context in which it is logical for the tests to be sharing information.

The following is an example of an information gap activity.

Student A

You are planning to buy a tape recorder. You don't want to spend more than about 80 pounds, but you think that a tape recorder that costs less than 50 pounds is probably not of good quality. You definitely want a tape recorder with auto reverse, and one with a radio built in would be nice. You have investigated three models of tape recorder and your friend has investigated three models. Get the information from him/her and share your information. You should start the conversation and make the final decision, but you must get his/her opinion, too.

(information about three kinds of tape recorders)

¹ O IELTS – International English Language Testing System é o exame internacional solicitado pela maioria das universidades do Reino Unido, Austrália e Nova Zelândia, além de ser reconhecido também em universidades canadenses e americanas. O IELTS também é muito utilizado por quem quer migrar ou trabalhar na maioria dos países de língua inglesa.

Student B

Your friend is planning to buy a tape recorder, and each of you investigated three types of tape recorder. You think it is best to get a small, light tape recorder. Share your information with your friend, and find out about the three tape recorders that your friend investigated. Let him/her begin the conversation and make the final decision, but don't hesitate to express your opinion.

(information about three kinds of tape recorders)

This kind of task would be evaluated using a system of band scales. The band scales would emphasize the testee's ability to give and receive information, express and elicit opinions, etc. If its intention were communicative, it would probably not emphasize pronunciation, grammatical correctness, etc., except to the extent that these might interfere with communication. The examiner should be an observer and not take part in the activity, since it is difficult to both take part in the activity and evaluate it. Also, the activity should be tape recorded, if possible, so that it could be evaluated later and it does not have to be evaluated in real time.

Role Play. In a role play, the testee is given a situation to play out with another person. The testee is given in advance information about what his/her role is, what specific functions he/she needs to carry out, etc. A role play task would be similar to the above information gap activity, except that it would not involve an information gap. Usually the examiner or a confederate takes one part of the role play.

The following is an example of a role play activity.

Student

You missed class yesterday. Go to the teacher's office and apologize for having missed the class. Ask for the handout from the class. Find out what the homework was.

Examiner

You are a teacher. A student who missed your class yesterday comes to your office. Accept her/his apology, but emphasize the importance of attending classes. You do not have any extra handouts from the class, so suggest that she/he copy one from a friend. Tell her/him what the homework was.

Again, if the intention of this test were to test communicative language,

the testee would be assessed on his/her ability to carry out the functions (apologizing, requesting, asking for information, responding to a suggestion, etc.) required by the role.

Testing Reading and Writing

Some tests combine reading and writing in communicative situations. Testees can be given a task in which they are presented with instructions to write a letter, memo, summary, etc., answering certain questions, based on information that they are given.

Letter writing. In many situations, testees might have to write business letters, letters asking for information, etc.

The following is an example of such a task.

Your boss has received a letter from a customer complaining about problems with a coffee maker that he bought six months ago. Your boss has instructed you to check the company policy on returns and repairs and reply to the letter. Read the letter from the customer and the statement of the company policy about returns and repairs below and write a formal business letter to the customer.

(the customer's complaint letter; the company policy)

The letter would be evaluated using a band scale, based on compliance with formal letter writing layout, the content of the letter, inclusion of correct and relevant information, etc.

Summarizing. Testees might be given a long passage--for example, 400 words--and be asked to summarize the main points in less than 100 words. To make this task communicative, the testees should be given realistic reasons for doing such a task. For example, the longer text might be an article that their boss would like to have summarized so that he/she can incorporate the main points into a talk.

The summary would be evaluated, based on the inclusion of the main points of the longer text.

Testing Listening and Writing/Note Taking

Listening and writing may also be tested in combination. In this case, testees are given a listening text and they are instructed to write down certain

information from the text. Again, although this is not interactive, it should somehow simulate a situation where information would be written down from a spoken text.

An example of such a test is as follows.

You and two friends would like to see a movie. You call the local multiplex theater. Listen to their recording and fill in the missing information in the chart so that you can discuss it with your friends later.

Theater Number	Movie	Starting Times
1	Air Head	
2		4:00, 6:00, 8:00
3		4:35, 6:45, 8:55
4	Off Track	



Anexo A

Provas de língua inglesa do vestibular da UFPR

A.1 EXEMPLOS DA PROVA DE INGLÊS DO VESTIBULAR DA UFPR DE 1976 E 1977

vestibular de 1976

37. He _____ a lot of money last year.

I always _____ my best.

It has nothing to _____ with you.

This is all I have, will it _____?

She _____ him eat his dinner.

Preencha as lacunas com as palavras apropriadas e aponte a ordem obtida:

- a) did make make made did
- b) did made do do makes
- c) did do do make did
- d) made do do do made

As questões de números 38 a 43 contêm lacunas. Assinale, em cada caso, a alternativa correspondente ao seu correto preenchimento.

38. As she _____ through her clothes in her wardrobe yesterday, she _____ that a dress _____.

- a) Was looking, saw, was missing.
- b) Looked, was seeing, was missing.
- c) Looked, is seeing, is missing.
- d) Had looked, had been seeing, had been missing.
- e) Has looked, saw was missed.

vestibular de 1977

48. Assinale a alternativa correta.

Mr. and Mrs. Brown invited us to _____ house, and there we met a cousin of _____.

- a) their, his
- b) our, her
- c) their, theirs
- d) his, his
- e) her, hers

49. The girls _____ were here this morning are probably Sally's friends.

- a) which
- b) whom
- c) who
- d) whose
- e) who's

**A.2 EXEMPLOS DA PROVA DE INGLÊS DO VESTIBULAR
DA UFPR DE 1988**

Com base no texto a seguir, responder as questões 16 a 20.

The Skiing Accident

Last year Graham spent his holiday in Austria. One day he was skiing when he crashed into a tree. He broke both arms. He was in hospital for six weeks, and he couldn't shave or wash or dress. The nurses had to wash him, shave him and dress him. They fed him with a spoon. To pass the time, he taught himself German.

At last the doctors took off the plaster from his arms. Graham was free! At last he was able to wash himself, shave himself and feed himself.

16. According to the text:

- *01) Graham was on vacation when he had an accident.
- 02) Graham was in a car when he had an accident.
- 04) Graham could not walk after the accident.

- *08) Graham was unable to wash himself when he was in hospital.
- 16) Graham had the plaster on when he left the hospital.

09

17. According to the text:

- 01) Graham went to Austria to learn German.
- *02) Graham spent more than a month in hospital.
- *04) Graham went to hospital because of the accident.
- 08) Graham taught himself German in order to earn some money.
- 16) Graham could not eat when he was in hospital.

06

18. "At last he was able to wash himself" means:

- 01) He was only able to wash himself.
- 02) At least he was able to wash himself.
- *04) Finally he was able to wash himself.
- 08) Occasionally he was able to wash himself.
- 16) Fortunately he was able to wash himself.
- 32) Therefore he was able to wash himself.

04

19. Which of the following sentences refer to actions in the past?

- *01) The doctor put some hot water to remove the plaster.
- 02) Graham will go back to Austria one day.
- 04) Some patients have to be shaved by nurses.
- 08) Nurses are supposed to wash their patients.
- *16) John was skiing when he saw an accident.

49

- *32) Graham had visited Austria when he was younger.

20. Which of the alternative(s) complete(s) the sentences appropriately?

After the accident Graham was not able to dress _____ for six weeks. The nurses helped _____ a lot until he had _____ plaster taken off. So, when Graham went home, he sent _____ a postcard.

- 01) him – him – their – them
- 02) him – himself – his – her

- 04) himself – himself – his – them
 - 08) himself – themselves – their – her
 - 16) his – her – them – themselves
 - *32) himself – him – his – them
- 32

A.3 PROVA DE INGLÊS DO VESTIBULAR DA UFPR DE 2000

INGLÊS

No Play? No Way!

School, sports, music lessons, dinner, homework, then bed. Sound familiar? If your schedule is this tightly packed, you're not alone. Last week, researchers announced that today's kids are the busiest ever. Kids used to have much more free time to play tag or build a snowman. In 1981 playtime made up 40% of a child's day. That figure has dropped to 30%, according to researchers at the University of Michigan. They conducted a study of more than 3,500 kids under age 13. Now kids spend more time at school and on homework. Out of school, more kids take part in organized activities, such as ballet or soccer. One finding that parents will surely love: kids are too busy to watch as much TV as they did in 1981! (*TIME For Kids*, 1999)

11. The text above is about:

- 01) the problem kids have when they watch too much TV.
- *02) the findings of a research conducted at the University of Michigan.
- 04) parents' daily schedule.
- 08) the changes in parents' organized activities.
- *16) the decrease of children's playtime over the years.

18

12. According to the text:

- *01) Today's kids have a tightly packed schedule.
- *02) There has been a reduction in the percentage of kids' free time over the last 18 years.
- 04) 3,500 kids under age 13 spend more time on ballet and soccer than at school and on homework.

- *08) Parents in general do not like their children to watch too much TV.
- 16) Kids used to spend less time watching TV in 1981 than they do nowadays.

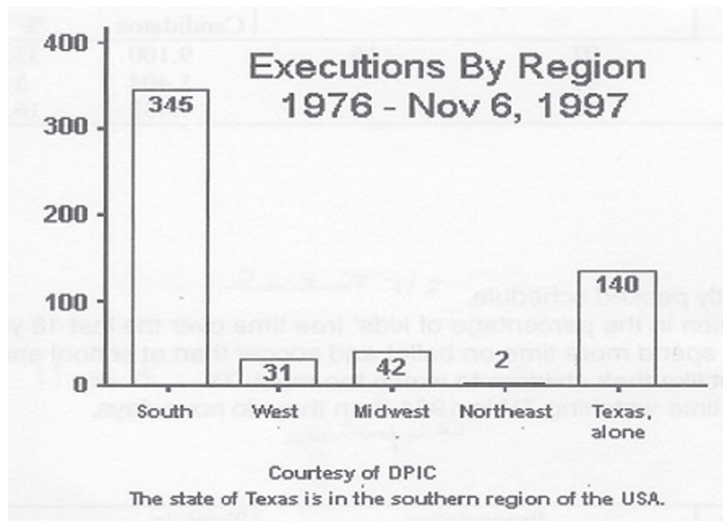
11

13. What information is in the text?

- *01) A sequence of activities that can be considered a tightly packed schedule.
- *02) The percentage of daily playtime that kids have nowadays.
- *04) The institution which conducted the research.
- *08) Examples of organized activities children do out of school.

15

- 16) The name of the researchers who conducted the study.



14. According to the chart above:

- *01) The Northeast is the region which had the fewest executions in the United States.
- 02) There is no death penalty in the Northeast.
- *04) There were more executions in the Midwest than in the West.
- 08) Texas is the state with the lowest number of executions.
- 16) There were executions in five different regions.
- *32) Excluding the state of Texas, the South is still the region where there were the most executions in the United States.

37

A Century of Mathematics



DAVID HILBERT. As one of the greatest mathematicians alive at the last turn of the century, Hilbert challenged his colleagues with 23 problems to be solved before 2000.

On the eve of the millennium, how do we judge the last 100 years of mathematical advances? Fortunately, at the International Congress of Mathematicians in Paris in 1900, one of the greatest among them at the time – David Hilbert – set forth 23 problems that he felt his colleagues should solve over the course of the 20th century. In fact, most of Hilbert’s problems have now been resolved. But the exceptions and those solutions that didn’t meet expectations – are of continuing interest. (Scientific American – WEB edition)

15. According to the text, it is correct to say:

- *01) The challenge presented by David Hilbert to his colleagues could be used to evaluate the advances of Mathematics in this century.
- 02) David Hilbert is still alive on the eve of the millennium.
- *04) Mathematicians have solved most of the 23 problems set forth by David Hilbert.
- 08) At the International Congress of Mathematicians in Paris in 1900, most of the 23 problems presented by David Hilbert had already been solved.
- 16) The International Congress of Mathematicians in Paris in 1900 conducted an evaluation of the advances of Mathematics over the course of the 20th century.
- *32) Out of the 23 problems set forth by David Hilbert, those that have not been solved are still of interest.

37

Why hurricanes hit in summer, early fall

June 1 is the official beginning of the Atlantic Ocean, Caribbean Sea and Gulf of Mexico hurricane season because conditions are just becoming ripe for

tropical storms and hurricanes. But most occur in August, September and October. Ocean water above 80 degrees F is needed for hurricanes to begin and keep up their strength. The major source of energy for hurricanes is the warm, extremely humid air above tropical oceans. As this air rises around the storm's center and cools, its moisture condenses to form clouds and rain. Condensation releases latent heat and this heat powers hurricanes. If the layer of 80-degree water isn't at least 200 feet deep, a tropical storm could die before gaining hurricane strength. If a storm stirs up the ocean and brings up cool water, the storm will lose its power.

A hurricane begins in an area over a warm ocean where winds coming from different directions converge. As the winds come together the air is forced upwards. If the air is unstable, that is, if it has a tendency to continue rising once given an upward shove, a storm can begin growing. To have the needed supply of moisture, the air up to about 18,000 feet above the ocean needs to be humid. As this air is pulled into the storm it supplies even more energy.

The final ingredient needed for a disturbance to grow into a tropical storm and then a hurricane is an upper atmosphere high pressure area above the growing storm. The air in such high pressure areas is flowing outward. This helps push away the air that's rising in the storm, which encourages even more air to rise from the ground. A hurricane's winds are caused by air near the ocean rushing inward to replace air that's rising in the storm. A hurricane grows weaker when it moves over cool water or over land, which cuts off the supply of warm, humid air, which is the storm's energy source.

Adapted from USA TODA Y, 16/06/99

Vocabulary

hurricane: furacão

moisture: umidade

outward: para fora

16. The text has information about:

- 01) why hurricanes are hard to forecast.
- *02) what leads hurricanes to lose power.
- 04) who studies hurricanes.
- 08) the amount of damage brought about by hurricanes every year.
- *16) under which conditions hurricanes are formed.

17. For hurricanes to occur,

- 01) water has to be pulled into the storm.
- *02) the ocean water temperature must be higher than 80 degrees F.
- 04) the ocean must be stirred up and the cool water has to be brought to the surface.
- *08) the air in the area must be very humid.
- 26
- *16) there must be a high pressure area in the upper atmosphere, above the growing storm.

18. According to the text, a hurricane will not be formed or will lose power when

- *01) its supply of warm, humid air is cut off.
- 02) winds from different directions converge on the area.
- *04) it moves over land.
- *08) cool water is brought up to the surface of the ocean.
- 16) air in the center of the storm flows outward.
- 13

19. According to the text, it is correct to say:

- *01) As the warm and humid air rises, it cools and condenses, forming clouds and rain.
- 02) As the warm and humid air rises and then condenses, the hurricane grows weaker.
- 04) Winds coming from different directions tend to dissipate hurricanes.
- *08) The warm air which rises around the center of the storm is pushed away at the top, where the air moves outward.
- *16) As the warm air rises in the storm, it pulls more air from below.
- 25

Between 100 and 500 AD, an ancient people built a thriving metropolis called Teotihuacan on a plateau about 25 miles from present-day Mexico City. With its precisely aligned avenues and a huge plaza surrounded by 15 monumental pyramids, Teotihuacan was grander than any city in Europe at the time. It sprawled over nearly 8 square miles and was inhabited by 200,000 people.

Then, 700 years before the Aztecs began constructing their capital city of Tenochtitlan, this ancient civilization – contemporary with that of ancient Rome – just vanished. (ScientificAmerican – WEBedition)



Vocabulary

to sprawl: estender-se

20. According to the text, it is correct to say:

- *01) The cities of Teotihuacan and Tenochtitlan were built several centuries apart.
- 02) Tenochtitlan, the capital city of the Aztecs, was constructed at the same time as ancient Rome.
- *04) Teotihuacán had a population of 200,000 people.
- 08) Present-day Mexico City has a huge plaza surrounded by 15 monumental pyramids.
- *16) No city in Europe at that time was as big and impressive as Teotihuacan.
- 32) The current population of Mexico City is not as big as that of Teotihuacan.

21

A.4 PROVA DE INGLÊS DO VESTIBULAR DA UFPR DE 2001

INGLÊS

Physician, Heal Thyself

When the topic of medical errors comes up, people usually think of the most outrageous mistakes: the Florida doctor, for example, who amputated the wrong leg of his diabetic patient or the Colorado boy who died during ear

surgery because his anesthesiologist allegedly fell asleep. Though much publicized, these egregious errors are relatively rare. Far more common are mental lapses or simple slip-ups that sometimes lead to disaster. For instance, a harried doctor misdiagnoses a patient because he cannot spend more than five minutes examining her. Or a pharmacist dispenses the wrong drug because he misreads the doctor's handwriting on the prescription.

Last fall the national Academy of Science's Institute of Medicine released a report entitled "To Err is Human," which claimed that between 44,000 and 98,000 Americans die every year as a result of medical errors. Even the lower estimate would make errors the eighth leading cause of death, striking down more people than motor vehicle accidents or breast cancer. The report outlined a series of recommendations aimed at reducing medical errors by 50 percent over the next five years. It advocated an approach similar to that used by the aviation industry, with the focus on collecting information on errors and using this knowledge to devise safer systems and procedures. President Bill Clinton has already endorsed the report, and Congress may act on several of its recommendations this year. (*Scientific American*, May 2000)

11. The text contains:

- *01) examples of medical errors that have received a lot of attention in the media.
 - 02) data related to the number of lawsuits brought about by medical errors.
 - *04) data related to the number of deaths caused by medical errors.
 - 08) examples of problems that may result from minor errors on the part of health professionals.
 - 16) data related to the social class of the victims of medical errors.
- 05

12. According to the text, it is correct to say:

- 01) Health professionals become outraged when the issue of medical error emerges.
- 02) Surgeons make more mistakes than anesthesiologists.
- *04) The difficulty in reading the physician's handwriting on a prescription may lead a pharmacist to hand out the incorrect medication.
- 08) Anesthesiologists are responsible for most medical errors.
- *16) Doctors may make mistakes when they examine their patients in a hurry.

13. According to the text, it is correct to say:

- 01) The report "To Err is Human" is based on data from the last five years.
- *02) The report "To Err is Human" contains recommendations on how to reduce the incidents of medical error.
- 04) Due to the adoptions of the report recommendations, the number of medical error has dropped 50%.
- 08) On the basis of the report, the American Congress has already passed new legislation intended to reduce the number of deaths resulting from medical errors.
- *16) The number of deaths due to medical errors is higher than the number of deaths resulting from motor vehicle accidents.

18

A Heads up on Headers

Concern about concussions in youth soccer has surged as rapidly as the sport's popularity has. Some scientists are now questioning the wisdom of "heading" the ball, at least for players under 12 years old. Others disagree, citing one study that found that by far the most concussions in soccer come from collisions with other players, especially when more than one are trying to head the ball.

Also under debate is the long-lasting effect of years of headers. A 1999 study of amateur adult soccer players, swimmers and runners in the Netherlands (the average age was 25) found that on tests of memory and planning soccer players performed the least well. Some of the researchers concluded that the soccer players were suffering from chronic traumatic brain injury, or 'punch-drunk syndrome', and oppose heading the ball on the basis of this study. Other scientists, however, think that factors such as head collisions a regular drinking could account for the lower scores.

Most physicians say that more testing is needed before concluding that headers should be banned, at a minimum for young players. But some concerned parents are clamoring for protective headgear, and entrepreneurial operations have surfaced to offer it. The armor varies from glorified cloth headbands to neoprene helmets. Whether they work, or are needed, is up in the air. (P.S., Scientific American Presents, Fall 2000)

Vocabulary:

to head: cabecear

header: cabeçada

headgear: objeto de proteção para a cabeça

14. According to the text, it is correct to say:

- 01) Scientists are unanimous in recognizing the problems caused by heading the ball.
 - *02) Some scientists believe that heading the ball should be prohibited, at least for young players.
 - *04) According to some scientists, concussions are caused by collisions with other players, more often than by the heading of the ball.
 - 08) Doctors and scientists came to the conclusion that soccer players should wear some kind of headgear.
 - 16) Research has confirmed the effectiveness of some types of headgear.
- 06

15. About the study conducted in 1999, in the Netherlands, it is correct to say:

- 01) The study did not involve professional soccer players.
- 02) Only athletes under 25 years of age were the subjects of the study.
- 04) In tests of memory and planning, soccer players performed better than the other athletes.
- 08) Some of the researchers concluded that the soccer players were drunk.
- *16) Based on this study, some of the researchers are against heading the ball.

16

Why we don't vote

Jim Lehrer, who is anchoring the presidential debates this year, boasts that he has not voted since the 1960s. Len Downie, editor of *The Washington Post*, declines to cast a ballot and doesn't want his political reporters voting either.

If you want to know why political participation is off sharply in this country, here's one reason: The intellectual elites look down on the process. Voting is for the masses, they seem to be saying, not us big thinkers. We have better things to do.

I know, Lehrer and Downie justify their views on the ground that reporters should be unbiased. But that, to put it politely, is hogwash. Journalists are citizens, too. We like to think, in fact, that we're central to a healthy political process. So how, then, can we avoid the most essential political act of all? What kind of message does that send to our readers and viewers?

Recent figures are startling. According to the Committee for the Study of the American Electorate, only 36.1 % of the eligible voting-age population exercised their rights in 1998. That's the lowest figure in a non-presidential year since many young Americans were off fighting overseas in 1942. In the last presidential election year, 1996, barely half the eligible voters bothered to show up.

The disdain of the non-voting elite is only a small part of the problem. Journalists contribute to the trend in another, larger way: We tend to cover politics by exaggerating extremes, emphasizing mistakes and highlighting corruption. The picture we draw is often a cartoon, not reality. (Steven Roberts, *USAToday*, October 9, 2000)

16. In the author's opinion, journalists are partly responsible for the low political participation because:

- *01) They don't vote and, in so doing, they send the wrong message to their readers and viewers.
- *02) They depict politicians and the political process in a distorted way.
- 04) They defend the idea that it is useless to vote, because nothing will change.
- 08) Their views are so clearly partial in favor of one candidate or another that the readers don't know who to believe.
- 16) The political analyses written by journalists are so complex that the masses don't understand them.

03

17. In this text, the author

- *01) presents some data about the political participation in the United States.
- 02) agrees with the view that in order for journalists to be impartial, they should abstain from voting.
- *04) shows his dissatisfaction about voters' turnout in the United States.
- 08) agrees with the view that voting should be for the masses.
- 16) shows disdain for those who vote.

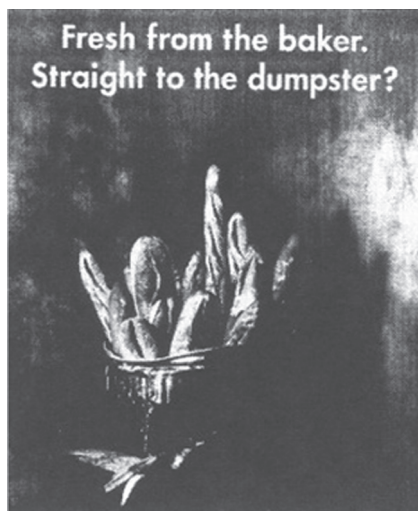
05

18. De acordo com os dados e comentários apresentados no texto, é correto afirmar:

- *01) Em 1996, houve uma eleição presidencial nos Estados Unidos.

- *02) A percentagem dos votantes em 1996 foi maior que em 1998.
- *04) Em 1942, muitos americanos não votaram porque estavam participando de uma guerra fora dos Estados Unidos.
- 08) O percentual médio de votantes nas eleições dos Estados Unidos neste século é 36,1%.
- *16) Apenas 36,1% das pessoas em idade de votar participaram das eleições em 1998.

23



One hundred billion pounds of food go to waste every year in America, while 35 million people remain hungry. The problem is not lack of food, but lack of communication how to get food where it's needed most. ResourceLink.org is an hp-designed and operated e-service portal which connects food manufacturers with America's Second Harvest, the country's largest food relief agency. The system not only automatically locates surplus food, but dynamically 'interacts with shipping companies to get that food to the right place. A process which used to take weeks now takes minutes. This is the power of e-services – connecting companies and their services in inventive ways and, in some cases, maybe even making someone's life a little better.

www.resourcelink.hp.com

Possibilities made fresh daily. e-services solutions from hp.



19. O objetivo do serviço prestado pelo portal ResourceLink.org é:

- *01) Reduzir o desperdício de alimentos.
- *02) Agilizar a entrega de alimentos para pessoas necessitadas.
- 04) Melhorar os sistemas de armazenamento de alimentos.
- 08) Evitar as perdas de produtos perecíveis durante o transporte.
- 16) Facilitar a compra de alimentos via internet.

03

20. According to the text, it is correct to say:

- 01) ResourceLink.org is the name of an organization that operates food manufacturing companies.
- 02) The ad attempts to show how easy it is to buy food online.
- 04) The ad stresses the fact that the best shipping companies use HP software in all their operations.
- *08) The ad attempts to show that HP is active in dealing with social problem.
- *16) The ad shows some of the possibilities of e-services solutions from HP.

24

A.5 PROVA DE INGLÊS DO VESTIBULAR DA UFPR DE 2002

INGLÊS

Is Global Warming Harmful to Health?

Paul R. Epstein

**Computer models indicate that many diseases
will surge as the earth's atmosphere heats up.**

Today few scientists doubt the atmosphere is warming. Most also agree that the rate of heating is accelerating and that the consequences of this temperature change could become increasingly disruptive. Even high school students can reel off some projected outcomes: the oceans will warm, and glaciers will melt, causing sea levels to rise and salt water to inundate settlements along many low-lying coasts. Meanwhile the regions suitable for farming will shift.

Yet less familiar effects could be equally detrimental. Notably, computer models predict that the greenhouse effect, and other climate alterations it induces, will expand the incidence and distribution of many serious medical disorders. In some places, the number of deaths related to heat waves is projected

to double by 2020. Prolonged heat can, moreover, enhance production of smog and the dispersal of allergens. Both effects have been linked to respiratory symptoms. Diseases relayed by mosquitoes – such as malaria, dengue fever, yellow fever and several kinds of encephalitis – are among those eliciting the greatest concern as the world warms. Some models project that by the end of the 21st century, ongoing warming will have enlarged the zone of potential malaria transmission from an area containing 45 percent of the world's population to an area containing about 60 percent. That news is bad indeed, considering that no vaccine is available and that the causative parasites are becoming resistant to standard drugs. Further, global warming will probably elevate the incidence of waterborne diseases, including cholera (a cause of severe diarrhea).

The consequences of global warming may not all be bad. Very high temperatures in hot regions may reduce snail populations, which have a role in transmitting schistosomiasis, a parasitic disease. High winds may at times disperse pollution. Hotter winters in normally chilly areas may reduce cold-related heart attacks and respiratory ailments. Yet overall, the undesirable effects of more variable weather are likely to include new stresses and nasty surprises that will overshadow any benefits. (Adapted from *Scientific American*, Aug. 2001)

Vocabulário

disruptive = disturbing; to disrupt = to cause disorganization

reel off = *dizer de cor e salteado*

outcomes = final results

enhance = increase

snail = *caracol*

likely = probable

nasty = very bad

Q 1 – According to the first two paragraphs of the text, it is correct to say:

- F) Most scientists are not sure that climate warming is a fact.
- F) The consequences of global warming are highly unpredictable nowadays.
- V) Salt water of the oceans may flood some coastal areas if glaciers melt.
- V) Computers have been used to help predict the results of climatic change.
- V) The greenhouse effect may be harmful to human health.
- F) By 2020 the number of deaths is expected to decrease.

Q 2 – According to the last two paragraphs of the text, it is correct to say:

- V) Both dengue fever and yellow fever are transmitted by mosquitoes.
- F) It is necessary to vaccinate the population against malaria.
- V) Global warming may have some positive consequences.
- V) Global warming may lead to the reduction of schistosomiasis.
- F) No surprising consequences of global warming are expected in the future.
- F) There are more benefits than harms associated with global warming.

Q 3 – What information is in the text?

- F) Some of the causes of global warming.
- V) Some negative consequences of global warming.
- F) The percentage of people who will have contracted malaria by the end of this century.
- F) The number of people who will have died due to heat waves by 2020.
- V) Some positive consequences of climate warming.
- V) Some of the projections made by computer models.

Q 4 – Which consequences of global warming are mentioned in the text?

- V) Warming of the oceans and melting of glaciers.
- F) Starvation.
- F) Lack of nighttime cooling.
- F) Overcrowding and tuberculosis.
- F) Food supply reduction and malnutrition.
- V) Reduction of heart attacks associated with cold weather.
- V) Occasional dispersion of pollution.

Q 5 – De acordo com a sentença “Some models project that by the end of the 21st century, ongoing warming will have enlarged the zone of potential malaria transmission from an area containing 45 percent of the world’s population to an area containing about 60 percent”, é correto afirmar:

- F) As projeções realizadas por computadores ainda não conseguem fornecer informações relativas a um período de tempo superior a 80 anos.
- F) As previsões indicam uma futura diminuição da zona potencial de transmissão de malária.

- F) A população mundial aumentará 15% até o final deste século.
- V) A zona potencial de transmissão de malária tende a atingir até o final deste século uma área contendo 60% da população mundial.

Teenagers Do Their Talking Online

Jeff Palfini

Thursday, June 21, 2001

Today's teens communicate more using the Internet than they do face-to-face.

Their parents' generation fought to use the family phone. Today's teens fight over the Keyboard.

A new study by the Pew Internet e American Life Project says teenagers have adopted the Internet – and instant messaging – so completely that it has even replaced face-to-face communication as the primary mode of interacting for some teens. The study concluded that of the approximately 13 million American teenagers who use the Net, 74 percent use instant messaging. Surprisingly, one-fifth of the teens using IM say it is their primary means of communicating with friends. The study extrapolated the results from a survey of 754 youngsters between the ages of 12 and 17 and their parents.

Vocabulário

primary = *principal, mais importante*

Q 6 – The text above is about:

- V) the results of a study conducted by Pew Internet e American Life Project.
- F) face-to-face communication.
- V) the findings of research about American teenagers' use of the Internet.
- F) the results of a study about communication problems between teenagers and their parents.
- V) the conclusions of a survey conducted among teenagers and their parents.

Q 7 – What information is in the text?

- V) Data related to a study conducted by Pew Internet e American Life Project.

- F) The number of teenagers who use face-to-face communication as their primary mode of interacting.
- F) The names of the people responsible for the survey.
- V) The percentage of American teenage adopters of the Net who use instant messaging.
- F) The percentage of American teenagers who use the family phone.
- V) The estimated number of American teenagers who use the Net.

Q 8 – According to the text, it is correct to say:

- F) Teenagers' communication preferences nowadays are similar to those of their parents.
- V) The estimated number of American teens who use the Internet is 13 million.
- V) More than half of the youngsters who have adopted the Internet use IM.
- F) American teenagers do not use IM to communicate with their friends.
- F) Thirteen million American teenagers were surveyed by the project.
- V) Teenagers' parents' generation used the telephone as a form of communication.

Q 9 – According to the text, it is correct to say:

- V) Some teenagers communicate with their friends more often over the Internet than they do face-to-face.
- F) The total number of teenagers in America is 13 million.
- F) The youngsters reached by the survey were above eighteen years of age.
- F) The study has extrapolated the results for American teenagers to determine the communication habits of teenagers in many different countries.
- F) Teenagers in several countries have been surveyed by the Pew Internet e American Life Project.
- V) For more than one million American teenagers, instant messaging is the most important means of communicating with friends.
- V) The survey investigated more than seven hundred and fifty-four individuals.

Q 10 – In the title “Teenagers do their talking online”, their refers to teenagers. Considering the text, in which of the alternatives are the references correct?

- V) “Today’s teens communicate more using the Internet than they do face-to-face.” – do refers to communicate.
- V) “Their parents’ generation fought to use the family phone.” – their refers to today’s teens.
- F) “...so completely that it has even replaced face-to-face communication...” – it refers to American Life Project.
- V) “...one-fifth of the teens using IM say it is their primary means of communicating...” – it refers to IM.
- F) “...from a survey of 754 youngsters between the ages of 12 and 17 and their parents.” – their refers to results.

A.6 PROVA DE INGLÊS DO VESTIBULAR DA UFPR DE 2003

INGLÊS

Logo após o encerramento da Copa do Mundo de futebol, internautas de várias partes do mundo apresentaram seus comentários em um forum no site da BBC.

Well done, Germany! They did so well. It was unlucky to be defeated in the final.

Although Kahn is not on the winning side, he is my best player in the tournament. And I have to mention that all the Germans did give me big surprises when nobody, including myself, believed they could reach the final one month ago.

Anyway, the Germans have showed they are the best European team in 2002. I look forward to the World Cup 2006 and I believe that they will be stronger and stronger.

Victor, Australia

Oliver Kahn did quite well; the first goal was not all his fault. Hamman dwelled on the ball to long and paid for it. Kahn kept Germany in the game many times. If it was not for him, Germany would have lost by many more.

Timmy Deavin, England

Damn Oliver Kahn! I thought he was a descent goalie but he disappointed me in both goals he conceded and I've lost faith in him. But as a team I'm proud of how Germany played.

Tibor, Australia

The 2-0 result today does not show how well Germany played today. Oliver Kahn should not be blamed for the first goal; the ball had been well driven by Rivaldo. It was a difficult ball for even a great Keeper like Kahn to stop without a rebound.

Mike, USA

It was Germany's best performance of the World Cup – but this time the luck ran out. No one can deny that the best team won the tournament.

Les, Germany

Olli Kahn deserves the title of best player on the World Cup. Although he made a mistake he was the man that brought Germany thus far in the tournament, much as Ronaldo did with his men.

Matthias, Germany

Disponível em: <http://news.bbc.co.uk/sport3/worldcup2002/hi/sports_talk/newsid_1921000/192183.stm>. Acesso em: 1 jul. 2002.

Q 1 – Quanto às opiniões sobre a atuação do goleiro Oliver Kahn, é correto afirmar:

- V) Para Victor, da Austrália, Kahn foi o melhor jogador da Copa.
- F) O internauta identificado como Tibor, da Austrália, afirma que Kahn jogou muito bem.
- V) Para Matthias, da Alemanha, Kahn foi o grande responsável por seu país ter chegado até onde chegou.
- F) Para Matthias, da Alemanha, a atuação de Kahn foi perfeita.
- F) Todos os participantes do fórum elogiam a participação do goleiro alemão, mesmo os que admitem que ele possa ter falhado no primeiro gol da final.

Q 2 – In relation to the comments selected above, it is correct to say:

- V) Les, from Germany, believes Brazil deserved to win.
- V) Mike, from the US, is of the opinion that Germany played well.
- V) Timmy Deavin, from England, believes that if it was not for Kahn, Brazil could have won by a greater margin.
- F) Victor, from Australia, was disappointed at the German team.
- F) Matthias, from Germany, thought Ronaldo's performance was disappointing.

TV addiction

The amount of time people spend watching television is astonishing. On average, individuals in the industrialized world devote three hours a day to the pursuit – fully half of their leisure time, and more than on any single activity save work and sleep. At this rate, someone who lives to 75 would spend nine years in front of the tube. To some commentators, this devotion means simply that people enjoy TV and make a conscious decision to watch it. But if that is the whole story, why do so many people experience misgivings about how much they view?

Disponível em: <<http://www.sciam.com/article.cfm?articleID=0005339B-A694-1CC5-B4A8809EC588EEDFepageNumber=1ecatID=2>>. Acesso em: 19 ago. 2002.

Q 3 – Com relação aos hábitos de assistir televisão no mundo industrializado, segundo o texto, é correto afirmar:

- F) Um número significativo de pessoas gasta mais tempo assistindo televisão do que dormindo.
- V) As pessoas assistem televisão, em média, três horas por dia.
- V) Metade das horas de lazer é gasta em frente da televisão.
- F) Quarenta por cento dos adultos assistem televisão por uma decisão consciente e não se recriminam por esse fato.
- V) Calcula-se que, se uma pessoa viver até os 75 anos, terá passado nove anos assistindo televisão.

Q 4 – In the text the author indicates that

- F) Commentators are right when they say that people simply make a conscious decision to watch as much TV as they do.
- F) The quality of TV programs in different countries determines the amount of time people devote to TV watching.
- V) At least part of the time devoted to TV watching may not result from a conscious decision on the part of the viewers.
- V) Many people feel they probably spend too much time watching TV.
- V) Some commentators believe people watch so much TV simply because they enjoy it.

Suspected Thief Drowns

Sun Aug 18, 7:35 AM ET

TULSA, Oklahoma (Reuters) – A suspected thief, weighed down with more than 50 pounds of stolen cameras and CDs, among other items, drowned as he attempted to evade police by swimming across the Arkansas River, officials said.

The man, identified as Edward McBride, 37, was carrying a bag weighing 50 pounds that contained stolen items and was found Friday with stolen goods also stuffed in his pockets, said Tulsa police spokesman Lucky Lamons.

He was being pursued by Tulsa police who suspected him of robbing a Tulsa home when he jumped into the muddy Arkansas River.

“He got about 40 yards out and yelled for help,” Lamons said. “The officers took off their shirts, shoes and belts and jumped into the river. By the time they reached him, he had gone under.”

Lamons said rescue workers retrieved McBride’s body about an hour later from about 8 feet to 10 feet of water along with the bag containing stolen goods.

Disponível em: <http://story.news.yahoo.com/news?tmpl=story2ecid=573ee=4eu=/nm/20020818/od_nm/drowning_dc_1>.

Acesso em: 19 ago. 2002.

Q 5 – De acordo com o texto acima, é correto afirmar:

- F) Ao fugir da polícia, McBride caiu involuntariamente no rio.
- V) McBride tinha 37 anos e era suspeito de ter assaltado uma casa.
- V) O peso dos objetos roubados que carregava consigo contribuiu para o afogamento de McBride.
- F) McBride se especializava no roubo de joias e quadros.
- F) McBride foi retirado do rio ainda com vida, mas morreu logo em seguida.
- V) Os fatos narrados ocorreram no mês de agosto, em Tulsa, no estado americano de Oklahoma.

Q 6 – The text contains information on

- V) how McBride died.
- V) why McBride died.
- F) who rescued McBride, preventing him from dying.
- V) when McBride’s body was found.
- F) how much McBride weighed when he died.

Q 7 – According to the text, the police

- V) tried to help McBride before he drowned.
- F) was able to reach McBride in time to arrest him.
- F) shot and killed McBride.
- V) pursued McBride.
- V) found some evidence that McBride was a thief.

Flood-stricken Czechs plan mass-vaccination

The Czech government will vaccinate about 65,000 children against hepatitis A, following the worst flooding in the country in 200 years.

Flood waters are now starting to subside in the capital, Prague, but the mayor is urging the city's 50,000 evacuees to stay away until power and sewage services are fully restored. About another 150,000 people in the country have also been forced from their homes.

Hepatitis A can spread if sewage systems are damaged and infected feces enter drinking water. Mass hepatitis A vaccination is thought to have prevented an outbreak after heavy floods in central Europe in 2001.

The Czech Republic's health minister has also asked the government to provide 3.5 million euros for other public health measures, including the testing of drinking water and the distribution of water disinfectants. Other potential killers in disaster-stricken regions include dysentery and cholera.

Millions homeless

But while the flood danger in Prague is decreasing, waters are surging through south-eastern Germany, threatening catastrophe. In Dresden, waters are rising at around 20 centimetres per hour.

There is also a state of emergency in Bratislava, capital of the Slovak Republic, where the level of the Danube is at its highest for a century. Romania and Russia are badly affected. And in Austria, where seven people have died due to flooding, chancellor Wolfgang Schuessel told the BBC: "This is the worst natural disaster to have hit Austria in living memory."

Fears that much of Prague's 14th century architectural treasures could be devastated are easing with the falling level of the River Vltava.

But floods outside Europe have been much more severe. About 800 people died and millions were left homeless following summer floods in India, Bangladesh and Nepal. And hundreds more have been killed in China, where thousands of people are killed each year due to flooding.

Q 8 – É correto afirmar que, na época da publicação do artigo acima,

- V) o governo checo planejava uma campanha de vacinação de grande escala.
- F) os 50.000 desabrigados da cidade de Praga haviam voltado para suas casas, após a restauração dos serviços de eletricidade e de esgoto.
- F) o governo checo havia liberado 3,5 milhões de euros para serem aplicados em medidas para garantir água potável de boa qualidade para a população.
- F) as regiões afetadas pela enchente haviam sido acometidas por surtos de diarreia e de cólera, além de hepatite A.
- V) além da vacinação, o ministro da saúde checo havia solicitado verbas para garantir água potável de boa qualidade para a população.

Q 9 – De acordo com o artigo, é correto afirmar:

- V) As águas tinham começado a baixar em Praga, mas continuavam subindo em certas regiões da Alemanha.
- F) Em Praga, tesouros arquitetônicos do século XIV foram devastados pelas águas.
- V) Em Bratislava, há um século as águas do rio Danúbio não chegavam a níveis tão altos.
- F) Na Áustria, muitas pessoas se lembram ainda do maior desastre natural que assolou o país há alguns anos, matando 7 pessoas.
- V) Assim como na Europa, também no Oriente alguns países sofreram danos causados pelas enchentes, de gravidade ainda maior.
- F) A Romênia foi pouco atingida pelas enchentes.

Q 10 – “Hepatitis A can spread if sewage systems are damaged and infected feces enter drinking water. Mass hepatitis A vaccination is thought to have prevented an outbreak after heavy floods in central Europe in 2001.”

According to the sentences above:

- F) Since the sewage systems were affected and drinking water was contaminated, hepatitis A started to spread.
- V) If there is damage to the sewage systems, leading to the contamination of drinking water, there is a risk that hepatitis A will spread.
- F) No mass hepatitis A vaccination could have prevented the outbreak that occurred in central Europe in 2001, after heavy floods.

- V) It is believed that mass vaccination prevented the outbreak of hepatitis A after heavy floods in central Europe in 2001.
- F) Despite mass vaccination, an outbreak of hepatitis A occurred in central Europe in 2001.

A.7 PROVA DE INGLÊS DO VESTIBULAR DA UFPR DE 2004

INGLÊS

Insomnia

Insomnia is the most common of all sleep complaints. Almost everyone has occasional sleepless nights, perhaps due to stress, heartburn or drinking too much caffeine or alcohol. Insomnia is a lack of sleep that occurs on a regular or frequent basis, often for no apparent reason.

How much sleep is enough varies. Although 7½ hours of sleep is about average, some people do fine on 4 or 5 hours of sleep. Other people need 9 or 10 hours a night.

Inability to get a good night's sleep can affect not only your energy level and mood but your health as well because sleep helps bolster your immune system. Fatigue, at any age, leads to diminished mental alertness and concentration. Lack of sleep is linked to accidents both on the road and on the job.

About one out of three people have insomnia sometime in their life. Sleeplessness may be temporary or chronic. You don't necessarily have to live with sleepless nights. Some simple changes in your daily routine and habits may result in better sleep.

Disponível em: <<http://www.mayoclinic.com>>. Acesso em: 11 abr. 2003.

Q 1 – De acordo com o texto, a quantidade suficiente de sono:

- V) é em média de 7 horas e meia.
- F) varia conforme o horário.
- F) é de 4 ou 5 horas para as pessoas que gozam de boa saúde.
- F) é de 9 ou 10 horas quando o sono é noturno.
- V) varia de pessoa para pessoa.

Q 2 – Which consequences of lack of sleep are mentioned in the text?

- V) tiredness
- V) health disorders

- V) difficulty in concentration
- F) overexcitment
- F) improvement of the immune system

Q 3 – According to the text:

- V) A large number of people suffer from occasional sleepless nights.
- F) Temporary insomnia will necessarily lead to chronic sleepless nights.
- V) Changing some everyday habits can be a step to improve sleep quality.
- F) Sleeplessness is related to people who are unable to sleep more than 4 or 5 hours a night.
- F) It is extremely complicated to get rid of insomnia.
- F) Sleep-related disorders become more common with age.

Q 4 – The text contains information on:

- V) some factors that may affect a person's sleep.
- F) the activities that help promote a good night's sleep.
- V) the proportion of people who suffer from insomnia.
- F) the different intellectual activities which may keep a person's mind too busy to sleep.
- V) the effects of sleep problems on people's body and mind.

Geniuses, Criminals Do Best Work in Their 30s

Wed July 9, 2003

LONDON (Reuters) – Geniuses and criminals may not seem to have much in common but they both do their best work in their 30s – and mainly to impress the opposite sex.

When Satoshi Kanazawa, of the University of Canterbury in New Zealand, studied biographies of prominent, mostly male scientists he discovered that they made their key discovery before their mid 30s, around the same age that criminal behavior peaks.

He believes the male competitive urge to attract females is a driving force for the scientific and criminal achievements, according to *New Scientist* magazine.

“They do whatever they do in order to get laid,” said Kanazawa.

He added that the competitive drive decreases with age and as men's priority shifts from competing for women to taking care of their offspring.

“Kanazawa also found out that marriage dampens the drive in both arenas,” the magazine added.

Disponível em: <<http://www.reuters.com>>. Acesso em: 10 jul. 2003.

Q 9 – De acordo com o texto, é correto afirmar:

- V) 55 homens submeteram-se aos testes com o novo contraceptivo pelo período de um ano.
- F) O tratamento já está amplamente disponível para todos que desejem utilizá-lo.
- F) O novo contraceptivo pode ser usado por homens e mulheres em idade fértil.
- V) Não foi verificada nenhuma gravidez durante o período de teste do tratamento.
- F) O tratamento foi feito por pesquisadores de uma universidade americana.

Q 10 – The text contains information on:

- V) the number of subjects who were given the treatment.
- V) the name of the research leader.
- F) the number of previous attempts to develop a reliable male contraceptive.
- V) how long the treatment was conducted.
- F) the age of the men who have undergone the treatment.

A.8 PROVA DE INGLÊS DO VESTIBULAR DA UFPR DE 2005

INGLÊS

As questões 73 a 76 referem-se ao texto a seguir.

What causes headaches?

Mike A.

Wilmington, Del.

Dawn A. Marcus, an associate professor at the University of Pittsburgh School of Medicine’s department of anesthesiology, explains.

When experiencing a severe, throbbing headache, a person often places his hands on both sides of his head and claims, “It feels like my brain is pushing to get out, so it feels better to hold it in.” This sensation gives a false impres-

sion that the brain itself is enlarging and causing the pain sensation. Interestingly, brain tissue does not feel pain in the same way skin or other organs do. Because the brain is encased in a hard protective covering, it has not developed to respond to touch or pressure sensations like other, more exposed parts of our bodies have. Indeed, a brain surgeon can actually cut brain tissue in an awake patient without the patient feeling the knife.

Disponível em: <<http://www.sciam.com>>. Acesso em: 06 ago. 2004.

73 – According to the text:

- *) For many people, a way to relieve an intense headache is by placing their hands on both sides of the head.
-) Most headaches are caused by an enlargement of the brain.
-) Skin and other organs do not feel as much pain as brain tissue does.
-) Brain surgeons have successfully cut brain tissue in awake patients for headache treatments.
-) Skin does not respond to touch or pressure sensations.

74 – In the sentence “This sensation gives a false impression that the brain itself is enlarging and causing the pain sensation” the underlined words refer to:

- *) the sensation that the brain is pushing to get out.
-) the sensation that the headache is severe.
-) the sensation that placing hands on both sides of the head can increase pain.
-) the sensation of relief after overcoming pain.
-) the sensation that it feels better to hold the brain in.

75 – In the sentence “Because the brain is encased in a hard, protective covering, it has not developed to respond to touch or pressure...” the underlined word can be replaced by:

- *) Since
-) Even though
-) Whereas
-) While
-) Only if

76 – In the sentence “Indeed, a brain surgeon can actually cut brain tissue...” the underlined word can be replaced by:

- *) In fact
-) Nevertheless
-) However
-) Moreover
-) Whatever

As questões 77 a 80 referem-se ao texto a seguir.

Battle over Texas sex-ed textbooks

Texas educators are debating what will be taught in new sexual education textbooks for its high school students. The 15-member Texas Board of Education is considering and will likely approve four books, all of which extol the virtues of abstinence. Three make no mention of contraceptives at all while one makes passing reference to condoms.

Critics are crying foul, saying that a lesson of abstinence alone is dangerous because it could lead to more teen pregnancies and more teens becoming infected with sexually transmitted diseases.

The battle in Texas has national implications because the state is the second-biggest market for textbooks in the United States. Books approved by the state’s school board are typically marketed nationally.

According to Centers for Disease Control figures, Texas has been among the top five states in the country for teenage pregnancies for several years.

When he was governor of Texas, George W. Bush pushed for abstinence-based sexual education curriculum. He raised his concerns to a national level when he said in this year’s State of the Union address: “We will double federal funding for abstinence programs so schools can teach this fact of life: Abstinence for young people is the only certain way to avoid sexually transmitted diseases.”

National surveys indicate that a wide majority of parents support a strong abstinence message to teens in sexual education. The Texas Freedom Network, a group that regularly battles social and religious conservatives in the state, along with Planned Parenthood and others are asking the board not to approve the four textbooks under consideration.

Disponível em: <<http://www.cnn/2004/EDUCATION/Texas.textbooks.reut/index.html>>. Acesso em: 06 ago. 2004.

77 – According to the text:

- *) “The only safe sex is no sex” may become the lesson for Texas teens and for the rest of the US.
-) The sexual education textbooks that the Texas Board of Education will probably approve contain detailed information about contraceptives such as condoms.
-) High school students are engaged in a debate about the sexual education textbooks that are going to be used in schools in Texas.
-) The Texas Board of Education has little concern about the new sexual education textbooks high school students will be using.
-) None of the new sexual education textbooks has information on contraceptives.

78 – According to the text:

- *) George W. Bush has been in favor of a curriculum that supports abstinence among teenagers.
-) George W. Bush does not want the new sexual education textbooks to get approval because they are too conservative.
-) In his State of the Union address, George W. Bush aimed at promoting the general welfare of children from all over the world.
-) George W. Bush thinks there should be fewer federal investments to avoid sexually transmitted diseases.
-) George W. Bush believes that the main contraceptive methods should be included in school curriculum all over the US.

79 – The four textbooks likely to be approved

- *) contain almost no information about the prevention of sexually transmitted diseases other than through abstinence.
-) advise that a good way a teenager can prevent sexually transmitted diseases is to get plenty of rest.
-) indicate the necessity of conducting national surveys to investigate if parents support the idea of teaching abstinence.
-) have the support of The Texas Freedom Network, which is a conservative religious group.
-) offer comprehensive detail about teenage pregnancies in Texas in the last few years.

80 – Consider the following items:

- I. Texas educators are analyzing textbooks on sexual education that are to be adopted in high schools in the state.
- II. The members of the Texas Board of Education show a tendency to approve books which have a conservative view.
- III. The State of Texas is the leader of teenage pregnancy in the United States.
- IV. George W. Bush favors sexual education based on abstinence.
- V. Most parents are against Bush's position about sexual education in high schools.

According to the text, which alternative is correct?

- *) Only items I, II and IV are correct.
-) Only items I, III and V are correct.
-) Only items II, IV and V are correct.
-) Only items III, IV and V are correct.
-) Only items I, II and III are correct.

A. 9 PROVA DE INGLÊS DO VESTIBULAR DA UFPR DE 2006**INGLÊS****After Katrina, family is reunited but homes were destroyed**

For five fearful days after Katrina, Marina Hall couldn't find her 85-year-old mother, who is blind and has Alzheimer's.

Hall, 58, a waitress at the Old Coffee Pot in New Orleans for 20 years, normally takes care of her mom at home with the help of a nurse. But, because of an infection, Mary Virginia Bonnett was a patient at Tulane Hospital when Katrina hit. Hall wouldn't leave the city without her. When Bonnet was evacuated by helicopter to a hospital in Covington, La., Hall was not allowed to go with her nor told her destination.

Hall was evacuated to a shelter in Lafayette, La. "That was the start of my mother's breakdown", says Hall's son, Cameron Bonnett, 34, who evacuated New Orleans before the hurricane. He got a call on his cellphone from the shelter saying his mother was diagnosed with post-traumatic stress disorder, he says.

After many frantic calls, Hall and Bonnet learned of Mary Virginia's whereabouts. After a few days, the three were reunited and have been staying at

the home of a friend in Prairieville, La., near Baton Rouge. Bonnet says his mother cries less now, but the family's troubles aren't over. His mother's home, which she rented, and the house he owned down the street were destroyed. He says he's filed paperwork and made phone calls for assistance, but it isn't enough. The aid doesn't match the soaring rents in the Baton Rouge area, he says. "You can get funds but not what you really need – a roof over your head", he says.

Disponível em: <[http:// www.usatoday.com/printedition/news](http://www.usatoday.com/printedition/news)>.

73 – What information is NOT in the text?

- *) The date the hurricane struck New Orleans.
-) The ages of the family members who were reunited.
-) The means of transportation used to evacuate Mary Virginia Bonnett from New Orleans.
-) The reason why Hall's mother was not at home when the hurricane hit New Orleans.
-) The place where Marina Hall, her mother and her son were staying after they were reunited.

74 – According to the text:

- *) Marina Hall did not own her house.
-) Hurricane Katrina battered New Orleans for three days.
-) Both Marina Hall and her mother were evacuated to the same place after Katrina.
-) Hall's son was in New Orleans when Katrina struck the city.
-) Before the hurricane, Hall's son lived in the same house with his mother and grandmother.

75 – According to the text:

- I. Mary Virginia Bonnett cannot see.
- II. Marina Hall is 85 years old.
- III. Marina Hall has a son who is 34 years old.
- IV. Cameron's mother is a nurse.

Choose the correct alternative.

- *) Only I and III are correct.
-) Only I and II are correct.

-) Only I and IV are correct.
-) Only II and III are correct.
-) Only III and IV are correct.

76 – According to the text:

- *) It took Marina Hall some days to find out her mother's whereabouts after the hurricane.
-) Marina Hall rushed away from New Orleans before the hurricane.
-) Marina Hall and her family did not have any more problems after they reunited.
-) The economic help provided to the homeless is sufficient to rent a house in Baton Rouge.
-) Although Marina Hall managed to find her mother and son, she still cries a lot because she lost her job.

Winter

Winter influences nature, people and even history. The winter of 1941 caused the Nazis many casualties from lack of cold weather equipment and played a part in the failure of Operation Barbarossa, the Nazi march on Moscow.

In animals and plants, winter plays an important role in their life cycles. Some fur-coated mammals grow a heavier fur coat during the winter. This improves the heat-retention qualities of the fur. The coat is then shed following the winter season to allow better cooling. The heavier winter coat makes this season a favorite for trappers who seek more profitable skins. Snow also affects the ways animals behave, as many take advantage of the insulating properties of snow by burrowing in it. Mice and voles typically live under the snow layer.

Annual plants never survive the winter. As for perennial plants, many small ones profit from the insulating effects of snow by being buried in it. Larger plants, particularly deciduous trees, usually let their upper part die, but their roots are still protected by the snow layer.

Passing seasons change the habits and moods of people. Around winter months, a gloominess, called "winter blues" or "February blahs" or "Holiday depression" – during November and December – is informally noted amongst people. The severest cases of this type of depression are diagnosed as seasonal affective disorder (SAD). Symptoms include sleeping more, tiredness, depres-

sion, and physical aches. Although cases include genetic disposition and stress, the prevailing environmental influence is decreased exposure to light due to winter weather patterns.

Disponível em: <[http:// en. Wikipedia.org/wiki/Winter](http://en.Wikipedia.org/wiki/Winter)>.

77 – The text above associates winter with:

- I. joy and gloominess.
- II. sadness and death.
- III. depression and physical pain.
- IV. sleeplessness and lack of movement.

Choose the correct alternative.

- *) Only II and III are correct.
-) Only I and II are correct.
-) Only III and IV are correct.
-) Only I and IV are correct.
-) Only I and III are correct.

78 – The text provides examples of how winter

- *) affects plants and animals.
-) is represented in mythology.
-) is symbolized in the arts.
-) is identified in different cultures.
-) influences children.

79 – According to the text:

- *) Many Nazi soldiers died because they were not appropriately equipped for the cold weather.
-) The Nazis were successful in their march on Moscow despite the weather.
-) Operation Barbarossa was the name of a battle won by the Russian army against the Nazis.
-) Both Nazis and Russians had inappropriate equipment to fight during the winter of 1941.
-) The Nazis beat the Russians in Operation Barbarossa.








80 – According to the text:

- *-) As animal fur grows heavier, animals are able to retain heat better.
-) All mammals` fur coats change during the winter.
-) Trappers prefer to catch animals in the summer because they make more money.
-) Trappers make use of the insulating properties of snow to hide animal skins.
-) The behavior of animals changes during the winter as they have to remain inside heated places.

Anexo B

Exemplo do exame Celpe-Bras

B.1 EXEMPLO DE TAREFA QUE INTEGRA LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DO MANUAL DO EXAME CELPE-BRAS

A convivência na república		
Veja os problemas mais frequentes em casas de estudantes e saiba evitá-los		
FICHÁRIO	O PROBLEMA	A SOLUÇÃO
 Horário	Um dos estudantes tem provas no dia seguinte e outro chega em casa com amigos para uma festinha e liga o som no último volume	No início do ano letivo, afixe em local visível um quadro em que todos escrevem a data das provas que vão fazer. Fica então combinado que a véspera vira dia de silêncio
 Comida	O previdente compra pãesinhos e iogurte para o café da manhã e um colega, que chega com fome de madrugada, come tudo	
 Administração da casa	É difícil achar quem queira comprar os produtos de limpeza, pagar as contas do mês e trocar a lâmpada queimada	
 Limpeza	É irritante não ter copo para beber água porque todos estão sujos, ou precisar lavar a panela do macarrão que o outro usou	
 Objetos pessoais	Pegar roupa emprestada sem pedir, usar escova de cabelo, xampu e desodorante do colega	
 Privacidade	Alguns dos moradores podem ficar incomodados com a presença constante de namorados dos colegas. Ou com a presença de pessoas estranhas na casa	
 Dinheiro	Os orçamentos costumam ser enxutos e o atraso no pagamento da parte de um atrapalha a todos	

TAREFA 111 – A CONVIVÊNCIA NA REPÚBLICA (TEXTO ESCRITO)

O quadro intitulado “A convivência na república” é parte de um artigo extraído da revista *Veja* de 17 de fevereiro de 1999, intitulado “A vida longe de casa”.

1. Apresente soluções para cada um dos problemas do quadro, seguindo o exemplo do primeiro problema (horário).

2. Escreva um texto de até 20 linhas para servir de introdução ao quadro.

B.2 EXEMPLO DE TAREFA QUE INTEGRA LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA DO MANUAL DO EXAME CELPE-BRAS

Manual do Exame CELPE-Bras

Texto base: Anúncio "À procura de Paula"

À PROCURA DE PAULA.

Eu e **você**, no Terraço Itália, 7 de julho de 1994, São Paulo.
Eu, europeu, estava passando alguns dias no Brasil.
 Você, brasileira, estava promovendo uma marca de whisky.
Eu e **você**, no dia seguinte, passamos algumas horas no Parque do Ibirapuera.
Eu, 23 anos.
 Você, 18.
 Você me deu seu telefone.
Eu, infelizmente, perdi.
Eu, só após 4 longos anos, pude fazer este anúncio.
 Você, mande sua foto dizendo o nome do hotel em que me hospedei, para a Caixa Postal 12.986, CEP 04010-970 - São Paulo - SP
Eu estou esperando **você**.

Folha de São Paulo, 25.02.99

À procura de Paula

- Você faria um anúncio como esse?
- O que você acha que pode ter acontecido depois que esse anúncio foi publicado?
- Esse tipo de anúncio é comum em seu país?
- Por que você acha que a pessoa diz no anúncio: "Eu, só após quatro longos anos, pude fazer este anúncio"?
- Que outros recursos a pessoa poderia ter usado para achar Paula?

CERTIFICADO EM PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS

20










Anexo C

Exemplos da apostila utilizada no Colégio DB

C.1 EXEMPLOS DE EXPLICAÇÃO E EXERCÍCIO DE GRAMÁTICA

Verbs

Pretérito do indicativo e tempos compostos

WHY ARE YOU LATE?	WELL, I WOKE UP THIS MORNING...	... GOT DRESSED.
		
...HAD BREAKFAST.	...FED MY DOG	...RODE MY BIKE TO WORK.
		
I WAS AT THE FACTORY ALL DAY...	...THE BELL RANG, I CLOCKED OUT.	I RAN TO MEET YOU 'CAUSE I WAS LATE...
		

Pretérito do indicativo e tempos compostos

Para se estudar o *simple past*, é necessário lembrar que os verbos na língua inglesa se classificam em regula-

Pretérito do indicativo

VERBOS REGULARES

Formam o pretérito (*past*) e o particípio (*past participle*) acrescentando **-ed** ao infinitivo. Eis algumas regras para a alteração gráfica desses verbos.

Regra	- ed
Verbos terminados em e	Recebem apenas <i>d</i> . hope — hoped live — lived
Verbos de uma sílaba, com C.V.C.	Repetem a consoante final e recebem <i>ed</i> . stop — stopped rob — robbed
Verbos de duas sílabas em que a última é tónica	Repetem a consoante final e recebem <i>ed</i> . prefer — preferred control — controlled
Verbos terminados em y	Quando precedidos de consoante, substituem <i>y</i> por <i>ie</i> e recebem <i>d</i> . study — studied cry — cried

VERBOS IRREGULARES

Não formam o pretérito (*past*) e o particípio (*past participle*) em **-ed**. Possuem formas diferentes. Para consulta, use os quadros a seguir.

Infinitive	Simple past	Past participle	Tradução
to bet	bet	bet	apostar
to burst	burst	burst	estourar
to cast	cast	cast	arremessar
to cost	cost	cost	custar
to cut	cut	cut	cortar
to hit	hit	hit	golpear
to hurt	hurt	hurt	ferir, magoar
to let	let	let	deixar (permitir)
to put	put	put	pôr, colocar
to quit	quit	quit	desistir, renunciar
to set	set	set	pôr, arrumar
to shed	shed	shed	derramar
to shut	shut	shut	fechar
to split	split	split	fender
to spread	spread	spread	espalhar, difundir
to wet	wet	wet	molhar
to read	read	read	ler

Apenas as formas do passado e particípio são idênticas:

Infinitive	Simple past	Past participle	Tradução
to bend	bent	bent	dobrar, curvar
to bind	bound	bound	atar, amarrar
to bleed	bled	bled	sangrar, drenar
to bring	brought	brought	trazer
to build	built	built	construir
to buy	bought	bought	comprar
to catch	caught	caught	pegar, apanhar
to creep	crept	crept	rastejar, engatinhar
to deal	dealt	dealt	lidar, negociar
to dig	dug	dug	cavar
to feed	fed	fed	alimentar
to feel	felt	felt	sentir-se
to fight	fought	fought	lutar, combater
to find	found	found	encontrar, descobrir
to get	got	got (gotten)	pegar, ganhar
to grind	ground	ground	moer, triturar
to hang	hung	hung	pendurar
to have	had	had	ter, possuir
to hear	heard	heard	ouvir
to hold	held	held	segurar, manter
to keep	kept	kept	guardar
to lay	laid	laid	pôr, deitar
to lead	led	led	conduzir, liderar
to leave	left	left	partir, abandonar
to lend	lent	lent	emprestar a
to lose	lost	lost	perder
to make	made	made	fazer
to mean	meant	meant	significar, tencionar, querer dizer
to meet	met	met	encontrar, reunir-se
to pay	paid	paid	pagar
to say	said	said	dizer
to seek	sought	sought	procurar, tentar
to send	sent	sent	mandar, enviar
to sell	sold	sold	vender
to shine	shone	shone	brilhar
to shoot	shot	shot	atirar (dar tiros)
to sit	sat	sat	sentar-se
to sleep	slept	slept	dormir

Fonte: Dom Bosco: semiextensivo. Apostila de língua inglesa, n. 4. Curitiba, Paraná, 2002, p. 06.
(segunda parte de compreensão)

Infinitive	Simple past	Past participle	Tradução
to spend	spent	spent	gastar, passar (férias)
to spin	spun	spun	girar, rodar
to stand	stood	stood	ficar, suportar
to sting	stung	stung	picar
to strike	struck	struck	bater, golpear
to sweep	swept	swept	varrer
to teach	taught	taught	ensinar
to tell	told	told	contar, relatar
to think	thought	thought	pensar
to understand	understood	understood	entender
to weep	wept	wept	chorar, lamentar
to win	won	won	ganhar, vencer
to wind	wound	wound	dar corda

As formas do passado e do particípio têm vogais diferentes:

Infinitive	Simple past	Past participle	Tradução
to begin	began	begun	começar
to drink	drank	drunk	beber
to ring	rang	rung	soar, tocar (campainha)
to sing	sang	sung	cantar
to sink	sank	sunk	afundar
to spring	sprang	sprung	saltar
to swim	swam	swum	nadar

As formas do particípio são semelhantes às do infinitivo, sofrendo apenas o acréscimo de **-n** ou **-en**:

Infinitive	Simple past	Past participle	Tradução
to beat	beat	beaten	bater, vencer
to blow	blew	blown	soprar, ventar
to draw	drew	drawn	desenhar, sacar
to eat	ate	eaten	comer
to fall	fell	fallen	cair
to forbid	forbade	forbidden	proibir
to forgive	forgave	forgiven	perdoar
to give	gave	given	dar
to grow	grew	grown	crescer
to know	knew	known	saber, conhecer
to see	saw	seen	ver
to shake	shook	shaken	sacudir, balançar
to take	took	taken	pegar, tomar
to throw	threw	thrown	arremessar, lançar

As formas do particípio formam-se pelo acréscimo de **-n**, **-en** ou **-ne** ao infinitivo, sofrendo alteração na forma sonora:

Infinitive	Simple past	Past participle	Tradução
to drive	drove	driven	dirigir, guiar
to do	did	done	fazer
to go	went	gone	ir
to hide	hid	hidden	esconder
to ride	rode	ridden	cavalgar
to rise	rose	risen	levantar-se, esgauer-se
to write	wrote	written	escrever

As formas do particípio fazem-se pelo acréscimo de **-n**, **-en** ou **-ne** às formas do passado:

Infinitive	Simple past	Past participle	Tradução
to bear	bore	borne	suportar, agüentar
to bear	bore	born	dar à luz, gerar
to bite	bite	bitten	morder
to break	broke	broken	quebrar
to choose	chose	chosen	escolher
to forget	forgot	forgotten	esquecer
to freeze	froze	frozen	congelar
to lie	lay	lain	jazer, deitar
to speak	spoke	spoken	falar
to steal	stole	stolen	furtar
to swear	swore	sworn	jurar
to tear	tore	torn	rasgar
to wear	wore	worn	vestir, trajar
to weave	wove	woven	tecer

As formas do particípio são idênticas às do infinitivo, havendo alterações na forma do passado:

Infinitive	Simple past	Past participle	Tradução
to become	became	become	tornar-se
to come	came	come	vir
to run	ran	run	correr

As formas do passado e particípio formam-se com **-ed**, mas o particípio ainda pode ter uma variante:

Infinitive	Simple past	Past participle	Tradução
to saw	sawed	sawed / sawn	serrar
to sew	sewed	sewed / sewn	coser, costurar
to sow	sowed	sowed / sown	semear

Apenas as formas do passado recebem **-ed**.

Infinitive	Simple past	Past participle	Tradução
to show	showed	shown	mostrar

Pretérito do indicativo e tempos compostos

Fonte: Dom Bosco: semiextensivo. Apostila de língua inglesa, n. 4. Curitiba, Paraná, 2002, p. 07. (segunda parte de compreensão)

Dois formas são possíveis para o passado e participio, sendo uma delas regular:

Infinitive	Simple past	Past participle	Tradução
to burn	burned / burnt	burned / burnt	queimar
to dream	dreamed / dreamt	dreamed / dreamt	sonhar
to lean	leaned / leant	leaned / leant	apoiar-se
to learn	learned / learnt	learned / learnt	aprender
to smell	smelled / smelt	smelled / smelt	cheirar
to spoil	spilled / spoilt	spoiled / spoilt	estragar
to sweat	sweated / sweat	sweated / sweat	suar

As formas são todas diferentes:

Infinitive	Simple past	Past participle	Tradução
to fly	flew	flown	vogar, pilotar (aviões)
to be	was / were	been	ser, estar
to wake	woke	woken	acordar, despertar



Complete as lacunas com a forma correta do simple past dos verbos entre parênteses.

- a) Leonardo da Vinci _____ many pictures in the XVI century. (to paint)
- b) The delegates _____ a resolution last meeting. (to pass)
- c) My cousins _____ to the movies with me last Saturday. (to go)
- d) When she _____ the classroom, she _____ no words. (to enter / to say)
- e) The teacher _____ angry this morning. (to look)
- f) Darling, I _____ about you last night. (to dream)
- g) She _____ my arm when she _____ the door. (to grab / to open)
- h) That dress _____ you well last summer. (to fit)
- i) We _____ to call on our parents last weekend, but we _____ home. (to plan / to stay)
- j) My wife _____ to go to the movies instead of the theater. (to prefer)

VERBO AUXILIAR DO SIMPLE PAST

Did

Usa-se nas orações negativas, interrogativas e também para enfatizar o verbo principal nas afirmativas.

Affirmative form		Negative form		
Subject	Verb	Subject	Auxiliary verb	Main verb
I		I		
You		You		
He		He		
She	wanted	She	did not	want
It	saw	It	(didn't)	see
We		We		
You		You		
They		They		



Em orações afirmativas o auxiliar **did** pode aparecer para enfatizar o verbo principal que fica na forma infinitiva sem **to**.
She did want to go to that party last night.
 Ela (realmente) queria ir à festa na noite passada.

Fonte: Dom Bosco: semiextensivo. Apostila de língua inglesa, n. 4. Curitiba, Paraná, 2002, p. 08.
 (segunda parte de compreensão)

C.2 EXEMPLOS DE EXERCÍCIO DE TRADUÇÃO

Complete os quadros a seguir com os verbos usados no quadro anterior.

Yes / No questions		
Did	Subject	Verb
	I	
	you	
	he	
Did	she	_____?
	it	_____?
	we	
	you	
	they	

Short answers		
Affirmative		
	you	
	I	
	he	
Yes,	she	_____
	it	
	we	
	we	
	they	

Short answers		
Negative		
	you	
	I	
	he	
No,	she	_____
	it	
	we	
	we	
	they	

EMPREGO

Simple past

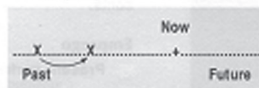


Traduza os exemplos a seguir para ressaltar o emprego correto do *simple past*.

- expressar ações que aconteceram antes do momento da fala.

Danny played soccer last week.

Simple past



- expressar algo que aconteceu antes do momento da fala, mas que teve certa duração. Nesse caso o *simple past* equivale ao pretérito imperfeito do indicativo.

I hated Math, but I loved History.

- exprimir um acontecimento habitual ou freqüente no passado. Nesse caso, também, o *simple past* equivale ao pretérito imperfeito do indicativo.

When I was a teenager, I smoked a lot.

- O *simple past* caracteriza ações que já foram completadas no passado e o momento da ação geralmente está indicado. Por isso, é comum a ocorrência de certos advérbios e locuções adverbiais.

Traduza os advérbios e locuções adverbiais abaixo.

yesterday _____

the day before yesterday _____

this morning _____

yesterday morning _____

last night _____

last week / month / year _____

last Sunday _____

two months ago _____

a year ago _____

in July _____

in 1982 _____

Pretérito do indicativo e tempos compostos

Tempos compostos

PRESENT PERFECT

Há uma forma verbal que merece atenção, pois não existe em português um tempo verbal equivalente: o *present perfect* (*have / has + particípio*).

- Traduza os exemplos para iniciar a compreensão do *present perfect*.

a) My brother **has done** his homework.

b) I've had five cups of coffee this morning.

c) They **have just arrived** at the airport.

DOM BOSCO

C.3 EXEMPLOS DE QUESTÕES DE ITENS ISOLADOS DE VESTIBULARES

1. (ITA—SP) A alternativa que preenche corretamente os espaços (I), (II), (III) de:

She ... (I) ... an angry look at me.
She ... (II) ... the picture on the wall.
Why have you ... (III) ... the door?

(I) (II) (III)

a) threw hung shutted
b) threw hung shut
c) throwed hang shut
d) thrown hangged shutted
e) threw hang shut

2. (UERJ—RJ) When virtuoso drummer Evelyn Glennie sits down to play, everyone listens — except Evelyn herself.

The 24 years old, who bills herself as the world's only solo percussionist, can't hear even a note of her own music — she's deaf. "People are always asking me how can I play when I'm deaf", says Evelyn.
"The answer is that I feel the music."
Musical genius is stone deaf. **People**, v. 14, n. 17, p. 16, Aug./Sept. 1990.


Segundo o texto, o que está correto?

01) O que surpreende em relação à percussionista é o fato de ser cega.
02) Ela afirma que só consegue tocar porque pratica o dia todo.
04) A artista afirma que, embora não ouça, ela sente a música.
08) Participa de um conjunto cujo nome é Solo.
16) Pratica percussão desde a infância.
32) A percussionista tem 24 anos.
64) Começou a tocar quando ficou surda.

3. Dos verbos tirados do texto, quais estariam corretos no passado simples?

01) Evelyn Glennie sat down to play again last evening.
02) We listened to her with great pleasure.
04) She couldn't hear a single word of what I said.
08) We asked her through signs whether she enjoyed Brazil.
16) She played some recent hits from many singers.
32) I really felt her music.
64) We answered many questions about our country.

As questões de 4 a 6 deverão ser respondidas de acordo com o texto do desenho.
(Unimep—SP)



Vocabulary
just — apenas
couldn't — não consegui
self-conscious — acanhado

Choose the correct alternative.

4. De acordo com o cartoon, o objetivo do menino ao encontrar a menina era apenas:

a) olhar para ela.
b) confundi-la.
c) conversar com ela.
d) conhecê-la.
e) embaraçá-la.

5. De acordo com o cartoon, a ação do menino no desfecho do encontro foi:

a) beijar.
b) xingar.
c) beliscar.
d) abraçar.
e) agredir.

6. Observe no texto do cartoon os verbos: stood, got e hit. Suas formas infinitivas são, respectivamente:

a) stall, go, hide.
b) stay, gotten, hot.
c) stand, get, hit.
d) steed, gore, hitch.
e) stamp, gone, hid.

Nos testes de números 7 a 10 marque a forma verbal correta para preencher os espaços.

7. My father and I _____ at the table when grandma _____ us from the kitchen.

a) were sitting, were waving at
b) were sitting, waving at
c) was sitting, was waving at
d) was sitting, waved at
e) were sitting, waved at

8. Don't sit on that bench. I _____ it.

a) has just painted
b) have just been painted
c) just has been painting
d) just painted
e) have been painting

9. The class _____ to an end before I _____ in the classroom.

a) has come, am arriving
b) will come, had arrived
c) came, arrive
d) had come, arrived
e) comes, have arrived

10. My mate _____ Math the whole afternoon.

a) have been studying
b) had been studied
c) have studied
d) had studying
e) has been studying.

Pré-rito do indicativo e tempos compostos

Fonte: Dom Bosco: semiextensivo. Apostila de língua inglesa, n. 4. Curitiba, Paraná, 2002, p. 13.

(segunda parte de compreensão)

C.4 ENSINO DE LEITURA – INGLÊS INSTRUMENTAL



Compreensão

Compreensão segundo o inglês instrumental

Novo conceito de compreensão

As universidades e faculdades de maior projeção nacional vêm abandonando as questões convencionais de gramática e aumentando o número de testes de compreensão de textos em língua inglesa. Isso é reflexo de um programa internacional, envolvendo as universidades brasileiras, que recebe o nome de **Inglês Instrumental** ou **English for Specific Purposes (ESP)** — inglês para fins específicos. O objetivo é possibilitar ao acadêmico entender o máximo de informações no mínimo de tempo, sem necessitar traduzir literalmente os textos. Ele deve aprender a retirar do texto apenas as informações relevantes.

Para que você consiga atingir esse objetivo, deve aplicar certas técnicas ou estratégias simples, mas eficientes, além de usar bastante. Se já possui algum conhecimento da língua, melhor; se não, verá que vai evoluir bastante.

O primeiro passo na compreensão de um texto é buscar uma percepção geral ou global, isto é, perceber do que trata o texto.

Compreensão geral de um texto

IDENTIFICAÇÃO DE COGNATOS

Pela facilidade das comunicações e por razões históricas, as línguas possuem muitos vocábulos parecidos ou que vêm de uma raiz comum — temos cognatos. Por causa deles, podemos captar muito do sentido de um texto, embora não completamente.

RECURSOS PARA FACILITAR A COMPREENSÃO (CLUES OU "DICAS") DO TEXTO

Além dos cognatos, o inglês instrumental considera outros detalhes importantes na compreensão do texto, principalmente para se retirar dele informações que de fato interessam.

Elis alguns pormenores — "dicas" — que o texto pode oferecer:

- numerais** (algarismos);
- nomes próprios** (cidades, países, pessoas, empresas);
- figuras** (fotos, desenhos, ilustrações);
- marcas, logotipos;**
- layout do texto** (semelhança com o dos textos brasileiros);
- negritos, itálicos** (destacam algo importante).

Tudo isso revela uma linguagem universal, que facilita a compreensão do que é essencial no texto.

Lembre-se de que esses mesmos recursos também servem para uma percepção detalhada do texto.

Time to work!

Compreensão segundo o inglês instrumental

Fonte: Dom Bosco: semiextensivo. Apostila de língua inglesa, n. 4. Curitiba, Paraná, 2002, p. 01.

C.5 ENSINO DE LEITURA – TEXTO E EXERCÍCIOS

Unidade 1

Técnica do scanning

O inglês instrumental — a abordagem mais moderna e cada vez mais aplicada em vestibulares — considera que não é preciso extrair tudo de um texto, mas as informações importantes. Para isso, usa-se a técnica do scanning — ou rastreamento: à medida que o leitor vai lendo o texto, pode ir marcando o que lhe parecer importante — nomes, lugares, numerais, palavras repetidas (palavras-chave), siglas, logotipos, marcas, figuras, desenhos, fotos.

Aplique essa técnica para resolver as atividades de compreensão propostas a seguir. Não se preocupe em traduzir. Se quiser, faça a tradução como atividade extraclasse.

Leia os textos 1, 2 e 3 apenas uma vez e vá direto às perguntas.

Text 1

Jazz great died of lung cancer on January 4th at his home in Los Angeles. He was eighty-eight. The legendary big-band leader assembled his Band of Renown in 1938, and in 1945, along with vocalist Doris Day, he recorded a classic take of "Sentimental Journey",

which became an unofficial theme song embraced by soldiers returning to the U.S. from World War II. Brown also served as the first president of the Academy of Recording Arts and Sciences' Los Angeles chapter and was responsible for bringing talent such as Bob Hope and Frank Sinatra to the television broadcast of the Grammy Awards. — Andrew Danstby

inventor of the Fender Rhodes piano, died on December 17th in Los Angeles. He was eighty-nine. Rhodes'

products — electric keyboards that could be run through amplifiers or modified with effects pedals — became staple instruments for rock, jazz and pop musicians including the Doors, Steely Dan, Herbie Hancock and Stevie Wonder. The California native began his career as a music instructor, developing the "Rhodes Method" for teaching piano. He built his first portable keyboard while serving in the Army Air Forces during World War II. In 1959, electric-guitar maker Leo Fender bought Rhodes' company, and the two developed a thirty-two-note Piano Bass. After CBS bought Fender's company in 1965, Rhodes designed the Suitcase Piano and the Stage Piano, still widely used by artists such as Jamiroquai and French electronic duo Air. — Jenny Eliscu

Soul singer, best known for his recording of "Dark End of the Street", died of cancer on January 7th. He was fifty-eight. Born in Clarksdale, Mississippi, and raised

in Memphis, Carr released his first single, "The Word Is Out", on the Goldwax label in 1964. His rich voice and gospel-tinged delivery made "Dark End of the Street" a Top Ten rhythm & blues hit in 1966; the song has since been recorded by Aretha Franklin, Linda Ronstadt and Ry Cooder. — J.E.



, one of the primary creative forces behind the beloved *Schoolhouse Rock* television series, died of cancer on December 21st in Norwalk, Connecticut. The Emmy-winning series spawned a number of memorable jingles, including "Conjunction Junction" and "I'm Just a Bill", during its run from 1973 to 1985. Yohe was sixty-three. — A.D.

Rolling Stone, Feb. 15, 2001, p. 28.

Responda às questões.

a) De que trata o texto?

b) Há quantas notas de falecimento?

c) Quantas pessoas faleceram em dezembro? E em janeiro?

d) Quantos músicos morreram de câncer?

e) Quem morreu em Connecticut?

f) Quem foi Harold Burroughs Rhodes?

C.6 ENSINO DE VOCABULÁRIO

Word Bank Medical

Medical Word Bank

Chills	_____	Clogged	_____
Cold	_____	Cramps	_____
Delivery	_____	Dizziness	_____
Flu	_____	Heart attack	_____
Heartburn	_____	Itch	_____
Lesions	_____	Migraine	_____
Pain	_____	Painful	_____
Painkiller	_____	Painless	_____
Stools	_____	Stroke	_____
Wound	_____		



Diarrhea	_____	Dizzy	_____
Bruise	_____	Patient	_____
Psychiatrist	_____	In-patient	_____
Prescription	_____	Specialist	_____
Casualty	_____	Out-patient	_____
Surgeon	_____	Nurse	_____
Midwife	_____	Medical student	_____
General practitioner	_____		



01. Put each of the following words in its correct place in the passage below.

- | | | | | | |
|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| thermometer | stethoscope | temperature | waiting room | prescription | receptionist |
| examine | symptoms | operation | appointment | treatment | chemist |
| ward | pulse | | | | |

When I go to the doctor, I tell the (a) _____ my name and take a seat in the (b) _____. My doctor is very busy so I have to make an (c) _____ before I go to see him. He asks me what is wrong with me, I tell him the (d) _____ of my illness, for example high temperature, difficulty in breathing, or pains, and then he will usually (e) _____ me. He'll listen to my heart with his (f) _____, he'll hold my wrist to feel my (g) _____, he'll take my (h) _____ with his (i) _____. The problem is usually something simple and he might give me a (j) _____ for some medicine, which I take to the (k) _____. Of course, if I needed more serious (l) _____, I'd have to go to hospital. There I'd be put in a (m) _____ with 10 or 20 other people. If there were something seriously wrong with me, I might need an (o) _____.



02. Put one of the following words in each space in the sentences below.

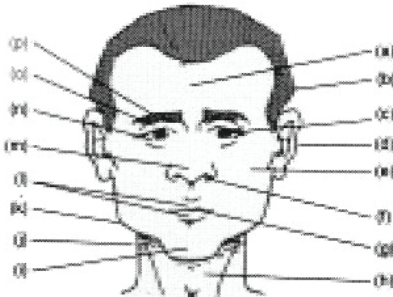
from to on for with of in

- a) He was operated _____ yesterday.
- b) She was taken _____ hospital.
- c) He suffered _____ bad headaches.
- d) I have a pain _____ my back.
- e) What's wrong _____ you?
- f) He died _____ cancer.
- g) She got worse so they sent _____ a doctor.

Parts of the Body

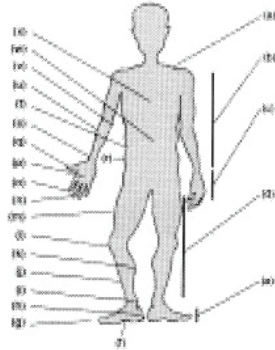
03. Match each of the following parts of the head with the correct letter in the picture below:

- () hair
- () mouth
- () eyelid
- () lips
- () throat
- () nose
- () eyelashes
- () cheek
- () eyebrow
- () eye
- () chin
- () jaw
- () forehead
- () neck
- () nostril
- () ear



04. Match each of the following parts of the body with the correct letter in the picture below:

- () shoulder
- () thigh
- () palm
- () arm
- () hand
- () elbow
- () knee
- () foot
- () calf
- () leg
- () thumb
- () shin
- () waist
- () stomach
- () ankle
- () hip
- () chest
- () sole
- () forearm
- () wrist
- () nail
- () toe
- () heel
- () finger



Body Movements

05. Match each item on the left with the most suitable phrase on the right.

- a) She flexed
 - b) She shook
 - c) She clenched
 - d) She craned
 - e) She snapped
 - f) She shrugged
 - g) She wiped
 - h) She folded
 - i) She scratched
 - j) She held
 - k) She tapped
 - l) She rubbed
- () her head in disagreement. () her fists angrily. () her neck to see better.
 () her muscles proudly. () her forehead with a handkerchief. () her foot in time to the music.
 () her shoulders. () her breath under water. () her knee because it was painful.
 () her arms and relaxed. () her head thoughtfully. () her fingers to get attention.

06. Match each item on the left with the most suitable phrase on the right.

- a) We trembled
 - b) He shivered
 - c) He sweated
 - d) She blushed
 - e) They sobbed
 - f) I startled
 - g) We dozed
 - h) She fainted
- () in the hot sun. () with embarrassment. () with fear.
 () when he heard the sad news. () with cold. () after going without food for three days.
 () in surprise at the sudden noise. () in his armchair after a hard day's work.

Cloze

There are 10.5 million cases of tuberculosis in the USA per year, of which 7 million are fatal. There has been a strong resurgence in the ___1___ of tuberculosis and leprosy, and this has been attributed ___2___ poor living ___3___, non-adherence to recommended drug therapy, and immigration. In addition, opportunistic infections in hosts with ___4___ immune systems can occur. The victims can be people who have had an organ transplant and are taking drugs to ___5___ their immune system, or people with HIV or AIDS.

The ___6___ site of tuberculosis is the respiratory tract. Paradoxically it is the host's immune response that actually causes the damage to the lungs. Quick diagnosis of tuberculosis is ___7___ if adequate treatment is to be administered. The treatment can last up to nine months and ___8___ not be discontinued ___9___ if the patient is feeling better, as this might ___10___ to the emergence of a drug resistant strain of bacteria.

- | | | | | |
|----------------|--------------|---------------|-------------|-------------|
| 1. | 2. | 3. | 4. | 5. |
| a) incident | a) to | a) situations | a) damaged | a) impress |
| b) coincidence | b) from | b) conditions | b) hurt | b) oppress |
| c) experience | c) for | c) places | c) broken | c) suppress |
| d) incidence | d) at | d) provisions | d) harmed | d) depress |
| 6. | 7. | 8. | 9. | 10. |
| a) leading | a) urgent | a) had | a) even | a) bring |
| b) central | b) essential | b) could | b) whether | b) turn |
| c) greatest | c) pressing | c) should | c) although | c) cause |
| d) primary | d) earnest | d) did | d) ever | d) lead |

Compreensão e Interpretação de textos

Para resolver as questões, sejam elas de qualquer tipo, o ideal seria compreender o texto na sua íntegra. Como isto nem sempre acontece, podemos aplicar certas estratégias de leitura de textos e de resolução de questões que nos ajudarão nestes casos. Siga as seguintes orientações:

1. Faça análise do layout do texto e identifique a sua tipologia.
2. Procure interpretar o título do texto e também qualquer figura se houver.
3. Verifique se há vocabulário. Se as palavras contidas no vocabulário forem desconhecidas, quando fizer a 1ª leitura do texto, destaque-as.
4. Faça a 1ª leitura do texto. Busque a compreensão geral do mesmo não se preocupando com informações específicas ou palavras desconhecidas. Observe as "pistas" que o texto traz assim como os cognatos. (Cuidado com os falsos cognatos!!!!)
5. Leia as questões propostas com atenção e se ela assim o permitir, determine para cada uma delas uma palavra ou expressão-chave. A palavra ou expressão-chave deve ser algo que caracterize a alternativa. Ela não pode ser a palavra que mais aparece no texto.
6. Faça a 2ª leitura do texto. Esta deverá ser mais minuciosa, destacando as palavras ou expressões-chave que você escolheu.
7. Responda as questões, colocando a alternativa da questão e o trecho do texto onde se encontra a resposta em paralelo para uma possível comparação.

Observação:

Caso o texto seja curto, você poderá inverter os itens 4 e 5, ou seja, ler as questões antes de ler o texto. Isto vai depender do nível de domínio da língua que você tiver.

Lembre-se

Responda as questões de acordo com as informações explícitas ou implícitas no texto (inferência), jamais com base nas suas opiniões pessoais.

Anexo D

Exemplos da apostila utilizada no Colégio DP

D.1 EXEMPLOS DE EXPLICAÇÃO DE GRAMÁTICA

INGLÊS		L.C.T.	Resumo: Anomalous Verbs								
		Teoria no LIVRO	34	Capítulo 12	OBJETIVO As melhores cabeças						
AULA 17		Anomalous Verbs									
1. CARACTERÍSTICAS											
a) Não têm infinitivo: CAN, MAY, MUST		c) Quando combinados com outros verbos, não são seguidos de TO:									
b) Não têm S nas 3 ^{as} pessoas do singular:		<table border="0"> <tr> <td>I must go.</td> <td>They can write.</td> <td>I must study.</td> </tr> <tr> <td>She must go.</td> <td>He can write.</td> <td>She may die.</td> </tr> </table>				I must go.	They can write.	I must study.	She must go.	He can write.	She may die.
I must go.	They can write.	I must study.									
She must go.	He can write.	She may die.									
2. QUADRO GERAL DAS FORMAS E USOS DOS VERBOS ANÔMALOS											
FORMAS			USOS	TRADUÇÃO	EXEMPLOS						
PRESENTE	PASSADO	FUTURO	P/ INDICAR								
CAN	COULD	WILL BE ABLE TO	capacidade	poder	John can drive a truck. John could drive a truck. John will be able to drive a truck.						
MAY	MIGHT	WILL BE PERMITTED TO	permissão	poder	May I come in?						
			probabilidade		It may rain next week.						
MUST = HAVE TO	HAD TO	WILL HAVE TO	obrigação ou conclusão lógica	dever	You must follow the law. She isn't here: she must have gone out. You had to follow the law. You will have to follow the law.						
	SHOULD = OUGHT TO		conselho	deveria	You { should ought to } study more.						
			conclusão lógica		John lives in England. He { should ought to } speak English.						
	WOULD RATHER		preferência	preferir	We 'd rather play soccer.						
	HAD BETTER		conselho	seria melhor	We 'd better go out.						
3. OBSERVAÇÕES											
<ul style="list-style-type: none"> used to = costumava (hábito passado) I used to smoke. be used to + gerúndio = estar acostumado a I am used to drinking beer. must negativo indica proibição. You mustn't drink alcohol. 			<ul style="list-style-type: none"> anômalo + have + particípio passado I should have waited. They must have left. She ought to have told us the truth. It might have rained. 								

D.2 EXEMPLOS DE EXERCÍCIO DE INTERPRETAÇÃO, VOCABULÁRIO E GRAMÁTICA

☐ Exercícios Propostos

ORIENTAÇÃO DO PROFESSOR PARA ESTUDO EM CASA

Livro 34 – Capítulo 12 – Exercícios: Todos



Love boosts our levels of germ-fighting cells

For years we've known that romantic love stimulates a chemical reaction in our bodies. When we first fall in love, for example, our bodies produce dopamine and norepinephrine, the chemical cousins of amphetamines that cause the sweaty palms, fluttering hearts and overall euphoria associated with new love. More mature love can prompt the release of endorphins, which bring that calm, peaceful feeling.

But new research indicates that it's actually our

attitude toward love or what scientists call our "affiliate trust" level that keeps us healthy. Dr. David McClelland, Ph.D., of Boston University has proven that people who value love and relationships have higher levels of microbe-fighting NK cells, better ratios of T-helper/T-suppressor cells and more of the other important antibodies that fight colds, flu and bronchitis. Other studies have also shown that the "feeling of love" can help in the prevention of heart disease.

130 - OBJETIVO

Fonte: Colégio Objetivo. Apostila de língua inglesa, n. 5. São Paulo, SP, 2002, p. 130.

A) VOCABULÁRIO PRINCIPAL:

1. chemical reaction: reação química
2. bodies (antibodies): corpos (anticorpos)
3. to fall in love: apaixonar-se
4. cousins: primos
5. sweaty palms: palmas (das mãos) suadas
6. fluttering heart (heart disease): cardiopatia
7. overall: geral / total
8. to prompt: incitar / estimular
9. release: liberação
10. to bring: trazer
11. peaceful: pacífico
12. feeling: sentimento
13. research: pesquisa
14. actually: na verdade
15. toward: com respeito ao / em relação ao
16. trust: confiança
17. to value: valorizar
18. relationships: relacionamentos
19. ratios: razões / proporções
20. cold (flu): resfriado (gripe)

B) TESTES SOBRE O TEXTO:

1. A peaceful feeling is brought to us mainly by the so-called
 a) euphoria. b) norepinephrines. c) dopamines.
 d) endorphins. e) amphetamines.
RESOLUÇÃO:
Resposta: D
2. It's been known for years that
 a) love can boost a chemical reaction in our bodies.
 b) people are used to falling in love more than once.
 c) our bodies produce chemical elements in response to love.
 d) people who are really in love don't get any symptoms associated with love.
 e) amphetamines are used to causing euphoria in people who are in love.
RESOLUÇÃO:
Resposta: A

3. You may infer from the text that
 a) antibodies, which are present in our bodies, release colds and bronchitis.
 b) love accounts for our higher levels of microbes and germs.
 c) love makes people happier and healthier.
 d) the best medication against all diseases is love.
 e) any kind of relationship can trigger a feeling called love.
RESOLUÇÃO:
Resposta: C

C) TESTES DE GRAMÁTICA:

1. They _____ in love with each other: they don't stop looking and smiling at each other
 a) can had fallen. b) must have fell.
 c) must had fallen. d) must have fallen.
 e) can has fell.
RESOLUÇÃO:
Resposta: D
2. When he's nervous he _____ sweaty palms and _____ do anything to avoid it.
 a) used to having / can b) is used having / can't
 c) is used to have / can d) used to have / may
 e) is used to having / can't
RESOLUÇÃO:
Resposta: E
3. I _____ value my relationships as new friends are difficult to find.
 a) 'd rather b) would better c) should to
 d) ought e) must to
RESOLUÇÃO:
Resposta: A
4. You _____ know by now that you _____ be a peaceful human being.
 a) should to / 'd rather b) ought to / 'd better
 c) must / used d) ought / would better
 e) should / had rather
RESOLUÇÃO:
Resposta: B

DON'T FORGET

- False Cognates**
- 1) actually = na verdade
 - 2) nowadays = atualmente

VEJA O QUE CAIU NO VESTIBULAR DA UNICAMP-2002

O que se segue são os parágrafos iniciais de "Ghosts", um conto de Paul Auster publicado em *The New York Trilogy*, em 1990, pela Penguin Books Inc. Leia-os e responda à pergunta proposta:

FIRST of all there is Blue. Later there is White, and then there is Black, and before the beginning there is Brown. Brown broke him in, Brown taught him the ropes, and when Brown grew old, Blue took over. That is how it begins. The place is New York, the time is the present, and neither one will ever change. Blue goes to his office every day and sits at his desk, waiting for something to happen. For a long time nothing does, and then a man named White walks through the door, and that is how it begins.

The case seems simple enough. White wants Blue to follow a man named Black and to keep an eye on him for as long as necessary. While working for Brown, Blue did many tail jobs, and this one seems no different, perhaps even easier than most.

Blue needs the work, and he listens to White and doesn't ask many questions. He assumes it's a marriage case and that White is a jealous husband. White doesn't elaborate. He wants a weekly report, he says, sent to such and such a postbox number, typed out in duplicate on pages so long and so wide. A check will be sent every week to Blue in the mail. White then tells Blue where Black lives, what he looks like, and so on. When Blue asks White how long he thinks the case will last, White says he doesn't know. Just keep sending the reports, he says, until further notice.

Quais são os personagens que aparecem nesse trecho? Como esses personagens se interrelacionam?

RESOLUÇÃO:

Os personagens que aparecem nesse trecho são Blue, White, Black and Brown. Muito provavelmente a história se passa num escritório de detetives, cujo responsável é Brown. Blue é o detetive contratado por White, um cliente, que desconfia que sua esposa o trai com Black.

D.3 AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA DE INGLÊS DO 3º BIMESTRE

ALUNO/A: _____ Nº: _____ SÉRIE: 3º EM
DISCIPLINA: INGLÊS PROFESSORA: DARLENE 3º BIMESTRE
CURITIBA, ____ DE _____ DE 2003. NOTA: _____

AVALIAÇÃO IV / BLOCO B

The magical, mysterious land of dreams is one we all visit every night - whether or not we remember our experiences. This unseen and puzzling world has intrigued both scientists and mystics for thousands of years.

Serious sleep research began in America in the 1950s, and soon spread to specially-designed sleep laboratories all over the world. One of the earliest discoveries was that the eyes - even of blind people - move about rapidly beneath closed lids during a dream. This activity is called REM, or Rapid Eye Movement.

Vocabulary

- | | |
|------------------------|------------------------|
| . earliest - primeiras | . beneath - sob |
| . soon - logo, rápido | . to spread - espalhar |
| . puzzle - enigmático | . wheather - se |

1. The science which studies dreams is:

- a) Chemistry b) Physics c) Physiology d) Mithology e) Psychology

2. Mark the alternative that is **not** correct.

- a) Dreams are magical and mysterious.
b) REM occurs when people are sleeping.
c) There are researches about dreams everywhere in the world.
d) Dreams have intrigued religious people.
e) People who cannot see don't dream.

3. Mark the opposite of the following words:

remember - puzzling - serious - rapid

- a) forget - confused - important - swift
b) recall - enigmatic - happy - fast
c) remind - game - glad - quick
d) forget - understandable - unimportant - slow
e) forget - game - seriousness - speedy

Anexo E

Exemplos da apostila e exercícios avulsos utilizados no curso pré-vestibular KN

E.1 EXERCÍCIO AVULSO DE GRAMÁTICA E VOCABULÁRIO

I was
You were
He was
She was
It was
We were
You were
They were

It does not need an auxiliary verb to make the negative sentence and the question:

I was not – I wasn't	Was I?
You were not – you weren't	Were you?
He was not – he wasn't	Was he?
She was not – she wasn't	Was she?
It was not – it wasn't	Was it?
We were not – we weren't	Were we?
You were not – you weren't	Were you?
They were not – they weren't	Were they?

Complete using the present simple or the past simple of the verb to be:

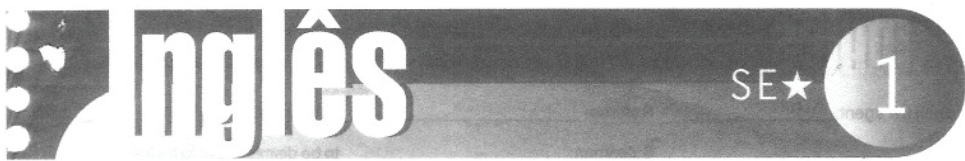
- 1.- David's questions was very difficult yesterday.
- 2.- Hello Marco! I am sorry. It's very late.
- 3.- Where are you from, Mary?
- 4.- I was born in Canada
- 5.- David and Heidi were very happy today
- 6.- I was at Hugo's party last night
- 7.- Roger is 32 years old
- 8.- Susan got married when she was 25.
- 9.- How much is the cinema? - \$6.50.
- 10.- It was \$0.50 when your mum and me were young.

Complete the sentences with the correct words.

- Love
- get married
- family
- wedding
- friend
- relatives
- girlfriend
- boyfriend

- 1.- My sister and her boyfriend are going to get married.
- 2.- The wedding is going to be in July.
- 3.- He is a really good friend. He is like a part of my family.
- 4.- We are having a big family picnic. All my relatives will be there.
- 5.- John and his girlfriend have a great relationship. They really love each other.

E.2 EXERCÍCIO DA APOSTILA DE VOCABULÁRIO



AULA 01

Learning and Revising Vocabulary

O vocabulário para as aulas de **Learning and Revising Vocabulary** (Aprendendo e Revisando Vocabulário) foi organizado em tópicos. Neles, selecionaram-se palavras e expressões necessárias para a compreensão da dinâmica dos textos das provas dos vestibulares. Assim, você poderá não apenas revisar o que já aprendeu, mas também aperfeiçoar o seu inglês.

Education & Work



Digital Stock

Assignment: _____
 College: _____
 Dean: _____
 Elementary school: _____
 Evening classes: _____
 Essay: _____
 Full time: _____
 Gym: _____
 Grade or Mark: _____
 High school: _____
 Illiterate: _____

Learner: _____
 Lecture: _____
 Nursery School and Kindergarten _____

 Over time: _____
 Part time: _____
 Principal or Headmaster: _____

Professor: _____
 Public school: _____
 Quiz: _____
 Research: _____
 Résumé: _____
 Senior: _____
 Skill: _____
 School term: _____
 Scholarship: _____
 Timetable: _____
 Tuition: _____
 Tutor: _____
 Undergraduate: _____

Some Subjects

Art: _____
 Chemistry: _____

Drawing: _____
 Foreign Languages: _____
 Physics: _____
 Physical Education: _____

Work and Occupation



Digital Stock

Accountant: _____
 Applicant: _____
 Attorney: _____
 Baby sitter or Nanny: _____
 Bank employee: _____
 Banker: _____
 Butcher: _____
 Civil servant: _____
 Coach: _____
 Clerk: _____
 Employee: _____
 Employer: _____
 Graphic Designer: _____
 Hairdresser: _____

- Insurance agent: _____ Referee: _____ to be workaholic: _____
 _____ Salesman: _____ to be dismissed or to be fired: _____
 Lawyer: _____ Security staff: _____
 Maid: _____ Trainee: _____ to do for a living: _____
 Manager: _____ Typist: _____ to eke out a modest living: _____
 Plumber: _____ **Expressions Connected with** to go on strike: _____
 Physician: _____ **Education and Work** to fail in an exam: _____
 Quality Controller: _____ by heart: _____ to skip classes: _____
 _____ in charge of: _____ to take retirement: _____
 _____ to apply for a job: _____

Testes

Testes de Assimilação

- 01.01. Which word(s) does not belong to the group?
 a) baker – referee – grade – plumber;
 b) butcher – chalk – desk – board;
 c) foreign – manager – boss – director;
 d) Chemistry – Biology – Drawing – Physician;
 e) student – pupil – lecturer – learner;
 f) cashier – architect – eraser – band leader.
- 01.02. Match the two columns:
 a) A person _____ a library is called librarian.
 b) If you _____, you'll probably fail in your exam.
 c) "What do you _____?" "I am a free lancer writer."
 d) The boss said to the clerk: "You _____."
 e) Brian loves his work too much. He is a _____.
 f) I don't work full time. I work _____.
- () do for living
 () workaholic
 () skip classes
 () in charge of
 () are fired
 () part time

01.03. Which of the occupation(s) below is (are) related to *LAW*?

- 01) Advocate. 02) Attorney.
 04) Lawyer. 08) Avocado.
 16) Judge. 32) Lecturer.

01.04. I am going to the library because I have an assignment to do.

"Assignment" means:

- a) conferência; b) dissertação;
 c) pesquisa; d) tarefa;
 e) resumo.

01.05. Mark the alternative where there is a *kind of job*:

- a) scholarship;
 b) applicant;
 c) quiz;
 d) undergraduate;
 e) clown.

Testes de Aperfeiçoamento

01.06. (UNIMEP – SP) – Leia o anúncio e escolha a alternativa que indica o tipo de vaga oferecida:

Nanny1 – Needed for 2 boys (4/5), for summer holidays. Must be responsible. 18 + preferred and experienced with children. Driving license essential. Tel.: 01 554 0984

- a) school teacher;
 b) saleswoman;
 c) tutor;
 d) baby sitter;
 e) trainer.

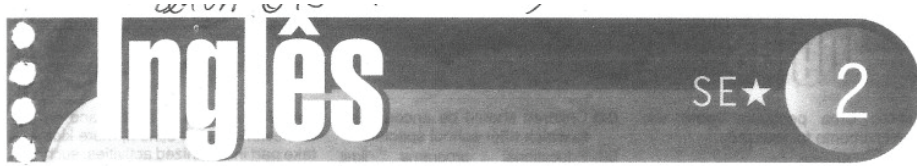
01.07. (PUC – PR) – Relate the two columns and then choose the correct alternative:

- (1) Do you have a double room?
 (2) Are you going to explain the lesson again?
 (3) Can you repair my car?
 (4) How much does this T-shirt cost?
 (5) How many times should I take this medicine?
 (6) Could you bring us some beer?
 (7) Can you process information fast?

- () the teacher
 () the waiter
 () the receptionist
 () the mechanic
 () the clerk
 () the doctor

- a) 7-4-3-1-6-2
 b) 2-5-6-1-4-3
 c) 2-6-1-3-4-5
 d) 1-3-5-2-4-6
 e) 2-6-1-7-5-4

E.3 EXERCÍCIO DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO, VOCABULÁRIO E GRAMÁTICA



AULA 04

Comprehension Texts

Para a resolução de testes de compreensão de textos, não é necessário dominar o sentido de todas as palavras.

Muitas vezes, pelo contexto, é possível deduzi-los e compreender as mensagens. A capacidade do aluno em identificar os pontos de vista do autor, captar informações, pro-

blemas e situações apresentadas, será verificada por meio de questões variadas: texto e alternativas em inglês, texto em inglês e alternativas em português, texto para completar envolvendo **gramática e vocabulário**, entre outras. As questões são baseadas, na maioria das vezes, em textos atuais extraídos de livros, jor-

nais ou revistas. Quase sempre, as questões formuladas seguem a **ordem dos fatos** apresentados no texto.

A **habilidade** para a resolução de questões desse tipo só será adquirida com treinamento **constante**. O segredo é praticar.

Testes

Testes de Assimilação

Texto I

A Library



A library is a place where we can borrow books of all kinds – school-books, story-books, dictionaries and others. The librarian sits at his desk giving out or taking back books. He is in charge of the library. There are long rows of shelves, and in some libraries we can go round and choose what we want. In others we must write the number of the book, its title, and the name of the author on a piece of paper, sign it, then hand it to the librarian in order to borrow the book. We can usually

keep it for a week, or perhaps two, before taking it back. Sometimes we must pay in order to borrow books but public libraries are free.

04.01. (PUC – PR) Answer the question according to the text. Mark the right option:

- A library is a place where we can read lots of books.
- The man in charge of a library is called librarian.
- When we borrow a book from a library we can usually keep it for two days.
- It's not necessary to know the title of the book or the name of its author to borrow it.
- Only public libraries have long rows of shelves. There, people can go round and choose the books by themselves.

Glossary:

in charge of: estar a cargo
 in order to: para que
 kinds: tipos
 lots of: muitos
 must: deve
 perhaps: talvez

rows: fileiras
 shelves: estantes
 to borrow: tomar emprestado
 to give out: entregar
 to hand: entregar
 to keep: manter
 to sign: assinar
 to take back: devolver

Texto II

(PUC – SP) – Reports about most effective medication come from a survey of doctors. Asked what they, themselves, used to relieve painful symptoms, many of the doctors reporting, named one particular medication that they either used themselves or recommended in their office practice.

Glossary:

effective: efetiva
 either... or: ou... ou
 office practice: prática de escrit.
 reports: relatos
 relieve: aliviar
 survey: pesquisa

Fonte: Colégio Positivo. Apostila de língua inglesa, n. 2. Curitiba, PR, 2000, p. 01.

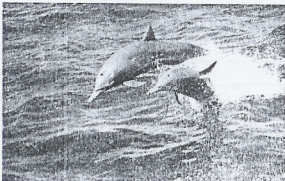
(Nota: como o material está danificado e ininteligível, o texto foi reescrito na íntegra na próxima página.)

AULA 06

Comprehension Texts

Leia os textos a seguir e teste seu conhecimento. Muita atenção aos textos contendo gráficos, uma tendência dos vestibulares atuais.

Testes de Assimilação



Coral Stock Photos

For many years scientists believed that the chimpanzee was the most intelligent animal in the world. Recently they have learned that the dolphins are very clever animals, too. Perhaps they are more intelligent than chimpanzees.

Many people think that dolphins are fish, but it is not true. Dolphins are different from fish in many important ways. They are mammals. They are warm-blooded, and they cannot stay under water all the time, like fish. They breathe air. They must come to surface of the water and take in air every few minutes.

Dolphins live in groups, or "schools". Schools of dolphins travel and catch fish together, and they also use a kind of language. Scientists do not understand the language of dolphins, but they know that these animals talk to each other and send messages under water.

Dolphins are very friendly to human beings, and they are helpful, too. In the past few years, scientists have taught dolphins to play games and to help man in many ways. In some ways dolphins are like dogs, but they are a lot more intelligent. Perhaps they will soon become the most useful animals in the world.

Glossary:

clever: _____
 each other: _____
 helpful: _____
 perhaps: _____

surface: _____
 to breathe: _____
 useful: _____
 warm-blooded: _____
 Based on the text, answer questions 06.01 to 06.03.

06.01. (PUC – PR) – Which is the only **wrong** affirmative?

- a) Dolphins are different from fish in many ways.
- b) Dolphins cannot stay under water all the time.
- c) Dolphins must come to surface of the water and take air only for a few minutes.
- d) Dolphins are clever, helpful, friendly and useful.
- e) Dolphins live in groups.

06.02. (PUC – PR) – There is only one right statement. Which one is it?

- a) Dolphins are mammals and warm-blooded.
- b) Scientists can understand the language of dolphins.
- c) For many years scientists thought that dolphins could help men in many ways.
- d) Dolphins are more intelligent than dogs, but certainly they aren't as intelligent as chimpanzees.
- e) Dolphins are the most useful animals in the world.

06.03. (PUC – PR) – Choose the correct alternative:

- I. The dolphin groups travel and catch fish together.
- II. Dolphins can't talk to each other but they send messages under water.
- III. Dolphins breathe air.
- a) Neither number I nor number III are right.
- b) Both numbers I and II are true.
- c) All alternatives are false.
- d) Not only number I but also number III are correct.
- e) None of the affirmatives is wrong.

Texto II

(UFPEI – RS) – Com base na leitura do texto que segue, responda às questões 06.04. e 06.05.

IRA BOMBS LONDON BUS

A terrorist bomber was killed and at least eight other persons **injured** when a **double-decker** bus exploded **in flames** in London. The Provisional Irish Republican Army (IRA) **claimed** responsibility. Several days **earlier** the IRA had detonated a powerful bomb in central London. It killed two persons and caused extensive **damage** to buildings in the area.

Glossary:

at least: _____
 bomber: _____
 buildings: _____
 claimed: _____
 damage: _____
 double-decker: _____
 earlier: _____
 in flames: _____
 injured: _____
 Irish army: _____
 killed: _____
 powerful: _____

06.04. Compare os atentados à bomba ocorridos em Londres, em fevereiro de 1996, e escolha a alternativa correta:

- a) O IRA assumiu a responsabilidade por ambos os atentados, sendo que, no segundo, houve maior número de feridos do que de mortos.
- b) Os terroristas morreram em ambos os atentados, ocorridos em dias diferentes.
- c) O IRA assumiu a responsabilidade por ambos os atentados, ocorridos no interior de ônibus.
- d) Ambos os atentados ocorreram no mesmo dia, na área central de Londres.
- e) Duas pessoas morreram no primeiro atentado, enquanto no segundo houve apenas danos materiais.

TRANSCRIÇÃO DO TEXTO ACIMA– GOLFINHOS

For many years scientists believed that the chimpanzee was the most intelligent animal in the world. Recently they have learned that the dolphins are very clever animals too. Perhaps they are more intelligent than chimpanzees.

Many people think that dolphins are fish, but it is not true. Dolphins are different from fish in many important ways. They are mammals. They are warm-blooded, and they cannot stay under water all the time, like fish. They breathe air. They must come to surface of the water and take in air every few minutes.

Dolphins live in groups, or “schools”. Schools of dolphins travel and catch fish together, and they also use a kind of language. Scientists do not understand the language of dolphins, but they know that these animals talk to each other and send messages under water.

Dolphins are very friendly to human beings, and they are helpful, too. In the past few years, scientists have taught dolphins to play games and to help man in many ways. In some ways dolphins are like dogs, but they are a lot more intelligent. Perhaps they will soon become the most useful animals in the world.

E.4 SIMULADO DO CURSO KN

TEXT STUDY

Ethiopia, one of the world's poorest countries, is to launch a colour television service this year. The government has awarded a contract worth £ 3.5 million to a British company, Crow, to set up television and radio broadcasting stations.

In fact, few Ethiopians will benefit. According to official figures, there are about 27 000 television sets in the country (population nearly 25 million), and with an average income of \$ 130 a year, few people can afford colour sets.

Social conditions are another obstacle to most Ethiopians ever enjoying **Dallas**. Despite the revolutionary government's health programme, the average life expectancy in Ethiopia is 39 years. The latest figure for infant mortality is 172 for 1 000 live births. And in the drought-stricken north of the country, people lucky enough to receive aid live on 250 grams per family per day.

Vocabulary

to launch	- iniciar, lançar
to award	- conceder
worth	- valor
to set up	- estabelecer, organizar
nearly	- quase
figures	- números
income	- renda
can afford	- ter recursos para, dar-se ao luxo de
despite	- apesar de
drought-stricken	- assolado pela seca
aid	- ajuda

About the text...

1. Assinale a alternativa correta:
Das afirmativas abaixo, algumas são falsas, outras, verdadeiras. Escolha a alternativa que as identifica corretamente:
1 - The new television and radio broadcasting stations will bring many benefits to the government's new health programme.
2 - Most people do not have enough money to buy colour TV sets in Ethiopia.
3 - The Ethiopian government's television and radio project will cost a lot of money.
4 - There are many people over 39 years old in Ethiopia.

- 5 - There is a high percentage of television sets in relation to the population as a whole.
- 6 - The Ethiopian average income is very low.
a) As alternativas 1 e 2 são verdadeiras.
b) As alternativas 1, 4 e 5 são falsas.
c) As alternativas 3, 4 e 6 são falsas.
d) Apenas a alternativa 2 é verdadeira.
e) As alternativas 3, 5 e 6 são verdadeiras.

2. De acordo com o texto:
a) não existia um sistema de televisão na Etiópia.
b) o programa governamental de saúde conseguiu diminuir a mortalidade infantil.
c) *Dallas* é um programa que os etíopes apreciam muito.
d) grande parte da população sobrevive através de ajuda.
e) o governo revolucionário pretende combater a seca com programas de cultivo de grãos.

3. Qual a idéia central de texto?
a) A tecnologia moderna é indispensável para o desenvolvimento da Etiópia.
b) A Etiópia é um dos países mais pobres do mundo.
c) As regiões assoladas pela seca produzem pouca quantidade de grãos.
d) A companhia britânica encarregada do novo projeto terá lucros elevados.
e) O novo projeto utilizará verbas que seriam necessárias para o desenvolvimento social.

4. Em que alternativa as frases verbais completam adequadamente as sentenças abaixo?
Children _____ of hunger in Ethiopia.
Ethiopia _____ a color TV system.
The Ethiopian government _____ effective health programmes.
The British company _____ set up TV and radio broadcasting stations.
a) die, does not have, should have, is going to
b) dies, do not have, have, goes
c) died, has not, must have, will to
d) die, have not, have, has
e) died, has, do not have, are going

5. Em que sentenças as expressões sublinhadas estão empregadas corretamente?
1 - The Ethiopian government will spend **a lot of money** on the project.
2 - It will take the British company **many time** to set up a TV broadcasting system in Ethiopia.
3 - People in Ethiopia don't have **much money**.
4 - There aren't **many TV sets** in Ethiopia.
5 - There are **few people** over 39 in Ethiopia.
6 - People have **very few money** in Ethiopia.
a) Nas sentenças 1, 3, 5 e 6.
b) Nas sentenças 2, 4, 5 e 6.
c) Nas sentenças 1, 3, 4 e 5.
d) Nas sentenças 2 e 3.
e) Nas sentenças 4, 5 e 6.

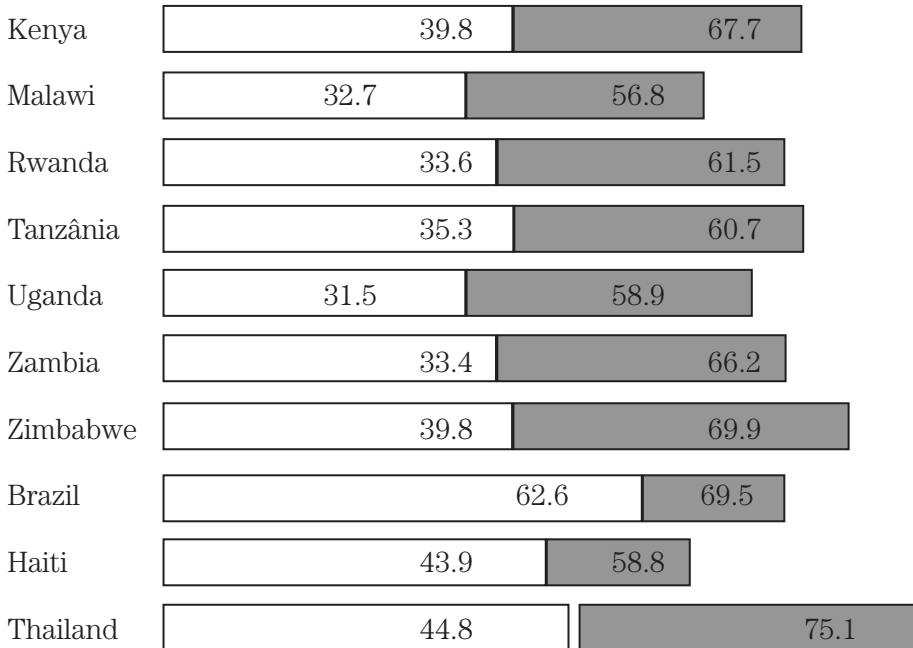
"A hungry man is not a free man"

E.5 EXERCÍCIO DE LEITURA EXTRA

Dying Younger in the Age of AIDS

AIDS will drastically shorten lifetimes. Average life expectancy in the year of 2010 in countries hardest hit: 

National average with AIDS National average without AIDS



SOURCE CENTER FOR INTERNATIONAL RESEARCH, U.S. BUREAU OF THE CENSUS

CLOCKWISE FROM TOP: NOBORU HASHIMOTO-SYGMA, NC.

BILL GENTILE-SIPA, ECONOMOPOULOS-MAGNUM

NEWSWEEK MAY 9, 1994

IV. Para concluir o estudo desta unidade, o que você aprendeu sobre a leitura em nível de compreensão geral? Utilizando as dicas estudadas (palavras cognatas, palavras repetidas e marcas tipográficas), responda às seguintes perguntas:

- Qual é o assunto do texto?
- Como o Brasil aparece no cenário?
- Qual país está na pior situação?

Anexo F

Exemplos da apostila utilizada no curso pré-vestibular EA

F.1 EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS DE VESTIBULARES ANTERIORES

1

READING COMPREHENSION
Section 1
TEXTO I

The Language Of Life

I know you'd rather talk instead about the things inside your head, but everything, everything that I overheard, tells me you just don't have the words. Cause you never learned to speak the language of life, and here you are a grown man who can't talk to his wife. And the children you don't understand.

You think you've come on pretty far, still got the job, the house and the car. But there's one thing, one thing that you never get - a grip on life's sweet alphabet. Cause you never learned to speak the language of life, and here you are a grown man who can't talk to his wife.

And when things get out of hand, and the kids you don't understand - love is a foreign land. Over words you have no command, you have no command.

But it's not that you don't care - admit it baby, and you're half way there. Cause you know, you know that you feel much more than you ever have the words for. Cause you never learned to speak the language of life, and here you are a grown man who can't talk to his wife, and the children you just don't understand.

*Written by Ben Watt & Tracey Thorn
Song by Everything but the girl*

1. Text I presents the following theme:

- love in family relationships.
- control over child education.
- acquisition of expensive goods.
- management of financial problems.

2. The tone of the text is:

- critical.
- ironical.
- satirical.
- nonsensical.

3. "I know you'd rather talk instead [...]" (verse 1). The underlined expression indicates:

- advice.
- preference.
- permissiveness.
- comparison.

4. O trecho introduzido pelo travessão em " - a grip on life's sweet alphabet" (versos 9 e 10) tem a função de:

- listar.
- deduzir.
- comentar.
- especificar.

(UFPR-2002) TEXTO II

Teenagers Do Their Talking Online
Jeff Palfini
Thursday, June 21, 2001

Today's teens communicate more using the Internet than they do face-to-face. Their parents' generation fought to use the family phone. Today's teens fight over the keyboard.

A new study by the Pew Internet & American Life Project says teenagers have adopted the Internet — and instant messaging — so completely that it has even replaced face-to-face communication as the primary mode of interacting for some teens. The study concluded that of the approximately 13 million American teenagers who use the Net, 74 percent use instant messaging. Surprisingly, one-fifth of the teens using IM say it is their primary means of communicating with friends. The study extrapolated the results from a survey of 754 youngsters between the ages of 12 and 17 and their parents.

Vocabulário
primary = principal, mais importante

5. The text above is about:

- The results of a study conducted by Pew Internet & American Life Project.
- Face-to-face communication.
- The findings of research about American teenagers' use of the Internet.
- The results of a study about communication problems between teenagers and their parents.
- The conclusions of a survey conducted among teenagers and their parents.

6. What information is in the text?

- Data related to a study conducted by Pew Internet & American Life Project.
- The number of teenagers who use face-to-face communication as their primary mode of interacting.
- The names of the people responsible for the survey.
- The percentage of American teenage adopters of the Net who use instant messaging.
- The percentage of American teenagers who use the family phone.
- The estimated number of American teenagers who use the Net.

7. According to the text, it is correct to say:

- Teenagers' communication preferences nowadays are similar to those of their parents.
- The estimated number of American teens who use the Internet is 13 million.
- More than half of the youngsters who have adopted the Internet use IM.

L.E.M.

2

- 08) American teenagers do not use IM to communicate with their friends.
- 16) Thirteen million American teenagers were surveyed by the project.
- 32) Teenagers' parents' generation used the telephone as a form of communication.

8. According to the text, it is correct to say:

- 01) Some teenagers communicate with their friends more often over the Internet than they do face-to-face.
- 02) The total number of teenagers in America is 13 million.
- 04) The youngsters reached by the survey were above eighteen years of age.
- 08) The study has extrapolated the results for American teenagers to determine the communication habits of teenagers in many different countries.
- 16) Teenagers in several countries have been surveyed by the Pew Internet & American Life Project.
- 32) For more than one million American teenagers, instant messaging is the most important means of communicating with friends.
- 64) The survey investigated more than seven hundred and fifty-four individuals.

9. In the title "Teenagers do their talking online", their refers to teenagers. Considering the text, in which of the alternatives are the references correct?

- 01) "Today's teens communicate more using the Internet than they do face-to-face." — do refers to communicate.
- 02) "Their parents' generation fought to use the family phone." — their refers to today's teens.
- 04) "...so completely that it has even replaced face-to-face communication..." — it refers to American Life Project.
- 08) "...one-fifth of the teens using IM say it is their primary means of communicating..." — it refers to IM.
- 16) "...from a survey of 754 youngsters between the ages of 12 and 17 and their parents." — their refers to results.

TEXTO III

Photojournalists Speak

Photojournalists around the world are being slandered and assaulted after the death of Diana, Princess of Wales. As professionals, we find this abuse unjustifiable and appalling.

Photojournalists are often people who feel a powerful social responsibility to document the atrocities of humanity in order to provide evidence to the world. In turn, they often believe that these documents will make our world a better place.

There are thousands of photographs that stimulate people's consciousness, move to tears or anger or even

make people smile, proving that photojournalists' efforts have not been in vain and that theirs is indeed an honorable profession. We hope that readers will recall photographs that have given them a greater understanding of the world. Behind the majority of these images stand intelligent and honorable men and women.

Today the media are in the process of publicly denouncing this important profession. The accident that led to Diana's death on Aug. 31 is a tragedy. But we strongly condemn the current-all-out assault on photojournalism, which is having highly negative consequences on a serious profession.

Anthony Suau.
Paris.

The writer, a photojournalist, signed this letter on behalf of 156 other in this profession.

International Herald Tribune
Tuesday, September 16, 1997
p. 11

10. A argumentação do texto é apresentada sob a forma de:

- a) exemplificação.
- b) comparação.
- c) especulação.
- d) classificação.

11. O autor da carta define "photojournalists" como profissionais que:

- a) elogiam uma carreira séria.
- b) servem a um propósito social.
- c) defendem as opiniões dos leitores.
- d) satisfazem a curiosidade das pessoas.

12. Considering both the context and the suffixes, the alternative which contains words that belong to the same class is:

- a) consciousness, honorable, photojournalists.
- b) unjustifiable, appalling, powerful.
- c) majority, responsibility, publicly.
- d) strongly, highly, humanity.

13. The alternative which presents a false cognate is:

- a) "atrocities" (line 10).
- b) "evidence" (line 11).
- c) "honorable" (line 21).
- d) "condemn" (line 33).

14. "(...) in order to provide evidence to the world." (lines 10 and 11).

The underlined expression is a marker of:

- a) result.
- b) reason.
- c) purpose.
- d) consequence.

F.2 EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA

Inglês

3

INTERROGATIVE WORDS

REMEMBER

. Whom / Who....?	(quem)
. Whose....?	(de quem)
. What....?	(que/qual)
- What books....?	
- What is your name?	
- What is your nationality?	
- What colour/size....?	
. When....?	(quando)
. Which....?	(qual)
. Why....?	(por que)
. Where....?	(onde/aonde)
. How + adjective....?	
How	long.....? (quanto tempo)
	often.....? (com que frequência)
	fast.....? (qual a velocidade)
	far.....? (qual a distância)
	old.....? (qual a idade)
	deep.....? (qual a profundidade)
	wide.....? (qual a largura)
How much....?	(quanto custa)
How many....?	(quantos)

15. Fill in the blanks with a suitable interrogative word.

- _____ did you meet at the theater last night? The Simpsons.
- _____ told you to do that?
- _____ finger did the worker lose?
- _____ was she like? She was tall and pretty.
- _____ does Carol Like? She likes music and books.
- _____ of his teeth will be pulled out?
- _____ do they go abroad? Twice a year.
- _____ bag is this? It's Paul's.
- _____ was the snake? It was 2m long.
- _____ way? Right or left?
- With _____ is she in love?
- _____ dollars did you pay for that coat? US\$ 90,00.
- _____ did you pay for this dress? UR\$ 30,00.

16. (UEL-PR) Assinale a versão correta da frase sublinhada. Quantas vezes você pretende ter aula de música?

- How many times did you pretend having music lessons?
- Have you often intended to have music lessons?
- When are you starting your music lessons?
- How often do you intend to have music lessons?
- Do you usually pretend having music lessons?

17. (USININOS) The statement *Good advertising doesn't just inform provokes the following question:*

- What is good advertising?
- What does good advertising inform?
- What else does good advertising do?
- What is just good advertising?
- What else is informed?

18. (UEL-PR) Assinale a alternativa mais adequada para a situação.

"I'd like to make an appointment to see Dr. Jivago."

"I'm sorry, sir. He's out to lunch and his secretary didn't come to work today".
"and who are you, then?"

- "Fine thanks, and you?"
- "Ok, I'll call back later?"
- "One of his patients."
- "Around two o'clock."
- "In his waiting room."

21. (PUC-RS) A frase "American audiences will be able to view the complete range of the artist's work". Não caberia como resposta a pergunta:

- What will American audiences be able to view?
- How much of the artist's work will American audiences be able to view?
- Who will be able to view the complete range of the artist's work?
- Who will American audiences be able to view?
- What will American audiences be able to do?

20. What time is she coming back?

- At midnight.
- Ten hours.
- Twice a minute.
- Several times.
- Three clocks.

21. (UNESP) What order did he receive?

- He ordered to stop smoking.
- He was ordered stop to smoke.
- They ordered to him stop smoking.
- They ordered him to stop smoke.
- He was ordered to stop smoking.

22. (UFS) "_____ is the person sitting next to you cousin? "Oh! That's my other cousin, Sammy."

- Where.
- When.
- Whose.
- Whom.
- Who.

I.E.M.

Anexo G

Exemplos do material utilizado na Escola EFA

G.1 EXERCÍCIOS DE INTERPRETAÇÃO DE TEXTO E VOCABULÁRIO

UNIT 5 TEXT AND CONTEXT

Objetivos: Observação e estudo de diferentes formas literárias; introdução ao uso de verbos no passado através de biografias e narrativas.

► Getting started

Answer the questions.

1. Do you like poetry?
2. Can you name some famous poets?
3. Do you know a poem by heart? Can you say it? (By heart: from memory)

A citação abaixo é uma versão da famosa frase "Tudo vale a pena se a alma não é pequena" contida no poema "Minha Portuguesa". Caso haja tempo, o professor pode propor uma discussão a respeito.

FOOD FOR THOUGHT

"Everything is worthwhile if one's soul is not small."
(Fernando Pessoa)

► Reading strategies • Scanning and reading for detail

You're going to read a text about the life of Fernando Pessoa. Answer these questions as quickly as possible.

1. When was he born?
2. When did he die?

ENGLISH POEMS

FERNANDO PESSOA *A Short Biography*

Fernando Pessoa, one of the greatest ever Portuguese poets, was born in Lisbon in 1888. When he was eight years old, his mother and his stepfather moved to South Africa, where they stayed until he was seventeen. During these years he became fluent in English and developed an early love for English-language authors such as William Shakespeare and John Milton. He wrote his first poems and most of his prose in English. He returned to Lisbon in 1905 and lived there until he died in 1935.

Initially, he was very interested in philosophy, which he considered to be an art form. He only started to work on poetry later. He published his first poem in 1913.

Fernando Pessoa became especially known for his use of heteronyms (Alberto Caeiro, Ricardo Reis, Álvaro de Campos), a poetical technique in which a person writes under different names. He used to say that he didn't "live to create", he "created to live".

TIP STRIP Scanning é o nome que se dá à habilidade de encontrar informações específicas em um texto sem examiná-lo de modo detalhado. Ela é muito prática quando precisamos obter uma informação rapidamente.

I am the escaped one

*I am the escaped one,
After I was born
They locked me up inside me
But I left.
My soul seeks me,
Through hills and valleys,
I hope my soul
Never finds me.*

3. In your notebook write the sentences that are true.

- a. Fernando Pessoa was born in Portugal. e. He liked philosophy.
 b. He lived in South Africa. f. His first poem was published in 1913.
 c. He didn't speak English. g. Ricardo Reis was a good friend of Pessoa's.
 d. He died in South Africa. h. In his opinion he lived to create.

► Word study • Adjectives to describe feelings towards literature

1. Match the columns.

- | | | |
|----------------|---|---|
| a. exciting | → | strong emotional effect. |
| b. boring | → | humorous, not serious. |
| c. interesting | → | a good feeling of enthusiasm and happiness. |
| d. moving | → | monotonous, unexciting. |
| e. funny | → | that attracts a person's attention. |

2. Complete the sentences with your own opinion.

- a. Poetry is ♦. Respostas pessoais.
 b. ♦ is a moving story.
 c. Garfield is a / an ♦ character created by Jim Davis.
 d. In Arthur Conan Doyle's stories the detective Sherlock Holmes is very ♦.
 e. Mystery stories are usually ♦.
 f. The most interesting book I've read is ♦.
 g. I find Portuguese literature very ♦.

► Figure it out

1. Releia o texto "Fernando Pessoa – a short biography" atentando para as palavras terminadas em *-ed*. Sublinhadas no texto.
 2. Quais dessas palavras estão no tempo passado?
 3. As demais palavras terminadas em *-ed* são adjetivos, pronomes ou preposições?



G.2 EXERCÍCIOS DE LEITURA

▶ Reading strategies • Identifying genre and reading for detail

1. What kinds of text are these? Choose from the box.

Non-fiction	POEM
Biography	Mystery Story
Fable	Play
Detective Story	

Detective Story

1 The girl came in, walked over and put her handbag on my desk.
 'Now,' I said, 'what can I do for you?'
 'I need help,' said the girl slowly. 'But I don't know if you will be able to help me. Are you a real private detective?'
 'Of course I am,' I replied angrily. 'Didn't you see the notice on the office door? It says "L. Samuel. Private Detective." I'm Samuel. I'm a private eye.'
 'All right, Mr Samuel,' the girl said coldly. 'There's no need to get angry. I have a little job for you.'
 'Right,' I said quickly. 'What do you want me to do?'
 'It's very simple really,' the girl replied. 'I want you to find my sister. She has disappeared.'
 (Excerpt from *The Woman who Disappeared*, by Philip Prowse, Heinemann Guided Readers.)

Non-Fiction

2 Every city has its trademarks sights. San Francisco has the Golden Gate Bridge; New York has the Empire State Building. When visitors come to Atlanta, they want to see Scarlett O'Hara and the Martin Luther King Jr. birthplace and gravesite. Here is a quick guide to Atlanta's most-asked-about tourist attractions.
 (Excerpt from *Atlanta Now*.)

3 Some boys, playing near a pond, saw a number of frogs in the water and began to pelt them with stones. They killed several of them, when one of the frogs, lifting his head out of the water, cried out: 'Pray stop, my boys: what is sport to you, is death to us.'
 "One man's pleasure may be another's pain."
 Fable (The Boys and the Frogs, by Aesop.)

4 SCENE II. Capulet's orchard. Enter ROMEO Play
 [...] JULIET appears above at a window
JULIET
 O Romeo, Romeo! wherefore art thou Romeo?
 Deny thy father and refuse thy name;
 Or, if thou wilt not, be but sworn my love,
 And I'll no longer be a Capulet.
ROMEO
 [Aside] Shall I hear more, or shall I speak at this?
 (Excerpt from *Romeo and Juliet*, by Shakespeare.)

Biography

5 Shakespeare, William (1564-1616), English playwright and poet, recognized in much of the world as the greatest of all dramatists.

Born in 1564, in Stratford-upon-Avon, Warwickshire, England (historians believe Shakespeare was born on April 23, the same day he died in 1616). The son of John Shakespeare and Mary Arden. He was the eldest of three sons, and there were four daughters. He was educated at the local grammar school, and married Anne Hathaway, from a local farming family, in 1582.

Shakespeare's plays communicate a profound knowledge of the wealth of human behavior, revealed through portrayals of a wide variety of characters.

(Adapted from "Shakespeare, William", Microsoft® Encarta® Online Encyclopedia 2000. <http://encarta.msn.com> © 1997-2000 Microsoft Corporation and from <http://www.biography.com>)

6 "Anderson sat down to drink his brandy. He wanted to tell the landlord about the strange things he had seen. Suddenly a terrible noise came from the next room.

'Is that a cat?' asked Anderson. 'Or is there a madman in the room next door?'

'It's Mr Jensen,' said the landlord. 'He often stays in room 14. The poor man must be ill.'

A loud knock sounded on the door of Anderson's room. Suddenly a man opened the door and came in.

'Please stop that terrible noise,' the man said.

'Mr Jensen!' the landlord said. 'We thought you were making the noise!'

The three men looked at each other for a moment. Then they went out quickly into the corridor. The noise was coming from the door of room number 13!"

(Excerpt from Room 13, by M. R. James, Heinemann Guided Readers.)

Mystery Story

2. Now answer the questions below in your notebook as quickly as you can.

- When was Shakespeare born?
- Was Mr. Jensen making the noise?
- Who asked the boys to stop killing the frogs?
- What was the private detective's name?
- What are Atlanta's trademark sights?
- Where was Juliet?

► Word study • Past time markers

Observe the time references below.

- on Monday / Tuesday / Wednesday / Thursday / Friday / Saturday / Sunday
- in 1960
- 5 minutes ago
- last month
- yesterday
- the day before yesterday
- when Joe was a child...

Now write these sentences in your notebook using *yesterday*, *ago*, *when*, *on*, *last* or *in* to substitute the symbols.

- Did you read any books ♦ year?
- 10 years ♦, I still couldn't write.
- ♦ Elizabeth was ten, she moved to São Luis.
- We had a test on baroque literature ♦.
- I returned the Jorge Amado book to the library ♦ Tuesday.
- Arthur Conan-Doyle died ♦ 1930.

G.3 AVALIAÇÃO DO BIMESTRE

Name: _____ Number: _____ Class: _____

English Test

① - Complete the text with the Simple Past of the verbs in parentheses.

Grace Kelly was born in the United States in 1929 and _____ (die) in 1982 in a terrible car crash. She was only 53 years old when she _____ (die).

Grace was the daughter of a rich businessman. She had two sisters and one brother.

Everybody was delighted with her beauty and great charm. She was indeed a very pretty woman. She had blue eyes and long blond hair.

She _____ (study) at the American Academy of Dramatic Arts in New York and _____ (work) on television for years. Then she became a famous movie star. Her best films were: To catch a Thief, Rear Window, High Society and Fourteen Hours.

In 1956 she _____ (abandon) Hollywood to marry Prince Rainier of Monaco.

They had three children: Caroline, Stephanie and Albert she was not very happy in her marriage.

② - Answer in English:

a. When did Grace Kelly die?

b. Where did she study?

c. Why did she abandon Hollywood?

d. How many children did she have?

③ - Answer T (true) or F (false)

- () Grace Kelly died in a car crash.
- () She was 43 years old when she died.
- () She became a famous actress.
- () She was happy in her marriage.

Avaliação do 1.º Bimestre

Name: _____
 Number: _____
 Class: _____

VOCABULARY

- 1 Look at the verbs in the box. Write the third person singular form of each verb in the correct columns below.

~~teach~~ try enjoy like go drive copy watch wear pay work carry relax

-s	-es	-ies
	teaches	

GRAMMAR

- 2 Underline the correct subject for each sentence.

- a. (Thousands of people / Maurício / My brother) run in the New York City Marathon every year.
 b. (Ana Maria / Her friends / Her teacher) play soccer in the park on Saturdays.
 c. (My brother and I / Lúcia / Our friends) watches music videos on TV.
 d. (Athletes / Our favorite athlete / Fábio) train many years for the Olympic Games.
 e. (Momoko / Some macaques / Monkeys) likes to swim.

- 3 Make sentences.

- a. runs / Cláudia / 10 km / sometimes _____
 b. usually / go / we / to the movies / on Friday night _____
 c. on Sundays / never / my father / works _____
 d. study / always / I / for a test _____
 e. Eliana and Carla / together / often / ride bikes _____

- 4 Complete the sentences with the Simple Present of the verbs in parentheses.

Renata _____ (like) to compete in triathlons. Triathlons _____ (be) long races. They _____ (have) three parts: swimming, bike riding, and running. Renata _____ (train) five days every week. First, she _____ (swim) 2 km in the pool. Next, she _____ (ride) her bicycle 25 km. Finally, she _____ (run) 10 km. On the weekends, Renata usually _____ (relax). She often _____ (go) to the movies with her friends.

88 Bonus Unit 5

- 5 Complete each sentence in the Present Continuous. Use contractions and the verbs in the box.

cook fly play study visit

- a. There's a tennis match on TV. Kuerten _____ Sampras in the semi-finals.
 b. Mom is in the kitchen. She _____ a special dinner for Dad.
 c. Tiago can't talk with you now. He _____ for a test.
 d. Ana's in New York. She _____ museums.
 e. Milton and Yara just left for Rio. They _____ on the 8:00 air shuttle.

G.4 PLANO DE AULA DA ESCOLA EAF – 2003

Profa Adriana
80 hrs ano

3º ANO

1º BIMESTRE

- Revisão de simple present e present progressive
- Simple Past: verbo TO BE
- Simple Past: verbo THERE TO BE
- Simple Past: verbos regulares
- Celebidades americanas, inglesas e outras
- Vocabulário: profissões
- Simple Past: verbos irregulares

2º BIMESTRE

- Past Continuous
- Past Continuous e Simple Past
- Question tags
- Little/ few; much/many
- Some/any
- Somebody, everybody, anybody, nobody
- Something, everything, anything, nothing

3º BIMESTRE

- Comparativo e Superlativo
- Future com GOING TO
- Future com WILL
- If clauses
- Conditional: WOULD
- Modal verbs: could, should, may, must

4º BIMESTRE

- Present Perfect
- Present Perfect e Simple Past
- Present Perfect com SINCE/FOR
- Present Perfect Continuous
- Reflexive pronouns: myself, yourself, himself, herself
- Past perfect

Anexo H

Exemplos do livro e avaliação da escola LC

H.1 EXPLICAÇÃO E EXERCÍCIOS DE GRAMÁTICA

26 Running after the hats



POSSESSIVE ADJECTIVES

my	— meu, minha, meus, minhas
your	— seu, sua
his	— dele, seu, sua, seus, suas
her	— dela, seu, sua, seus, suas
its	— dele, dela (neutro)
our	— nosso, nossa, nossos, nossas
your	— seus, suas
their	— deles, delas, seu, sua, seus, suas

Observação: Os adjetivos possessivos **his** e **her** variam de acordo com o possuidor e não de acordo com a coisa possuída.

Peter has a car. **His** car is red. (Pedro tem um carro. **Seu** carro é vermelho.)

Mary has a car. **Her** car is blue. (Maria tem um carro. **Seu** carro é azul.)



His name is Paul.

His refere-se a uma pessoa do sexo masculino.



Her name is Mary.

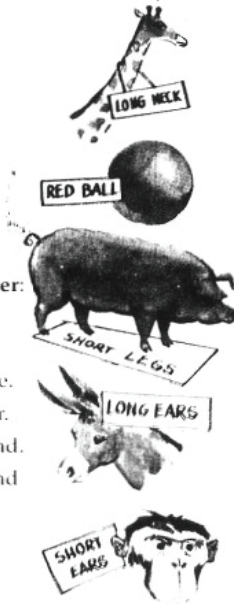
Her refere-se a uma pessoa do sexo feminino.

- 1 Escreva **his** ou **her**:
- Jane has a car.
Her car is blue.
 - Paul has a bike.
His bike is red.
 - Fred has a house.
His house is new.
 - Meg has a ball.
Her ball is yellow.
 - Lucy has a book.
Her book is interesting.

- 2 Preencha os espaços com **his** ou **her**:
- Mary is studying **her** lesson.
 - John is studying his lesson.
 - Betty is reading her magazine.
 - Jeff is reading his newspaper.
 - Meg is dancing with her friend.
 - Fred is dancing with his friend.
 - Albert is driving his car.
 - Monica is driving her car.
 - She is writing her name.
 - He is writing his name.
 - His name is George.
 - Her name is Patricia.

- 3 Escreva as frases no plural:
- His book is on the table.
Their books are on the table.
 - Her pencil is in the bag.
Her pencils are in the bag.
 - He is playing with his friend.
They are playing with their friends.
 - She is writing to her friend.
They are writing to their friend.

- 4 Complete as frases usando o adjetivo **its**:



O adjetivo possessivo **its** refere-se a uma coisa ou a um animal.

- This is a giraffe.
(neck — long)
Its neck is long.
- This is a ball.
(color — red)
Its color is red.
- This is a pig.
(legs — short)
Its legs are short.
- This is a donkey.
(ears — long)
Its ears are long.
- This is monkey.
(ears — short)
Its ears are short.

- 5 Escreva no plural:

- My blouse is red.
Our blouses are red.
- This is my house.
These are our houses.
- My car is clean.
Our cars are clean.
- Open your book.
Open your books.
- Write your name.
Write your names.

VOCABULARY

after: depois, atrás
are: são, estão
away: longe
bag: pasta, mala
blouse: blusa
car: carro
clean: limpo
color: cor

donkey: burro
ear: orelha, ouvido
giraffe: girafa
has: tem
hat: chapéu
house: casa
leg: perna
lesson: lição, aula

long: longo
magazine: revista
on: sobre
our: nosso
short: curto, baixo
stop!: pare!
this: este, esta, isto
to dance: dançar

to have: ter
to read: ler
to run: correr
to stop: parar
to study: estudar
to take: pegar, levar
to write: escrever
where: onde

H.2 AVALIAÇÃO DO BIMESTRE

RUA: COSTA RICA, 233 – FONE/FAX 257-6488 – CEP 82510-180- CURITIBA - PR

WWW.leonciocorreia.com.br

E-MAIL: celc@leonciocorreia.com.br

Prova de Recuperação

Capítulos 23, 24, 25

Student's name: _____ Number _____

Date: _____ Class: _____

– Assinale com um X as respostas certas e depois passe para o gabarito.

I – Não rasure o gabarito.

II – rasura no gabarito, é resposta não computada.

V – Good luck!

1. A tradução para: " Are you sure?"

- (a) Você não vem? (b) Você tem sorte? (c) Vocês virão?
(d) Você tem certeza? (e) Você é o sétimo?

2. I usually get up _____ 6 o'clock.

- (a) in (b) on (c) for (d) ~~for~~ ^{at} (e) from

3. Are you _____ the USA? Yes. I'm American.

- (a) in (b) from (c) for (d) on (e) at

4. February 12th 1995, por extenso.

- (a) February eleventh, ninety – nine five;
(b) February thirteenth, ninth nineteen – six;
(c) February twelfth, nineteen ninety - five
(d) February thirty, nineteen ninth – four.
(e) February twelve, ninth ninety – five.

5. February is the _____ month of the year, and _____ is the fifth.

- (a) third – January (b) first – January (c) second – May
(d) sixth – April (e) ninth – September

6. Observe a relação expressões – significados e aponte a correta.

- (a) important date – data importante. (b) short time – pouco tempo
(c) beautiful sunset – pôr –do-sol; (d) my best wishes – meus cumprimentos.
(e) my birthday – meu nascimento.

7. The fourth month of the year is _____.

- (a) June (b) July (c) April (d) March (e) September

8. A tradução para – " Where are you from?"

- (a) Você está vindo? (b) De onde você é? (c) Você vem do interior?
(d) Onde você está? (e) Você está certo disso?

9. Thomas is studying _____ Minas Gerais _____ PUC.

- (a) in – on (b) for – from (c) in – at (d) at – for (e) on – in

10. We saw a hotel just _____ the gas station.

- (a) across (b) through (c) at (d) for (e) of

Nome: _____ Série: _____ Turma: _____ Nº: _____

THE BIG BANG

The Big Bang Model is a theory that tries to explain the evolution of the universe. According to this theory, at some time between ten and twenty billion years ago, all matter and energy were compressed into a small ball only a few kilometers in diameter. It was, in effect, one atom that contained all the components of the entire universe in the form of pure energy.

Then, at a moment in time that astronomers refer to as $T = 0$ (T equals zero), the ball exploded, hurling energy into space. Expansion occurred. As the energy cooled, most of it became matter in the form of protons, neutrons, and electrons. These original particles combined to form hydrogen and helium, and continued to expand. This expansion of matter formed galaxies with stars and planets.

Write T for true and F for false according to the text.

1. The universe was formed due to a big explosion. ()
2. It is not possible for energy to become matter. ()
3. $T = 0$ happened between 10 and 20 billion years ago. ()
4. At $T = 0$ there was only energy compressed into a ball. ()
5. Hydrogen and helium appeared after the Big Bang. ()
6. Energy was compressed and formed galaxies. ()
7. Cooled energy became matter. ()
8. Energy was compressed into a ball the size of a tennis ball. ()
9. The Big Bang Model is a conclusive explanation for the evolution of the universe. ()
10. The ball exploded and hurled energy into space. ()

Choose the correct alternative according to the text.

1. The text states that galaxies were formed
 - a) ten billion years ago.
 - b) fifteen billion years ago.
 - c) as a result of the expansion of matter.
 - d) twenty billion years ago.
2. The text implies that
 - a) energy and matter are the same thing.
 - b) protons, neutrons, and electrons are not matter.
 - c) energy can be transformed into matter.
 - d) galaxies stopped expanding when energy cooled.
3. The name Big Bang describes
 - a) the explosion of a ball of compressed energy.
 - b) matter in the form of neutrons, protons, and electrons.
 - c) the combination of hydrogen and helium to form galaxies.
 - d) the hurling of energy into space.
4. The Big Bang is a model because
 - a) it gives a conclusive explanation for the formation of galaxies with stars and planets.
 - b) it explains why hydrogen and helium combine.
 - c) astronomers use it to find time zero.
 - d) it tries to explain the formation of the universe.
5. The sentence that best summarizes the text is:
 - a) The Big Bang Theory does not explain the evolution of the universe.
 - b) According to the Big Bang Theory, an explosion caused the formation of the universe.
 - c) The universe is made of hydrogen and helium.
 - d) The universe is more than ten billion years old.

Match the columns according to the text.

- | | |
|--|--|
| (1) The Big Bang Model | () all matter and energy were compressed into a small ball. |
| (2) About twenty billion years ago | () is a theory that tries to explain the evolution of the universe. |
| (3) Astronomers call $T = 0$ | () energy cooled down. |
| (4) After the explosion | () hydrogen and helium were formed. |
| (5) As the original particles combined | () the moment when the ball exploded. |

H.4 PLANO DE AULA DA ESCOLA LC (DIGITADO)

Plano de Ação da Escola LC – digitado
 Colégio Estadual LC – Ensino Fundamental e Médio
 Coordenação Pedagógica – Noturno

PLANO DE AÇÃO GLOBAL 2003

COMPETÊNCIA E HABILIDADES	CONTEÚDOS	BIMESTRE
1. Ler e interpretar textos (poemas, receitas, tirinhas, gráficos). Ler, em voz alta, com correção e clareza textos informativos, poemas, e receitas.	Data	1º bimestre
	Preposição Pronomes possessivos	2º bimestre
2. Formular questões a partir de situações reais e compreender aquelas já enunciadas. Procurar e sistematizar informações de situação – problemas.	“Possessive case” Plural dos substantivos	
	Verbos regulares e irregulares (forma interrogativa, negativa e afirmativa)	3 bimestre
3. Associar conhecimento e métodos científicos com a tecnologia do sistema produtivo e dos serviços.	Futuro	4º bimestre
	Grau dos adjetivos Pronomes pessoais Pronomes definidos	



Anexo I

Carta do aluno

Allan Santos Torelli

Carta do aluno Allan Santos Torelli, Americana, SP à Revista Caros Amigos¹

Tenho 17 anos, mas sinto uma vontade enorme de voltar a ter 6. Sim, porque durante onze anos fui iludido, “robado”. Exatamente, “ro-ba-do”. Pois é, estudei em escola pública! Confesso que durante o ensino fundamental não fui um aluno exemplar, pois meus pais nunca souberam como despertar em mim o interesse pelo estudo. Portanto até os 9 anos a minha vida foi assistir à Sessão da Tarde e, eventualmente, roçar meu pinto na televisão ao ver a Xuxa de minissaia no Xuxa Park. A 5ª série chegou e mudei de escola. O sistema de ensino modular vigente na nova escola, até então, cobrava mais dedicação do aluno, assim acabei despertando para o estudo. No 1º ano do ensino médio decidi que faria o necessário para estar entre os melhores da classe. E fiz. No último ano do ensino médio, esse esforço me rendeu uma bolsa de estudo num curso pré-vestibular particular. Foi aí que percebi o “robo” de que fui vítima.

Samuel Pinheiro Guimarães, em entrevista a esta mesma revista, em junho de 2001, define o ensino público desta forma : “O indivíduo vai chegar no final e não terá o teste da realidade. Imagine uma competição em que, no salto em altura, se coloca uma placa a 80 centímetros do solo e escreve ‘2 metros’. O sujeito vem correndo e pula, pensa : ‘Pulo 2 metros’. Mas não é verdade! É um equívoco, porque se modificam os processos de mensuração e se atribui àquilo um valor que não tem.”

O meu teste de realidade foi o cursinho, foi lá que descobri que não pulava 2 metros. Um aluno que acabou a 3ª série do ensino médio com 9 em Física, 9 em Química e 9 em Matemática não foi capaz de acompanhar as aulas dessas mesmas disciplinas no cursinho do qual foi bolsista. A revolta foi tanta

¹ Disponível em: <http://carosamigos.terra.com.br/da_revista/edicoes/ed89/caros_leitores.asp>. Acesso em: 22 maio 2005

que resolvi abandonar o cursinho antes que cometesse um crime ou ficasse doente. Além dos 11 anos, a escola pública me “robô” o orgulho de ser bom aluno — que agora sei que não passou de ilusão — e o sonho que alimentei durante todo o ensino médio: passar no vestibular da Universidade de São Paulo e cursar Medicina, sem maltratar o meu pai e a sua aposentadoria, arduamente conquistada, com as mensalidades de um bom curso pré-vestibular. Ingênuo, não? O que mais me revolta é que muitos alunos já passaram por isso e muitos ainda passarão, e mesmo assim ninguém faz coisa alguma. O desempenho da maioria dos alunos de escola pública no Enem é vergonhoso, e mesmo assim nenhuma medida séria é tomada. O imediatismo das cotas sempre prevalece. Quando acabei o ensino médio, tive vontade de matar todas as minhas professoras, mas, graças a Deus, percebi que a maioria delas também são vítimas, apesar de muitas não saberem. Na verdade, agora sinto pena das professoras! Porque elas podem encontrar pela frente um aluno que não tenha a mesma percepção que tive do problema e pagar por uma conta que não é delas.

E você, professor, faz seus alunos pularem 80 cm e eles pensam que pulam 2 m?



Referências

- ALDERSON, J. Charles. Innovations in language testing? In: PORTAL, M. (Ed.), *Innovations in Language Testing*. Windsor: NFER/Nelson, 1986.
- ALDERSON, J.C.; BANERJEE, J. Impact and washback research in language testing. In: ELDER C. et al (Eds.) *Experimenting with uncertainty: essays in honor of Alan Davies*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 2001. p.150-161.
- ALDERSON, J.C.; HAMP-LYONS. *TOEFL preparation courses: a study of washback*. *Language Testing*, 13(3), p. 280-297, 1996.
- ALDERSON, J. Charles; HUGHES Arthur (Eds.) *ELT documents III: issues in language testing*. London: The British Council, 1981.
- ALDERSON, J.C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *An Evaluation of the National Certificate in English, 1988*. Institute for English Language Education, Lancaster University, 1987.
- ALDERSON, J. Charles; CLAPHAM, Caroline; WALL, Dianna. *Language Test construction and evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ALDERSON, J. Charles. Judgements in language testing. Lancaster, Centre for Research in Language Education. *Working Paper 1*, 1992.
- ALDERSON, J. Charles; WALL D. The Sri Lankan O-Level Evaluation Project. *Second Interim Report*. Lancaster University, 1990.
- _____ The Sri Lankan O-Level Evaluation Project. *Third Interim Report*. Lancaster University, 1991.

- _____. Does washback exist? **Working Paper Series II**. CRILE. Lancaster, 1992.
- _____. Does washback exist? **Applied Linguistics**. n.14, 1993, p. 115-129.
- ANASTASI, Anne. **Psychological testing**. New York: MacMillan Company, 1961. p.105-185.
- ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Etnografia na Prática Escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- ANDREWS. S. Washback and curriculum innovation. In.: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (eds) **Washback in Language Testing: research contexts and methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 137-50.
- ANDREWS, S.; FULLILOVE, J. Backwash and the use of English oral speculations on the impact of a new examination upon sixth form English language testing in Hong Kong. **New Horizons**, 34. 1993. p. 46-52.
- ATKINSON, M. H. P. **Ethnography: principles in practice**. London, New York: Routledge, 1983.
- AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1958.
- BACHMAN ; PALMER, A. S. The construct validation of some components of communicative proficiency. **Tesol Quartely**, v.16, n. 4, p. 449-65, 1982.
- BACHMAN, Lyle F. What does language test have to offer? **Tesol Quarterly**. California. v. 25, n. 4, winter 1991a. p. 671-704.
- _____. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1991b.
- BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. **Language testing in practice: designing and developing useful language tests**. Oxford, Oxford University Press, 1996.
- BAILEY, K. Working for washback: a review of the washback concept in language testing. **Language Testing** 13 (3), 1996. p. 257-279.

- BAKER, David. **Language testing: a critical survey and practical guide**. London: Edward Arnold, 1989.
- BEZERRA DA MAIA et al. **Análise Comparativa/ Contrastiva das Abordagens Gramatical e Comunicativa**. Brasília: Universidade de Brasília, dez. 2000.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para a análise sociolingüística do português do Brasil. In: BAGNO, Marcos. **Lingüística da Norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 333-356.
- BLOOMFIELD. **Language**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1933.
- BRASIL/INEP. **Relatório do ENEM 2004**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 22 maio 2005.
- BRASIL/SEB. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC. 2005a.
- BRASIL/SEB. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. v. Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC. 2005b.
- BRASIL/SEB. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/97**. Brasília: MEC/SEB. 2005c.
- BRASIL/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Resolução CEB/CNE 03/98, DF: MEC/SEB. 2005d.
- BRASIL/SEB (2005e) *Parecer CEB/CNE nº 15/98*, DF: MEC/SEB.
- BROWN, James Dean. **Testing in Language Programs**. New Jersey: Prentice Hall Regents, 1996.
- BROWN, H. D. Language Testing. In: **Principles of Language Learning and Teaching**. San Francisco State University, Prentice Hall Regents, 1994. chapters 10-11.
- BROWN, J. D. Japanese entrance exams: A measurement problem? **The Daily Yomiuri**. Educational Supplement, n.15, feb. 5 1996.

- BUCK, G. Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations. *JALT Journal*. #10, p.15-41, 1988.
- BURROWS, C. Washback in Classroom-Based Assessment: a study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. In.: CHENG, L., WATANABE, Y ; CURTIS, A. (eds). *Washback in Language Testing : research contexts and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2004. p.113-128.
- CADERNO DE QUESTÕES DA UNICAMP. A Unicamp comenta suas provas. Campinas, SP. 1998 e 1999.
- CANALE, M.; SWAIM, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*. n. 1, p. 47, 1980.
- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.C.; SCHMIDT, R.W. (eds) *Language and communication*. London: Longman. 1983a. p. 2-27.
- _____ On some dimensions of language proficiency. In: Oller, J.W. (ed) *Issues in language testing research*. Newbury House, Rowley MA, 1983b. p. 333-42.
- CARRELL, P.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- CAVALCANTI, M. C.; MOITA LOPES, L. P. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas com contexto brasileiro. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n.17, p. 133-144, jan./jun.1991.
- CELCE-MURCIA. The elaboration of sociolinguistic competence: implications for teacher education. *LANGUAGES AND LINGUISTICS*, 1995, Round Table... Washington: Georgetown University, 1995.
- CHAPELLE, C.A. Validity in Language Assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, v.19, 254-272.
- _____ Is a C-test valid for L2 vocabulary research? *Second Language Research*. 1994, 10.157-187.

CHAPELLE, C.A., DOUGLAS, D. Foundations and directions for a new decade of language testing research. In D. Douglas and C. Chapelle (eds) **A new decade of language testing research**. Alexandria VA: TESOL. 1993, 1-22.

CHAPELL, C.A, ABRAHAM, R.G. Cloze method: What difference does it make? **Language Testing**. 1990, 7. 121-146.

CHARLMERS, A. F. **O que é Ciência afinal?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.

CHEN, Lih-Mei Donna. **Taiwanese junior high school english teacher's perceptions of the washback effect of the basic competence test in English**. Dissertation. Tese de doutoramento não publicada. Ohio State University, 2002.

CHENG, L. *The washback effect of public examination change on classroomteaching*. Tese de doutoramento não publicado. Universidade de Hong Kong, 1998.

_____. 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. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2004. p. 147-70.

CHENG L.; CURTIS, A.; WATABANE, J. **Washback in language testing: research contexts and methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2004.

CHENG, L.; CURTIS, A. Washback or Backwash: a review of the impact of testing on teaching and learning. In.: CHENG, L., WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Eds). **Washback in Language Testing: research contexts and methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2004. p. 03-18.

CHENG, L. Impact of a public English examination change on students' perceptions and attitudes towards their English learning. **Studies in Educational Education**. v. 24, n.3, p. 279-300, 1998.

CHOMSKY, N. A review of B. F. Skinner's verbal behavior . **Language**. v. 35, n. 1, p. 26-58, 1959.

- _____. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Mass.: MIT press, 1966.
- COHEN, Andrew D. *Testing language ability in the classroom*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1988.
- COLEMAN, A. *The teaching of Modern Foreign Languages in the United States*. New York: Macmilan, 1929.
- DAVIS, A. Follow my leader: is that what language tests do? In.: LEE et al. *New Directions in Language Testing*. Pergamon Press.1985.
- DOM BOSCO: semiextensivo. *Apostila de língua inglesa*. Curitiba: Editora Dom Bosco, n. 4, 2002.
- EBEL R.L. *Essentials of Educational Measurement*. Third edition. Prentice-Hall Inc., 1979.
- ERICKSON, F. What makes school ethnography' ethnographic? *Anthropology and education quarterly*. n.1814, 1984, p.51-66.
- ESKEY, David. Holding in the bottom. In.: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne;
- ESKEY, David E. (Eds.) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. 1988.
- FERMAN, I. The Washback of an EFL National Oral Matriculation Test to Teaching and Learning. In.: CHENG, L., WATANABE, Y.; CURTIS, A (Eds). *Washback in Language Testing: research contexts and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2004. p. 191-210.
- FOUCAULT, M. *Discipline and punish*. New York: Vintage Books, 1979.
- FRANKE, F. *Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt*. Leipzig: O.R. Reisland, 1884.
- FITZGERALD, Frederico. *Gramática da Língua Inglesa*. Porto Alegre: Livraria Selbach de J. R. Fonseca e C, 1880.
- FREDERIKSEN, J.R.; COLLINS, A. A systems approach to educational testing: educational researcher. v.18, n. 9, p. 27-32, 1989.

FRIES, C. C. **Teaching and Learning English as a Foreign Language**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1945.

FRÖHLICH, M; SPADA, N.; ALLEN, P. **Differences in the communicative orientation of L2 classrooms**. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

GIL, A. C. **Metodologias e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIMENEZ, T. vestibular e ensino de 2º grau: coexistência pacífica? In: ENPULI, 8, 1998. Brasília, **Anais...** Brasília, 1988.

_____ et al. O impacto do exame vestibular de inglês no ensino de 2º grau. In: SEMINÁRIO DO CELLIP, 10, 1997, Cascavel, **Anais...** Cascavel: Unioeste, 1997. p. 70-79.

_____ **Swallows don't eat fish: ensino de inglês e vestibular**. Trabalho apresentado para promoção inter-classes na Universidade Estadual de Londrina, 1998.

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

GITLIN, A.; SIEGEL, M.; BORU, K. **Purpose and method: rethinking the use of ethnography by the educational left**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, apr. 6, 1988, New Orleans, Louisiana.

GOODMAN, Kenneth S. The psycholinguistic nature of the reading process. In: _____. **The psycholinguistic nature of the reading process**. Detroit: Wayne State University Press, 1967, p. 13-26.

_____. Behind the eye: what happens in reading. In: SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. (Eds.) **Theoretical models and processes of reading**. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976, p. 470-496.

_____ Reading: a psycholinguistic guessing game. In.: SINGER, Harry; RUDDELL, Robert B. (Eds.) **Theoretical models and processes of reading**. Newark, Delaware: International Reading Association, 1976, p. 497-508.

- _____. The reading process. In: CARRELL, Patricia L.; DEVINE, Joanne; ESKEY, David E. (Eds.) **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- GOUIN, Francois. **The art of teaching and studying languages**. Translated by Harold Swam and Victor Betts. London: Philip, 1880.
- HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In: LYONS J. (Ed.) **New horizons in linguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1970.
- _____. **Explorations in the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.
- _____. **Language as social semiotic**. The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978.
- HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. **Cohesion in English**. London: Longman, 1976.
- HAYES, B.; READ, J. IELTS Test Preparation in New Zealand: preparing students for the IELTS academic module. In: CHENG, L., WATANABE, Y ; CURTIS, A. (Eds), **Washback in Language Testing: research contexts and methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2004. p. 97-112.
- HEATON, Brian. **Classroom testing**. London: Longman, 1994.
- _____. **Writing English language test**. London: Longman, 1975.
- HENNING, G. **A guide to language testing: development, evaluation, research**. Cambridge, MA: Newbury House, 1987.
- _____. Dimensionality and construct validity of language tests. **Language testing**. London, v.9, n.1, 1992.
- HERMAN, J. L.; GOLAN, S. The effects of standardized testing on teaching and schools. **Educational Measurement: issues and practice**, n.12, p. 20-25; p. 41-42. 1993.
- HITCHCOCK, G.; HUGHES, D. **Research and the teacher: a qualitative introduction to School-Based Research**. London: Routledge, 1989.

HUGHES, Arthur. Introducing a needs-based test of english language proficiency into an english-medium university in Turkey. In: HUGHES, A. **Testing English for University Study**. ELT Documents 127 Modern English Publications, 1988.

_____. **Testing for Language Teaches**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

_____. **Backwash and TOEFL 2000**. Unpublished manuscript. University of Reading, 1989.

_____. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

HYMES, D. **Models of the interaction of language and social setting**. Washington, DC: Georgetown University Press, 1967, p. 103-119.

_____. On communicative competence. In: J. B. Pride; J. Holmes (Eds). **Sociolinguistics**. Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972.

KELLAGHAN, T.; GREANEY, V. **Using examinations to improve education: a study of fourteen african countries**. Washington, DC: World Bank, 1992.

KELLAGHAN, T; MADAUS, G.F.; AIRASIAN, G. F. **The effects of standardized testing**. London: Kluwen, Nijhoff Publishing, 1982.

KHANIYA, T.R. The Washback effect of a textbook-based test. Edinburgh Working Papers. **Applied Linguistics**. n. 1, p. 48-58, 1990 a.

_____. **Examinations as instruments for educational change: investigating the washback effect of the nepalese english exams**. Unpublished Phd Thesis. University of Edinburgh, Scotland. 1990b.

KLEIMAN, A. C. B. R. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 1.ed. Campinas: Mercado de Letras, 1989, v.1.

LADO, Robert. **Language testing: the construction and use of foreign language tests**. New York: McGraw-Hill Book Company, 1961.

LARSEN-FREEMAN, Diana. **Techniques and principles in Language Teaching**. New York, Oxford: Oxford University Press, 1986.

- LEITÃO, Miriam. Escolhas não feitas. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 4 mar. 2006. Caderno Brasil, p. 28.
- LLURDA, E. On competence, proficiency and communicative language ability. *International Journal of Applied Linguistics*. v.10, n.1, 2000, p. 85-96.
- MADSEN, Harold S. *Techniques in testing*. New York: Oxford University Press, 1983.
- MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: *Em Aberto*, Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1996.
- MARQUES, A. *Inglês: série novo ensino médio*. São Paulo: Ática, 1999.
- MARKEE, N. *Managing curricular innovation*. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1997.
- MASON, J. *Qualitative Researching*. London: Sage, 1997.
- McCALLUM, B. et al. National curriculum assessment: emerging models of teachers assessment in the classroom. In: TORRANCE, H. (Ed.) *Evaluating authentic assessment: problems and possibilities in new approaches to assessment*. Buckingham, England: Open University Press, 1995, p. 88-104.
- McNAMARA, T. F. *Measuring Second Language Performance*. Longman: London, New York, 1996.
- MESSICK, S. A. The standard problem: meaning and values in measurement and evaluation. *American Psychologist*. n.30, p. 955-66, 1975.
- _____. Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*. n. 35, 1980, p.1012-27
- _____. Constructs and their vicissitudes in educational and psychological measurement. *Psychological Bulletin*. n. 89, p.575-88, 1981a.
- _____. Evidence and ethics in the evaluation of tests. *Research Reports*. Princeton, NJ: Educational Testing Service, p. 81-9, 1981b.

_____. The once and future issues of validity: assessing the meaning and consequences of measurement. In: Wainer, H.; Braun, H. I. (Eds.). **Test Validity**. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1988a.

_____. The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. **Educational Researcher**. 1994, 23.8.13-23.

_____. Validity and washback in language testing. **Language Testing** v.13, n.13, 1996, p. 241-56.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condução e solução (1). In: **D.E.L.T.A.** São Paulo, v.10, n. 2 p. 329-338, 1994.

MORRIS, B. **Objectives and Perspectives in Education: studies in educational theories**. London: Routledge and Kegan Paul, 1972.

MORROW, K. Communicative language testing: revolution or evolution? In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Eds). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979. p. 143-58.

_____. The evaluation of tests of communicative competence. In: PORTAL, M. (Ed.) **Innovations n Language Testing**. London: National Foundation for Education Research/Nelson Publishers.1986, p.1-13.

_____. Evaluating communicative testing. In: ANIVAN, S. (Ed.). **Current developments in language testing**. Anthology Series 25, Singapore: Regional Language Center, 1991, p. 111-18.

NERY,R M. *Questões sobre questões de leitura*. Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 2001. Tese de doutorado defendida em 2002.

_____. **Questões sobre questões de leitura**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

NERY, R. M.; CHEREM, L. A prática da leitura em questão: análise do desempenho dos candidatos na prova de língua estrangeira-francês no vestibular UNICAMP. In.: **Revista Letras**. n. 4, Santa Maria, RG, 1993.

NUNAN, D. Communicative tasks and the language curriculum. *Tesol Quarterly* 25 (2), p. 279-295, 1991.

_____. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: CUP, 1992.

OLLER, Jr. John; PERKINS, Kyle. *Language in education: testing the test*. Massachusetts: Newbury House Publishers, 1978.

OLLER, Jr. John. *Language Tests in School*. London: Longman, 1979.

PEARSON, I. *Tests as Levers for Change*. In: Chamberlain and Baumgardner (Eds). p. 98-107, 1988.

PORTELA, Vera Lúcia Hirt (Org.). *Meu Município Quitandinha*. Quitandinha, Secretaria Municipal de Educação de Quitandinha, 2003.

POSITIVO: extensivo. *Apostila de língua inglesa*, n.1. Curitiba: Editora Positivo, 1995.

QI, L. Has a High-Stakes Test Produced the Intended Changes? In: CHENG, L., WATANABE, Y.; CURTIS, A (Eds), *Washback in Language Testing: research contexts and methods*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2004. p. 171-190.

REA-DICKINS, Pauline; GERMAINE, Kevin. *Evaluation*. Oxford : Oxford University Press, 1992.

READ, J. A. S. Directions in language testing. SEAMEO Regional Language Center, *Anthology Series*. n. 9, 1981.

Questões dos Concursos vestibulares: 1972 - 2002. Universidade Federal do Paraná. *Relatórios*.

Questões dos Concursos vestibulares: 1974 - 2002. Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. *Relatórios*.

RETORTA, Miriam Sester. *The effect of test method on reading strategies: an analysis of multiple-choice and cloze tests*. 1996 Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.

_____. Multiple-choice and cloze procedures in reading tests: what do they really measure? *The ESPECIALIST'* v. 22, n. 2, p. 127-154, São Paulo, 2001.

_____. **Percepções do professor sobre o SAEB:** um estudo sobre o efeito retroativo. Trabalho de qualificação (Doutorado) UNICAMP, Campinas, 2005. Não publicado.

RETORTA, Miriam S.; CAMARINHA FILHO, Jomar. *A Percepções dos alunos sobre a prova de língua inglesa do vestibular da UFPR:* um estudo sobre o efeito retroativo. Trabalho de qualificação (Doutorado), UNICAMP, Campinas, 2004. Não publicado.

RICHARDS, R.J.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

ROJO, Roxan H. R.; MOITA LOPES, L. P. **Linguagens, códigos e suas Tecnologias.** In: BRASIL/SEB, 2005F, PCNEM em Debate.

RUMELHART, D. Toward an interactive model of reading. In: KORNBLUM, Sylvan (Ed.) **Attention and Performance.** v. VI, New York: Academic Press, 1977.

SAVIGNON, S.J. **Communicative Competence: theory and classroom practice.** New York: The McGraw-Hill Companies Inc., 1997.

SAVILLE, N. **Investigating the Impact of International Language Examinations.** (research notes n# 2). University of Cambridge Local-Examinations Syndicate Web site Disponível em: < http://www.cambridge-efl.org/rs_notes>. Acesso em: 30 out. 2006.

SAVILLE, N.; HAWKEY, R. The IELTS impact study: investigating washback on teaching materials. In: CHENG, L., WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Eds). **Washback in Language Testing: research context and methods.** London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2004, p. 73-96.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Ensino e avaliação: uma relação simbiótica.** In: JELE, 8, 1992, PUC-SP, **Comunicação...**1992.

- _____. Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas. Outras Palavras. In: SEMANA DE LETRAS, 5, 1993, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, **Anais...** 1993, p. 91-98.
- _____. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: Almeida Filho, J.C. (Org.) **Português para Estrangeiros: interface com o espanhol**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1995^a, p. 77-90.
- _____. Da avaliação do aluno para a avaliação centrada no aluno. JORNADA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA - JELI, 12, 1996, São Paulo, **Comunicação...** São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1996.
- _____. Avaliação de rendimento no ensino/aprendizagem de português LE. In.: Almeida Filho, J.C. (org) *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997:75-88.
- _____. O efeito retroativo dos vestibulares de língua inglesa da Unicamp no ensino de segundo grau de escolas públicas e particulares de Campinas. In: ENCONTRO NACIONAL DA ANPOLL. GT de Linguística Aplicada, 13, 1998, Campinas, São Paulo, **Comunicação...** Campinas, São Paulo: Caderno de Resumos. 1998a, Campinas.
- _____. Proficiência em leitura em LE: implicações para o ensino e avaliação. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA - SIPLE, 1, 1998, Niterói. **Anais...** 1998b. p. 83-89.
- _____. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Revista Contexturas**. São Paulo, APLIESP, p. 75-81, 1998-1999.
- _____. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: SANTOS, P. ; CUNHA, M. J. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999a, p. 75-81.
- _____. University entrance examinations and EFL teaching: a study of washback in a brazilian context. WORLD CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS AILA, 12, 1999, Tóquio, Japão, **Comunicação...** 1999b.

- _____. vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. n. 34, p. 07-20, 1999c.
- _____. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico da avaliação no ensino de LE (Inglês). **Contexturas: ensino crítico de língua inglesa**, n. 5, 2001/2002, p. 97-109, 2001.
- _____. Entrance examinations and TEFL in Brazil: a case study. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. Belo Horizonte, Minas Gerais, v. 2, n. 1, p. 61-81, 2002a.
- _____. Avaliação da Linguagem: uma proposta centrada no texto. In: **Português Propostas para o Futuro**. Lisboa, Portugal, v.3, n. 1, p.41-46, 2002b.
- _____. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**. Campinas, v. 43, n. 2, p.203-226, jul.-dez. 2004a.
- _____. Celpe-Bras exam and teachers' perceptions of impact on teaching/assessment of Portuguese as a FL/L2. In: CIENTÍFICO INTERNATIONAL, LANGUAGE TESTING RESEARCH, 2004, Temecula, Califórnia, **Colloquium...** Temecula, California: Program and abstracts, 2004b. v. I. p. 5-5.
- SCHLATTER, M. et al. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**. Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 345-378, set. 2004c.
- SHOHAMY, E. Does the testing method make a difference? The case of reading comprehension. **Language Testing**. Tel Aviv, v.1, n. 2, p.147-70, 1984.
- _____. Beyond proficiency testing: a diagnostic feedback testing model for assessing foreign language learning. **The Modern Language Journal**. n.76, iv, 1992, p. 513-521.
- _____. The power of tests: the impact of language tests on teaching and learning. **NFLC Occasional Paper**. Washington, DC: National Foreign Language Center, 1993a.

- _____. **The exercise of power and control in the rhetorics of testing.** Center for Applied Language Studies, Carleton University, Ottawa, Canada, 10, p. 48-62, 1993b.
- _____. The use of language tests for power and control. In: ALATIS, J., editor, **Georgetown University Round Table on Language and Linguistics.** Washington, DC: Georgetown University Press, 1994, p. 57-72
- _____. Testing methods, testing consequences: are they ethical? Are they fair? **Language Testing**. 14, p. 340-349, 1997.
- _____. **A practical handbook of language testing for second language teachers.** Tel Aviv, Israel, 1998. manual não publicado.
- _____. Using language tests for upgrading knowledge. Hong Kong. **Journal of Applied Linguistics**. n.5, v.1, p. 1-18, 2000.
- SHOHAMY E.; Donitsa-Schmidt, S.; FERMAN, I. Test impact revisited: wash-back effect over time. **Language Testing**. n. 13, v. 3, 1996, p. 298-317.
- SKEHAN, Peter. State of the art: language testing, part 1. **Language Testing**. London: Cambridge University Press, p. 211-221, oct.1988.
- SILVEIRA SILVA, A; BERTOLIN, R. **Essential English.** Coleção Horizonte. São Paulo: IBEP/Companhia Editora Nacional, 2000.
- SINNER, B. F. **Verbal Behavior.** New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.
- SMITH, Frank. **Reading.** Cambridge: Cambridge University Press, 1978a.
- _____. **Understanding Reading:** a psycholinguistic analysis of reading and learning to read. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1978b.
- SMITH, M.L. Put to the Test: The Effect of External Testing on Teachers. **Educational Researcher**, v. 20, #5, p. 8-11, 1991.
- SOARES, Gláucio Ary Dillon. **Pesquisa rica em países pobres.** RBCS, n. 16, jun. 1991.
- _____. Regime Político e Crescimento Econômico no Brasil, 1945-1984. Dados - **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, p. 125-139, 1989.

SPOLSKY, B. **Language Testing**: art or science. INTERNATIONAL CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS, 4, 1976, Stuttgart- Germany, Paper... Stuttgart- Germany: HochschulVerlag,1976.

STANOVICH, K.E. Towards an interactive-compensatory model of individual differences in development of reading fluency. **Reading Research Quarterly**. n.16, 1980. p. 32-71

STECHER, B., CHUN, T e BARRON, S. The effect of assessment-driven reform on the teaching of writing in Washington state. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Eds). **Washback in language testing**: research contexts and methods. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. 2004, p. 53-72.

STEVENSON, D.K. Beyond faith and face validity: The multitrait-multimethod matrix and the convergent and discriminant validity of oral proficiency tests. In. A.S. Palmer, P.J.M. Groot and G.A. Trostler (eds) *The construct validation of tests of communicative competence*. Washington, DC: TESOL, 1981, 37-61.

SWAIN, M. Large-scale Communicative Testing. In LEE et all. **New Directions in Language Testing**. New York: Pergamon Press, 1985.

SWAIN, M. second language testing and second language language acquisition: Is there a conflict with traditional psychometrics? In J. Alatis (ed.) *Linguistics, language teaching and language acquisition*. Georgetown University Round Table. Washington, DC: Georgetown University Press, 1990, 401-412

_____ Large-scale communicative testing: a case study. In: SAVIGNON, S. J.; BERNS, M. (Eds.). **Initiatives in communicative language teaching**: reading, MA: Addison-Wesley, 1984, p. 185-201.

UNIFICADO - extensivo. **Apostila de língua inglesa**. n.4. Curitiba, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **Thought and Language**. Massachusetts: MIT Press, 1992.

WALL, D. Introducing new tests into traditional systems: insights from general education and from innovation theory. **Language Testing**. v. 13, n. 13, 1996, p. 334-354.

- _____. The Impact of High-Stakes Testing on Teaching and Learning: can this be predicted or controlled? *System*. n.28, v. 4, 2000, p. 499-509.
- WATANABE, Y. Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. *Language Testing*. v. 13, n. 3, 1996, p. 318-332.
- _____. **Investigating washback in Japanese EFL classrooms: problems of methodology**. ED, p. 208-239, 1996b
- _____. Methodology in washback studies. In: Cheng, L.; Watanabe, Y.; Curtis, A. (Eds.). **Washback in language testing: research contexts and methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2004. p.19-36.
- _____. Teacher Factors Mediating Washback. In.: CHENG, L., WATANABE, Y e CURTIS, A (eds), *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. New Jersey, 2004: 129-146.
- WATSON-GREGG, Karen A. Ethnography in ESL: defining the essentials. In.: *TESOL Quarterly*, v.22, n. 4, p. 575-592, dec. 1988.
- WEIR, Cyril. **Communicative language testing**. New Jersey: Prentice Hall International, 1990.
- _____. **Understanding and developing language tests**. New Jersey: Prentice Hall International, 1994.
- WESDORP, Hildo. **Bachwash effects of language testing in primary and secondary education**. Stichting Centrum voor onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam, Postbus 3753, 1001 AN Amsterdam, 1982.
- WILKINS, D.A. **Notional Syllabus**. Oxford: Oxford University Press, 1976.
- WONG, R.H.K. **Educational effects of examinations on pupils, teachers and society**. Lauwerys and Seanlon (Eds.), 1969.
- YONG, Miao. Validating a simulated test of CET 4. *The Asian EFL Journal*. v. 12, may 2006, p. 1-18.