

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Denise Maia Pereira

**AS QUESTÕES E OS GÊNEROS DISCURSIVOS DA
PROVA DE LINGUA INGLESA DO PROCESSO
SELETIVO DE ACESSO À EDUCAÇÃO
SUPERIOR DA UEMA**

Taubaté –SP

2016

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Denise Maia Pereira

**AS QUESTÕES E OS GÊNEROS DISCURSIVOS DA
PROVA DE LINGUA INGLESA DO PROCESSO
SELETIVO DE ACESSO À EDUCAÇÃO
SUPERIOR DA UEMA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Karin Quast

Taubaté – SP

2016

Denise Maia Pereira

**AS QUESTÕES E OS GÊNEROS DISCURSIVOS DA PROVA DE LINGUA
INGLESA DO PROCESSO SELETIVO DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR
DA UEMA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna e Línguas estrangeiras

Orientadora: Profa. Dra. Karin Quast

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: Karin Quast

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Maria do Carmo de Souza Almeida

Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: Patrícia Tosqui Lucks

Assinatura: _____

Dedico esta pesquisa a minha família, pelo incentivo, apoio e pelo exemplo que me dão a cada dia.

AGRADECIMENTOS

À minha família.

À Professora Dr^a. Karin Quast.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

(Paulo Freire)

RESUMO

As avaliações realizadas por meio dos exames de vestibulares são consideradas de extrema relevância no país devido à ampla dimensão que seus resultados exercem na vida dos candidatos. Percebendo a escassez consoante com uma necessidade de pesquisa concernente às provas da universidade que está em maior número de cidades no estado do Maranhão, é de fundamental relevância a análise dos textos e das questões presentes nos exames de Língua Inglesa do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) propostos pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Posto isto, o objetivo geral desta pesquisa é fazer um levantamento das características das questões das provas de Língua Inglesa da primeira etapa do vestibular PAES da UEMA, nas suas edições de 2012, 2013, 2014 e 2015. Assim sendo, questionamos: (1) Quais os gêneros discursivos utilizados como base para as questões das provas de língua inglesa do PAES nas edições de 2012 a 2015?; e (2) Quais habilidades de leitura e linguísticas são exploradas nas questões? Teoricamente, esta pesquisa se baseia na concepção sociocognitiva de leitura, na concepção bakhtiniana de linguagem e gênero discursivo. Os documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (2014) serão utilizados para contextualização das diretrizes educacionais vigentes. Os resultados evidenciaram que o gênero matéria foi o mais utilizado nas provas pesquisadas e as questões que envolveram habilidade de leitura se sobressaíram, numericamente, em relação às de habilidade linguística.

Palavras-chave: Gênero Discursivo; Língua Inglesa; PAES.

ABSTRACT

Entrance evaluations are considered to be extremely important in the country due to the broad nature that its results have in students' lives. Realizing the shortage and the need for research that focuses on the entrance exam of the university which is present in more cities in the state of Maranhão than any other, the research on texts and questions related to the English evaluation of the Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) from Universidade Estadual do Maranhão (UEMA) is of great relevance. Thus, the overall aim of this research is to survey the characteristics of the questions in the first phase of the entrance evaluation of PAES (UEMA) in the 2012, 2013, 2014 and 2015 editions. Therefore, we question: Which discourse genres were explored in the English tests of PAES 2012, 2013, 2014 and 2015?; and Which reading and linguistics abilities were used in the questions? This research is based on the sociocognitive conception of reading and on Bakhtin's conception of language and speech genre. Official documents such as Parâmetros Curriculares Nacionais and Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão (2014) will be used to contextualize the current educational guidelines. The results show that the journalistic genre was the most used genre in the analyzed tests and that questions exploring reading comprehension were numerically more used than questions exploring linguistics knowledge.

KEYWORDS: Speech genres; English; PAES.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro de operações	36
Quadro 2: Comparativo das questões 45 e 47 (PAES) com 3 e 7 (site)	82
Quadro 3: Questão 46 (PAES 2014) e Questão 5 (site)	83
Quadro 4: Identificação dos Gêneros	98
Quadro 5: Porcentagem dos gêneros	100
Quadro 6: Habilidades	101

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O estado do Maranhão	17
Figura 2: Atuação da UEMA no estado do Maranhão	18
Figura 3: Inferências	35
Figura 4: Propaganda social: original	91



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gêneros Discursivos das provas PAES 2012 a 2015	100
Gráfico 2 – Questões de Habilidades de Leitura x Questões de Habilidade Linguística	102
Gráfico 3 – Porcentagem - Origens dos Textos	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
1.1 Localização Geográfica do Maranhão e dos <i>campi</i> da UEMA	16
1.2 Exame de Acesso ou Entrada e a UEMA	20
1.2.1 A UEMA e sua História em Processos Seletivos de Vestibular	21
1.3 O ensino de Língua Inglesa no Brasil	24
1.4 Leitura	32
1.5 Gênero discursivo	40
1.6 Critérios de qualidade e impactos de um teste	45
1.6.1 Efeito Retroativo (washback)	45
1.6.2 Validade de testagem	48
CAPÍTULO 2 ANÁLISE DO CORPUS	51
2.1 Análise das questões de Língua Inglesa da prova PAES 2012	51
2.2 Análise das questões de Língua Inglesa da prova PAES 2013	60
2.3 Análise das questões de Língua Inglesa da prova PAES 2014	69
2.4 Análise das questões de Língua Inglesa da prova PAES 2015	83
2.5 Conclusão do Capítulo	94
CAPÍTULO 3 DADOS SOBRE OS GÊNEROS E QUESTÕES	97
3.1 Informações dos Gêneros das Provas PAES 2012 – 2015	97
3.2 Informações das habilidades requeridas das Provas PAES 2012 – 2015	101
CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS	109

Introdução

Esta pesquisa se insere na área da avaliação realizada em contextos de ensino-aprendizagem de línguas sendo motivada pela prova de inglês do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES), que é de responsabilidade da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Avaliações como o Exame Nacional do Ensino Médio têm mostrado que as escolas públicas do estado do Maranhão ocupam as piores posições em seus resultados, inclusive a última posição (ENEM – 2012, 2013). O Maranhão é um dos Estados mais pobres da Federação, apresentando indicadores como o penúltimo lugar no IDHM (Índice de Desenvolvimento Humano) dos estados brasileiros, segundo o PNUD¹ (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento do Brasil). De acordo com o PNUD, o Maranhão ocupa a décima nona posição no IDHM/ Educação. E é neste contexto que se insere a UEMA², uma instituição de educação de natureza pública, gratuita, que goza de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, tendo como compromisso a melhoria da qualidade da educação e contribuições ao desenvolvimento do Estado.

Em decorrência da vivência nesse contexto como professora de língua inglesa no estado do Maranhão e como corretora das provas do PAES, senti a necessidade de procurar entender a contento as provas de língua inglesa desse processo seletivo, principalmente porque as avaliações realizadas por meio dos exames de vestibulares são consideradas de extrema relevância no país devido à ampla dimensão que seus resultados exercem na vida dos candidatos. Scaramucci (1999, p.7) ao tratar este tema, enfatiza que:

¹ Disponível em <http://www.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-uf-2010.html>. Acesso em 07 ago. 2016.

² A Universidade Estadual do Maranhão – UEMA é, até o momento da apresentação deste trabalho, a única universidade estadual em efetivo funcionamento nesse Estado (O governo do Estado sancionou a lei estadual 10.525, de 3 de novembro do corrente ano, que criou a Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão - UEMASUL , com sede na cidade de Imperatriz. Posteriormente, o decreto Nº 32.396 de 11 de novembro de 2016 dispôs sobre a sua área de atuação. Conforme previsto na Lei, a UEMASUL só entrará em funcionamento em 1º de janeiro de 2017. Assim sendo, essa nova universidade estadual não fará parte dos estudos aqui desenvolvidos, por ainda não ter influência nos assuntos tratados).

A relação entre exames e ensino é complexa. Embora a função principal desses exames seja a de selecionar candidatos para a universidade, em contextos em que o número de vagas é menos do que a demanda, eles também oferecem dados que permitem diagnosticar problemas da aprendizagem e, indiretamente, também do ensino que os antecede. Entretanto, além dessas duas funções, os vestibulares ainda podem ser vistos como instrumentos direcionadores potenciais desse ensino, definindo conteúdos e capacidades desejáveis.

Para Bachman (1995, p. 2-3) “testes de línguas podem ser fontes valiosas de informação sobre a eficácia do ensino e da aprendizagem³”. O autor também explana que os testes são fontes de *feedback* no processo ensino-aprendizagem e que oferecem insumo no processo de ensino de línguas. Ele afirma ainda que a consideração mais importante do teste deve ser o seu propósito e que os dois objetivos principais dos testes são atuar como: “1) fontes de informação para tomada de decisões em contextos educacionais; e 2) como indicadores de habilidades ou atributos que são de interesse na pesquisa da língua, na aquisição e no ensino da mesma⁴” (BACHMAN, 1995, p. 54).

Desta forma, embora o trabalho com a língua inglesa no ensino médio não deva ser meramente pautado ou ditado por tais exames, pesquisas envolvendo a análise de exames de acesso ao ensino superior podem oferecer subsídios para que as necessidades dos alunos/ candidatos sejam supridas. Portanto é de fundamental relevância a análise dos textos e das questões presentes nos exames de língua inglesa do PAES propostos pela UEMA com o propósito de verificar o que as provas procuram avaliar, seja enfatizar questões de compreensão leitora, questões de habilidade linguística e/ ou outro(s) aspecto(s).

Com base em um dos objetivos do ensino médio brasileiro que intenta preparar os alunos a dar continuidade à vida escolar, visando a entrada na educação superior, analisar provas de vestibular de uma universidade torna-se pertinente para o êxito neste contexto. Posto isso, o objetivo geral desta pesquisa é fazer um levantamento das características das questões das provas de Língua Inglesa da primeira etapa do vestibular da Universidade Estadual do Maranhão, do

³ Do original: “(...) language tests can be valuable sources of information about the effectiveness of learning and teaching”.

⁴ Do original: (1) as sources of information for making decisions within the context of educational programs; and (2) as indicators of abilities or attributes that are of interest in research on language, language acquisition, and language teaching.”

Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) nas suas edições de 2012, 2013, 2014 e 2015. De forma a atingir esse objetivo, buscaremos responder às seguintes perguntas: (1) Quais os gêneros discursivos utilizados como base para as questões das provas de língua inglesa do PAES nas edições de 2012 a 2015?; e (2) Quais habilidades de leitura e linguísticas são exploradas nas questões? Para tanto, utilizou-se todas as 32 questões de Língua Inglesa das provas. Este *corpus* foi coletado nas provas PAES 2012, 2013, 2014 e 2015.

Justifica-se esta pesquisa por se compreender que a educação é essencial para o combate à pobreza e marginalização dentre outras mazelas sociais. É indubitável a “importância da educação como necessidade preeminente para viver com plenitude como pessoa e como cidadão envolvido na sociedade” (BEHRENS, 2013, p. 17). Além disso, Scaramucci (2009, p. 01) explica que:

Apesar de a avaliação em contextos de ensino/ aprendizagem de línguas vir merecendo uma atenção bastante grande nos últimos anos no cenário internacional, constituindo-se uma subárea com desenvolvimentos importantes para a área de Linguística Aplicada, podemos dizer que ainda são escassos os estudos sobre avaliação em contextos de línguas no Brasil (...).

Sendo assim, pesquisas que visam à melhora do sistema educacional podem oferecer subsídios para que o ambiente de ensino-aprendizagem, englobando professores e alunos de Língua Inglesa (LI), seja propício para a realização de atividades que não só desenvolvam nos alunos as habilidades que o PAES exige, mas também possibilitem uma melhor competência comunicativa desses alunos e um olhar mais abrangente para com a sociedade, dado que não é qualquer problema que faz jus à Linguística Aplicada (LA), mas sim os que têm uma relevância social (ROJO, 2015).

Esta pesquisa está inserida no campo da Linguística Aplicada por destacar a linguagem em situações de uso, adotando os conceitos bakhtinianos de linguagem, em especial, as discussões acerca de gêneros discursivos. Trabalhamos, também, com a concepção sociocognitiva de leitura, os Parâmetros Curriculares Nacionais e outros documentos oficiais que norteiam a educação no Brasil e no estado do Maranhão.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, além da introdução.

O capítulo 1 apresenta os aportes teóricos com documentos oficiais pertinentes à educação no Brasil, o conceito de gênero discursivo, um breve histórico dos exames de acesso ou entrada no Brasil, um breve histórico do ensino de língua inglesa no Brasil, a concepção de leitura que embasa as análises das questões das provas, o vestibular (PAES) adotado pela UEMA, efeito retroativo e validade de testagem.

O capítulo 2 apresenta a análise do *corpus*, identificação dos gêneros discursivos analisados como base nas questões e as habilidades de leitura e linguística que foram exploradas nas questões. O capítulo 3 analisa e discute os dados gerados a partir da análise das provas de inglês do PAES e responde as duas perguntas de pesquisa: (1) Quais os gêneros discursivos utilizados como base para as questões das provas de língua inglesa do PAES nas edições de 2012 a 2015?; (2) Quais habilidades de leitura e linguísticas são exploradas nas questões? Seguem a conclusão e referências.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta a localização geográfica do Maranhão e dos *campi* e polos da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), além de uma descrição do exame de acesso ou entrada à UEMA e um breve resumo sobre a sua história em processos seletivos de vestibular.

Em seguida, trazemos um sucinto resumo sobre a história do ensino de língua inglesa no Brasil, para então discutirmos os aportes teóricos que orientam a análise dos textos e das 32 questões de língua inglesa da primeira fase do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior (PAES) da UEMA, a saber: a concepção sociocognitiva de leitura, estratégias de leitura, o conceito bakhtiniano de gênero discursivo, critérios de qualidade e impactos de um teste, efeito retroativo e validade de testagem.

1.1 Localização Geográfica do Maranhão e dos *campi* da UEMA

Buscando situar o leitor em relação ao contexto desta pesquisa, achamos importante destacar a localização geográfica do estado do Maranhão no mapa do Brasil para, em seguida, destacarmos as localizações dos *campi* da UEMA.

O Maranhão, o segundo maior estado da Região Nordeste e oitavo maior estado do Brasil, está situado no oeste da região Nordeste, tendo como limites o Oceano Atlântico ao norte, o Piauí à leste, Tocantins ao sul e sudoeste e o Pará à Oeste. Possui uma população de 6.574.789 habitantes, segundo o censo de 2010 e tem 217 municípios. Como mencionado na introdução, o estado do Maranhão é um dos mais pobres da Federação e, em 2013, estava em penúltimo lugar no ranking do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, perdendo apenas para o estado de Alagoas. As posições alcançadas no Exame Nacional do Ensino Médio também são muito desalentadoras.

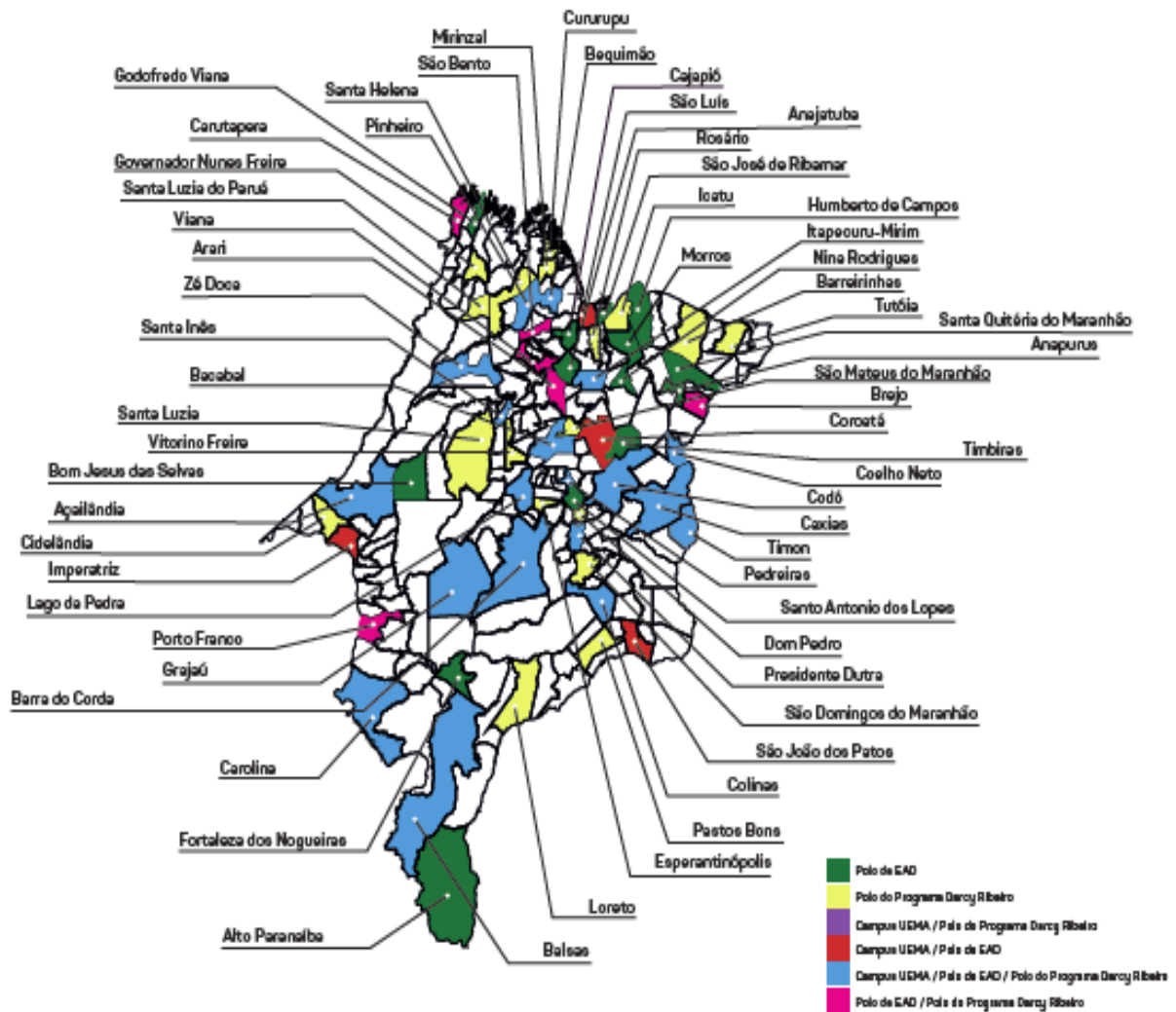
Segue abaixo o mapa do Maranhão em destaque no mapa do Brasil.

Figura 1⁵: O estado do Maranhão



No que tange ao ensino superior público, as principais universidades do Maranhão são a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), o Instituto Federal do Maranhão (IFMA) e a Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Em seguida apresentamos o mapa da atuação da UEMA no estado do Maranhão, onde se evidencia a localização dos *campi* da universidade:

⁵ Imagem disponível em:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Portal:Maranh%C3%A3o/Template/Bandeira,_bras%C3%A3o,_mapa#/media/File:Brazil_State_Maranhao.svg>. Acesso em: 04 set. 2016

Figura 2⁶: Atuação da UEMA no estado do Maranhão

A UEMA é composta por 21 *campi*: Açailândia, Bacabal, Balsas, Barra do Corda, Caxias, Codó, Coelho Neto, Colinas, Coroatá, Grajaú, Imperatriz, Itapecuru-Mirim, Lago da Pedra, Pedreiras, Pinheiro, Presidente Dutra, Santa Inês, São João dos Patos, São Luís, Timon e Zé Doca. Além disso, a figura acima revela o alcance da universidade em território maranhense por meio de 36 polos de educação a

⁶ Imagem disponível em: < <http://www.prog.uema.br/?author=1>>. Acesso em 04 set. 2016.

distância e 43 polos do Programa Darcy Ribeiro⁷ (MARANHÃO, 2016), sendo então a universidade com maior número de *campi* e maior abrangência no estado do Maranhão.

A Universidade Estadual do Maranhão possui sede administrativa no município de São Luís e ao longo dos últimos anos tem experimentado um processo de expansão e interiorização bastante acentuado. Atualmente, a UEMA encontra-se presente em praticamente todo o território maranhense.

Hoje a universidade oferece 30 cursos de graduação presencial: Administração, Arquitetura e Urbanismo Bacharelado, Ciências Biológicas, Ciências Sociais Bacharelado e Licenciatura, Curso de Formação de Oficiais-Bacharelado em Segurança Pública-PMMA (Masculino), Curso de Formação de Oficiais - Bacharelado em Segurança Pública-PMMA (Feminino), Curso de Formação de Oficiais – CBMMA Bacharelado em Segurança Pública do Trabalho, Direito Bacharelado, Enfermagem Bacharelado, Engenharia Agrônômica Bacharelado, Engenharia Civil Bacharelado, Engenharia Mecânica Bacharelado, Engenharia da Computação Bacharelado, Engenharia Florestal Bacharelado, Engenharia de Pesca Bacharelado, Engenharia de Produção Bacharelado, Filosofia Licenciatura, Física Licenciatura, Geografia Licenciatura e Bacharelado, História Licenciatura, Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Letras Licenciatura em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literaturas, Língua Espanhola e Literaturas, Letras Licenciatura em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa, Matemática Licenciatura, Medicina, Medicina Veterinária, Música Licenciatura, Química Licenciatura, Pedagogia Licenciatura e Zootecnia Bacharelado.

A atuação da universidade em seus mais de vinte campi e trinta cursos presenciais, incute contribuições para o desenvolvimento regional, incentivando o desenvolvimento sociocultural do estado.

⁷ Visando expandir o ensino superior no estado, com o intuito de colaborar com seu desenvolvimento social e econômico, a Universidade Estadual do Maranhão implantou o Programa Darcy Ribeiro, que visa formar professores para a educação básica, nos cursos de Ciências (Biologia, Física e Matemática), além dos cursos de Letras e História (fonte disponível em http://www.darcyribeiro.uema.br/?page_id=8, acesso em 10 nov. 2016).

1.2 Exame de Acesso ou Entrada e a UEMA

Segundo Ribeiro (1982, p. 1), “oficialmente, o exame Vestibular foi introduzido na legislação brasileira pelo Decreto 8.659, de 05/04/1911”. Passando “principalmente a partir da Lei 4.024/61, através do artigo 69 que abriu a todos os egressos de qualquer curso médio a possibilidade de ingresso no Ensino Superior, a constituir-se em verdadeiro concurso de Habilitação” (RIBEIRO, 1982, p. 1).

Até a reforma instituída pelo Decreto 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, conhecida como Rocha Vaz, não havia limite de vagas para admissão no ensino superior e:

Todos os estudantes que fossem aprovados teriam direito à matrícula. A reforma de 1925 estabelecia o dever do diretor de cada faculdade de fixar o número de vagas a cada ano. Em consequência, os estudantes aprovados eram matriculados por ordem de classificação, até estarem completas as vagas. Os demais não teriam direito à matrícula nem nos anos seguintes, a menos que, novamente examinados, obtivessem classificação favorável. O objetivo manifesto dessa medida era dar maior eficiência ao ensino pela diminuição do número de estudantes em certos cursos e conduzir os estudantes para cursos menos procurados, em que havia vagas não preenchidas. (CUNHA, 2000, p. 161)

Segundo Guimarães (apud Whitaker, 2010 p. 291) “foi na década de 1920 que o número de candidatos ao ensino superior ultrapassou o número de vagas”. A autora considera ainda que:

(...) em 1925, a Reforma de Ensino Rocha Vaz, em seu artigo 54 (...) determinava: (...) “para os candidatos a matrícula na Escola Politécnica, haverá um curso de revisão e ampliação da matemática, de acordo com as exigências do exame vestibular da referida escola” (GUIMARÃES apud WHITAKER, 2010, p. 291).

Tal afirmação nos faz refletir que um curso de revisão (chamado também de cursinho pela autora acima) seria moldado a partir das exigências do vestibular, fazendo parte do efeito retroativo⁸ que a testagem pode ter.

⁸ Efeito retroativo será melhor discutido no subcapítulo 1.4 desta dissertação.

Já na década de 1950, segundo Ribeiro (1982), a aplicação de teste de múltipla escolha justificava-se pelo próprio número de candidatos ser superior às vagas. O vestibular foi, portanto, instituído para compatibilizar a demanda de ingressos que buscava formação de nível superior com o menor número de vagas existentes.

O teste pode ser explanado como uma ferramenta de cunho disciplinar, sendo indubitável a qualidade que a testagem deve ter já que ela:

[...] faz parte de um campo científico, com critérios e limites precisos. Ela consiste em um conhecimento definido e sistemático. Seu foco e propósito principal é a criação de testes de qualidade que possam medir com precisão o conhecimento dos que estão sendo testados. Resultados obtidos nos testes são usados para comparar notas dos que foram avaliados, classificar candidatos no nível de proficiência adequado, dar nota, aceitar ou rejeitar candidatos. Testes, portanto precisam ser de alta qualidade e seguir meticulosas regras da ciência dos psicométricos. (SHOHAMY, 2001, p. 3⁹)

1.2.1 A UEMA e sua História em Processos Seletivos de Vestibular

A UEMA teve sua origem na Federação das Escolas Superiores do Maranhão – FESM, criada pela Lei 3.260 de 22 de agosto de 1972 para coordenar e integrar os estabelecimentos isolados do sistema educacional superior do Maranhão. A FESM foi inicialmente constituída por quatro unidades de ensino superior: Escola de Administração, Escola de Engenharia, Escola de Agronomia e Faculdade de Caxias. Em 1975 a FESM incorporou a Escola de Medicina Veterinária de São Luís e em 1979, a Faculdade de Educação de Imperatriz; sendo transformada na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, através da Lei nº 4.400, de 30 de dezembro de 1981, e teve seu funcionamento autorizado pelo Decreto Federal nº 94.143, de 25 de março de 1987, como uma Autarquia de regime especial, pessoa jurídica de direito público, na modalidade multicampi (UEMA).

⁹ No original: Traditional testing is a scientific field, with precise boundaries and criteria. It consists of a well-defined and systematic body of knowledge. Its main focus and purpose is the creation of quality tests that can accurately measure the knowledge of those tested. Results obtained from tests are used for comparing scores of test takers, classifying test takers into appropriate proficiency levels, assigning grades and accepting or rejecting test takers. Tests, therefore, need to be of high quality and follow the careful rules of the science of psychometrics.

Segundo Castro (2014):

Desde a sua criação, a UEMA teve um sistema próprio de seleção dos alunos para os cursos de graduação e estabeleceu o perfil que almejava para seu corpo discente. O estudante que iniciava sua vida acadêmica na UEMA deveria ser capaz de se expressar com clareza, organizar suas ideias, estabelecer relações, interpretar dados e fatos, elaborar hipóteses e, finalmente, demonstrar domínio dos conteúdos dos componentes curriculares do núcleo comum do ensino médio. A partir dessa proposta, a UEMA elaborou critérios de avaliação baseados em provas com questões de natureza dissertativa das disciplinas do vestibular para os cursos de Agronomia, Administração, Engenharia Civil em São Luís e dos cursos das Faculdades de Educação de Caxias e Imperatriz.

Em 1975, A FESM realizou seu concurso vestibular para os cursos de Administração, Medicina Veterinária, Agronomia, Engenharia Civil e Engenharia Mecânica (...) As provas avaliavam os conhecimentos de Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa, Literatura Brasileira e Língua Inglesa), Estudos Sociais (História, Geografia e Organização Política do Brasil), Ciências I (Matemática e Física) Ciências II (Química e Biologia). (CASTRO, 2014, p. 12).

Em 2001 o Programa de Acesso Seriado ao Ensino Superior (PASES), criado pela Resolução *n*° 202/2000 – CEPE/ UEMA, era o exame de acesso utilizado pela UEMA. Esse exame “avaliava os conteúdos do ensino médio de forma seriada e/ou gradual, selecionando os candidatos, conforme suas aptidões intelectuais, para cursos de graduação em que eles pretendiam ingressar”. (CASTRO, 2014, p. 13).

Em 2008, o vestibular passou por mais uma mudança, e o PAES (Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior), criado pela Resolução *n*° 795/ 2008 começou a ser utilizado (CASTRO, 2014). Este seletivo é atualmente

realizado em duas etapas com provas que avaliam os conteúdos programáticos das matérias que integram o ensino médio, segundo as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a reforma do ensino médio. A primeira etapa destina-se a todos os candidatos inscritos no processo seletivo e consta de questões de múltipla escolha de todas as disciplinas. A segunda etapa é destinada aos candidatos não eliminados na primeira etapa, conforme dispõe o artigo 37 das Normas do PAES, e consta de prova de produção textual e de questões analítico-discursivas de duas matérias específicas conforme o curso (CASTRO, 2014, p. 13).

Em seu edital (EDITAL Nº80 /2015 - REITORIA/UEMA¹⁰), o PAES, nos conteúdos dos componentes curriculares do ensino médio, na área de Língua Inglesa, explica o que os componentes curriculares referentes aos conhecimentos do ensino médio são:

Habilidades de Leitura: Identificar ideias gerais e principais (SKIMMING). Inferir significado de palavras. Distinguir gêneros textuais. Identificar cognatos e/ou falsos cognatos. Extrair informações do texto. Selecionar informações falsas e/ou verdadeiras. Associar palavras em diferentes textos. Identificar ideias secundárias em diferentes textos (técnica de “SKIMMING”). Identificar ideias específicas (técnica de “SCANNING”). Sintetizar ideias. Ordenar informações. Descrever etapas. Completar diagramas e/ou textos verbais.

Habilidades Linguísticas: o emprego da gramática em uma abordagem comunicativa: Artigo (definido e indefinido). Substantivo (Emprego, gênero, número, caso genitivo). Adjetivo (noções gerais). Numerais. Pronomes (pessoais, adjetivos, possessivos, reflexivos, relativos, indefinidos, interrogativos e demonstrativos). Verbo (*simple present* e *present continuous*, *simple past* e passado contínuo; presente perfeito e presente perfeito contínuo; passado perfeito e passado perfeito contínuo futuro simples, futuro com “*going to*” *future continuous*; imperativo; auxiliares; modais). Uso do infinito, gerúndio e particípio. Advérbios. Preposições. Conjunções coordenadas e subordinadas. Diferentes tipos de orações. Verbos frasais e preposicionados. *Question-tag*. Discursos: direto e indireto. Voz ativa e passiva. Sinonímia e antonímia. Formação de palavras (Processo de derivação; prefixo e sufixo. Processo de composição).

Cabe ressaltar que nas provas PAES 2012 a 2015, da primeira etapa, que foram objetos de estudo desta pesquisa constam as seguintes disciplinas: biologia, filosofia, física, geografia, história, língua estrangeira (inglês ou espanhol), língua portuguesa e literatura brasileira, matemática, química e sociologia; sendo que as provas de língua inglesa, que foram as analisadas, possuem oito questões de múltipla escolha com cinco alternativas cada, em cada um de seus seletivos. Todos os candidatos realizam essas provas, independentemente do curso ao qual estejam concorrendo.

¹⁰ Disponível em: <http://asp.uema.br/paes2008/INDEX2.ASP?resolucao=1024&vez=2&coluna=0>

O perfil dos candidatos aos PAES que foram objeto de estudo desta pesquisa mostra que a maioria dos candidatos é do sexo feminino e oriundo de escola pública (CASTRO, 2014). O PAES 2012 teve 29.330 inscritos e os cursos mais concorridos foram Medicina, com 85,22 candidatos por vaga, e Curso de Formações de Oficiais da Polícia Militar do Maranhão para o sexo feminino com 39,5 candidatos por vaga. O PAES 2013 teve 31.524 candidatos inscritos e os cursos mais concorridos foram Medicina, com 114,93 candidatos por vaga, e Direito, para o *campus* de São Luís com 41,9 candidatos por vaga. O PAES 2014 contou com 31.753 candidatos e os cursos mais concorridos foram Medicina, com 145,48 candidatos por vaga e Direito, para o *campus* de São Luís, com 41,44 candidatos por vaga. Já o PAES 2015 contou com 33.405 candidatos e também teve Medicina, com 134 candidatos por vaga, e Direito, para o *campus* de São Luís, com 78 candidatos por vaga, como os cursos mais concorridos.

Nota-se que, a cada ano, o número de inscritos no PAES vem aumentando assim como a concorrência dos cursos também. Apesar de não ser objeto de estudo desta pesquisa, 42.419 pessoas se inscreveram no PAES 2016 e os dois cursos mais concorridos continuaram sendo Medicina, com 210,19 candidatos por vaga, e Direito para o *campus* de São Luís, com 109,12 candidatos por vaga.

1.3 O ensino de Língua Inglesa no Brasil

O ensino de língua inglesa no Brasil, como disciplina obrigatória, teve início com o decreto de 22 de junho de 1809, assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, Dom João VI, que decretou a implantação do ensino da língua inglesa e da língua francesa no país. O método utilizado na época era o Gramática-tradução, que enfatiza a tradução de textos e a análise gramatical. Alguns problemas permeavam o ensino de línguas modernas durante o império, sendo eles: a falta de uma metodologia adequada e problemas de administração (LEFFA, 1999).

Desde o século XIX, várias reformas fizeram parte da história do sistema educacional brasileiro, ora negligenciando o ensino da língua inglesa, deixando de ser obrigatório o ensino da língua, ora sendo obrigatório, como é no caso da legislação atual.

Alguns acontecimentos se tornaram representativos no decorrer da história do ensino de língua inglesa no contexto brasileiro como a criação do Ministério de

Educação e Saúde Pública, em 1930. O ministério foi assumido por Francisco Campos, que tratou de reformar a estrutura do ensino adequando-a à realidade do país.

Um dos exemplos do acontecido na época foi que, em 1931, foi criada a Reforma de Francisco Campos, que estabeleceu a modernização do ensino secundário brasileiro, dando mais ênfase ao ensino de línguas modernas no Brasil. A reforma introduziu mudanças no conteúdo, ao aumentar a ênfase dada às línguas modernas, e mudanças na metodologia. Até aquela época, as línguas estrangeiras modernas eram ensinadas da mesma forma que as línguas clássicas, ou seja, utilizando o que denominamos de Método de gramática e Tradução. Porém, a exemplo do que ocorreu na França em 1901, são fornecidas instruções para a adoção do método direto. A ênfase passa a ser a comunicação oral e o processo de ensino-aprendizagem deve se dar na língua alvo. O ensino de gramática deve ser realizado de forma indutiva e o uso da língua materna e a tradução devem ser evitados. Em 1931, o professor Carneiro Leão então introduziu o Método Direto no conceituado Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Este colégio era “referência curricular para outras instituições [...], pois sua grade era inspirada nos moldes franceses, que era a representação do ideal de cultura e civilização da época. No programa constavam sete anos de francês, cinco de inglês e três de alemão” (MULIK, 2012, p.15).

O método, segundo Leffa (1999, p. 8) era norteado por 33 artigos, dos quais o autor cita os seguintes:

A aprendizagem da língua deve obedecer à sequência ouvir, falar, ler e escrever. O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua, adotando-se o método direto desde a primeira aula. O significado das palavras deve ser transmitido não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto a sua expressão, usando-se para isso ilustrações e objetos do mundo real. As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação e nunca apresentadas sob a forma teórica ou abstrata de regras. A leitura será feita não só nos autores indicados mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos, que possibilitem aos alunos conhecer o idioma atual do país.

A década de 1930 traz ainda outras mudanças. Começam a surgir os institutos de línguas no Brasil. Em 1934, é fundada a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa no Brasil, com a primeira sede no Rio de Janeiro, com o apoio da

Embaixada Britânica¹¹. Em 1938 dá-se a iniciativa do consulado norte-americano, com a criação do instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, que atualmente conhecemos como União Cultural Brasil-Estados Unidos.

Na década seguinte, durante o Estado Novo (1937- 1945) o sucessor de Francisco Campos, o então ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, realizou a chamada Reforma Capanema, em 1942, que equiparou todas as modalidades de ensino médio (secundário, normal, militar etc.). O ensino secundário foi dividido em dois ciclos: o primeiro, denominado “ginásio”, com duração de quatro anos; e o colegial, que se dividia em “clássico”, que enfatizava o uso de línguas clássicas e modernas e o “científico”, que enfatizava o estudo das ciências como matemática, física e química (LEFFA, 1999).

A educação no Brasil era norteada pelo Ministério da Educação que ditava, por exemplo, as decisões sobre quais línguas estrangeiras deveriam ser ensinadas e qual método deveria ser empregado em sala de aula. O método recomendado foi o Método Direto, contudo, o ensino de LEs não deveria se restringir a aspectos instrumentais, mas também abarcar objetivos educativos mais amplos como o desenvolvimento da observação e reflexão e aspectos culturais da língua estrangeira sendo estudada. É interessante observar que, já naquela época e em consonância com o método, o uso de recursos visuais, objetos auxiliares e inclusive discos e filmes são recomendados.

No entanto, conforme relata Leffa (1999, p. 11) a partir de Chagas (1957), tal método não foi realmente utilizado em sala de aula. Em seu lugar, o que se verificou foi a “versão simplificada do método da leitura”, que era utilizado nos Estados Unidos.

Segundo Leffa (1999, p. 11):

A Reforma Capanema, ainda que criticada por alguns educadores como um documento fascista pela sua exaltação do nacionalismo, foi, paradoxalmente, a reforma que deu mais importância ao ensino das línguas estrangeiras. Todos os alunos, desde o ginásio até o científico ou clássico, estudavam latim, francês, inglês e espanhol. Muitos terminavam o ensino médio lendo os autores nos originais e, pelo que se pode perceber através de alguns depoimentos da época, apreciando o que liam, desde as églogas de Virgílio até os romances de Hemingway. Visto de uma perspectiva histórica, as décadas de 40

¹¹ Disponível em: <http://culturainglesapb.com.br/portal/tambauzinho/nossa-historia/>

e 50, sob a Reforma Capanema, formam os anos dourados das línguas estrangeiras no Brasil.

Já no terceiro momento, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (LDB – Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), tem início a descentralização do ensino, dado que:

[...] decisões sobre o ensino da língua estrangeira ficaram sob a responsabilidade dos conselhos estaduais de educação. O latim, com raras exceções, foi retirado do currículo, o francês quando não retirado, teve sua carga semanal diminuída, e o inglês, de um modo geral, permaneceu sem grandes alterações. (LEFFA, 1999, p.13)

De acordo com Leffa (1999), a LDB de 1961 marca o início do fim dos anos dourados para o ensino de línguas estrangeiras, tendo em vista que a carga horária foi reduzida em 2/3, quando comparada com o período da Reforma Capanema.

Cerca de 10 anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971 (LDB - Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971), além do ensino ter sido reduzido de 12 para 10 anos, veio a obrigatoriedade de se inserir a habilitação profissional no currículo, o que provocou uma redução de horas dadas às línguas estrangeiras no currículo educacional. Muitas escolas optaram por não oferecer mais nenhuma LE no antigo primeiro grau e reduzir as horas ofertadas às LEs no antigo segundo grau (LEFFA, 1999), sendo esta por vezes reduzida a somente uma hora por semana. Paiva (2003, p. 55) explica que:

Se, por um lado, a pouca carga horária dificulta um ensino eficiente, por outro lado, o conceito de língua como sistema, o excesso de foco na forma, somados a metodologias centradas no professor impedem o desenvolvimento de uma aprendizagem mais autônoma e a criação de um ambiente de aprendizagem que permita ao aluno utilizar estratégias que privilegiem seu próprio estilo de aprendizagem.

Sendo assim, as LDBs de 1961 e 1971 ignoraram a importância das LEs ao deixar de incluí-las dentre as disciplinas obrigatórias, deixando a cargo dos Conselhos Estaduais decidirem sobre o ensino de línguas.

Segundo Paiva (2003):

No final de novembro de 1996, a Associação de Lingüística Aplicada do Brasil (ALAB) promove o primeiro Encontro Nacional de Política de Ensino de Línguas (I ENPLE) e, ao final do evento, é divulgada a Carta de Florianópolis que propõe um plano emergencial para o ensino de línguas no país. A primeira afirmação do documento enfatiza que *todo brasileiro tem direito à plena cidadania, a qual, no mundo globalizado e poliglota de hoje, inclui a aprendizagem de línguas estrangeiras*, e após outros considerandos, propõe, entre outros itens, *que seja elaborado um plano emergencial de ação para garantir ao aluno o acesso ao estudo de línguas estrangeiras, proporcionado através de um ensino eficiente*. O documento defende, explicitamente, *que a aprendizagem de línguas não visa apenas a objetivos instrumentais, mas faz parte da formação integral do aluno*. (grifos do autor)

Um mês depois do evento citado acima, no decorrer do tempo que a Carta de Florianópolis estava sendo divulgada e enviada a diversas autoridades educacionais do país, o ensino de língua estrangeira passa a ser obrigatório com a nova LDB.

Sendo assim, passados 25 anos, temos novas regulamentações. A LDB (LDB, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996) determina, em seu artigo 26, parágrafo quinto, que “na parte diversificada do currículo será incluído obrigatoriamente, a partir da quinta série [atual sexto ano], o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996). Em seu artigo 36, inciso III, a mesma lei traz como obrigatório, no ensino médio, a inclusão de uma língua estrangeira moderna e uma segunda em caráter optativo (BRASIL, 1996).

Em relação ao nível superior, em seu artigo 44, a LDB de 1996 regulamenta, em seu inciso II, que os programas de graduação são “abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo” (BRASIL, 1996).

No artigo 51, ela delibera que os “critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Sendo assim, a lei outorga às instituições de ensino superior a autonomia para estabelecer critérios relativos à seleção de candidatos, que são feitos mediante exames de acesso ou entrada, os chamados vestibulares. No caso

da Universidade Estadual do Maranhão, o candidato pode optar pela língua inglesa ou língua espanhola na sua prova.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio – doravante PCNEM – (BRASIL, 2000) têm como finalidade dar a continuidade a reformas do ensino que se iniciaram com o lançamento dos PCN, são construídos nos mesmo pilares dos PCN, complementam a LDB, e explicam que:

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas, muitas vezes, e de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem, agora, a configuração de disciplina tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo [...] e assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado. (BRASIL, 2000, p. 25).

Uma língua estrangeira deve ser ensinada de forma coerente com as necessidades dos alunos em seus contextos. Em relação ao ensino de LE, os PCNEM (BRASIL, 2000) dão ênfase ao ensino da leitura, uma vez que, de acordo com o documento, esta habilidade deve ser priorizada por ser a de maior relevância no contexto social e cultural dos alunos, além de estarem engajados em processos seletivos de acesso à educação superior, que exige a habilidade de leitura em suas provas.

Os (PCNEM) também dão ênfase aos estudos e trabalhos com a pluralidade dos gêneros discursivos. Isso fica claro quando os parâmetros expõem que “o estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem (...)” (BRASIL, 2000, p. 8).

Uma das competências expostas no documento dos PCNEM de Língua Estrangeira Moderna (LEM) é a de requerer:

Competência de ler e produzir textos, articulados segundo sentidos produzidos ou objetivados intencionalmente, de acordo com normas estabelecidas nos vários códigos estrangeiros modernos, percebendo contextos de uso bem como diferenças entre os diversos gêneros textuais. (BRASIL, 2000, p. 97)

Segundo Vergueiro e Ramos (2009), os PCNEM destacam a relevância de diversos gêneros como fontes históricas e de pesquisa sociológica, pois, por exemplo, “as charges, cartuns e tiras são dispositivos visuais gráficos que veiculam e discutem aspectos da realidade social, apresentando-se de forma crítica e com muito humor” (VERGUEIRO; RAMOS, 2009, p. 11).

Coadunar o ensino e aprendizagem de uma LE às necessidades dos alunos se configura nas propostas dos PCNEM (2000, p. 27) uma vez que “torna-se, pois, imprescindível incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar de forma a que os alunos tenham acesso, no Ensino Médio, àqueles conhecimentos que, de forma mais ou menos imediata, serão exigidos pelo mercado de trabalho”.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua estrangeira – doravante PCN-LE – (BRASIL, 1998), a leitura na LE deve contribuir para o letramento do aluno fazendo com que sua autopercepção como ser humano e cidadão aumente, pois “ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social” (BRASIL, 1998, p. 19).

Para os PCN-LE (BRASIL, 1998, p. 20):

[...] o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer. Note-se também que os únicos exames formais em Língua Estrangeira (vestibular e admissão a cursos de pós-graduação) requerem o domínio da habilidade de leitura. Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato.

Diversas áreas do conhecimento são dependentes da habilidade de leitura, devendo esta ser função primordial da escola. Os PCNEM (BRASIL, 2000, p. 95) definem que é essencial para o aluno a habilidade de “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”.

Corroborando com o que foi apresentado pela LDB, os autores dos PCN posicionam-se em prol de uma aprendizagem de língua que abranja o conhecimento metalinguístico e o domínio de regras gramaticais, proporcionando uma

aprendizagem que coloque o aluno como cidadão bem como concede uma perspectiva à função social da LE na sociedade.

As Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão para o ensino médio na área de conhecimento Linguagens Códigos e suas Tecnologias explicam, no seu quadro de competências por área de conhecimento, que se deve “conhecer e usar língua (s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (MARANHÃO, 2014, p. 33).

Além disso, a Secretaria de Educação do Maranhão (SEDUC-MA) tem na sua concepção que o objetivo de ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) visa ao:

[...] desenvolvimento de competências relacionadas, principalmente, com a compreensão de textos orais e escritos, visando ao acesso a diferentes tipos de informação e à formação do educando como cidadão em uma sociedade em que as fronteiras linguísticas estão cada vez mais tênues. (MARANHÃO, 2014, p.50)

Nota-se que tanto a SEDUC - MA quanto os PCN sugerem que se dê mais ênfase às competências relacionadas à compreensão de textos, assim como posiciona o aluno com um enfoque na sua perspectiva social como cidadão, indo além de domínio de regras gramaticais. Ademais, a diretriz, ao discorrer sobre os conteúdos estruturantes da disciplina LEM como referência para descrição de conteúdos básicos, cita:

[...] comunicação e análise linguística da língua estrangeira; conhecimentos da língua estrangeira e seus mecanismos de acesso a informações tecnológicas; estruturas linguísticas, suas funções e seu uso social e a língua estrangeira e a diversidade cultural. (MARANHÃO, 2014, p.50)

Nas suas diretrizes, há também o que deverá ser trabalhado no ensino médio:

Conteúdos socioculturais. Identificar e interpretar as referências culturais apoiando-se em marcas linguísticas e não linguísticas que auxiliem na sua compreensão (...) Elementos socioculturais nas informações transmitidas pelos meios de comunicação sobre acontecimentos da atualidade. Espírito crítico, reflexivo, tolerante e respeitoso perante as diferenças de opinião e de formas de ser e de pensar que se baseiam em diferenças socioculturais (...) Conteúdos funcionais. Fazer uso das diversas funções da linguagem, das formas linguísticas presentes nos diferentes

formatos de texto, das marcas de coesão e coerência necessárias para a sua compreensão, bem como reconhecer e Respeitar as suas características próprias (...) Conteúdos linguísticos. Utilizar espontânea e conscientemente os conhecimentos adquiridos sobre a nova língua, neste caso, como instrumento de controle autocorreção e reformulação das próprias produções e como recurso para compreender melhor as produções alheias. (MARANHÃO, 2014, p. 52).

O documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), ao explicarem como conciliar o ensino de Línguas Estrangeiras e educação, refere-se à compreensão do conceito de cidadania, devendo este ser desenvolvido não somente nas LEs. AS OCEM entendem que ser cidadão “envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade”, posição esta que “o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania” (OCEM, 2006, p. 91). Schlatter (2009, p. 13), ao falar sobre as OCEM – LE, enfatiza que elas “significam um planejamento do currículo em torno de temáticas relevantes para a comunidade escolar”, objetivando, uma conscientização da complexidade social vivida pelos cidadãos. Deste modo, as OCEM remetem a um processo de conscientização e desenvolvimento de senso de cidadania, indo além de fins comunicativos para com a LE.

De acordo com as OCEM, a leitura em LE deve ser entendida “como prática social, cultural e crítica da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 111). Assim, se os documentos oficiais recomendam o trabalho com leitura em sala de aula e os exames de acesso à Universidade avaliam a habilidade de leitura em língua estrangeira, como se compreende a leitura? Esse é o tema do próximo subtópico.

1.4 Leitura

Embora constituída em uma atividade soicognitiva associada à compreensão textual, a leitura já foi equivocadamente conceituada como simples ato de decodificar signos linguísticos ou como extração de conteúdos que concedia predomínio a uma reprodução mecânica de informações ou identificação de sentidos.

Essa concepção de leitura como decodificação, que ignorava o conhecimento prévio do leitor e seus processos cognitivos, passa a ser contestada a partir da

década de 80 quando o interesse das pesquisas sobre leitura se volta a uma visão cognitiva na qual o leitor ativa seus conhecimentos linguísticos, enciclopédicos e interacionais. Solé (1998, p. 23) explica que:

[...] a leitura é um processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

A concepção que predomina nos estudos atuais de leitura, segundo Kleiman (2004, p. 14):

[...] é a de leitura como prática social que, na linguística aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler.

Nessa perspectiva, conhecida como sociocognitiva de leitura, o conhecimento prévio do leitor adquire um notável espaço no processo de leitura, uma vez que “o que o leitor traz para o texto é normalmente mais importante que o que ele acha no texto. Isso explica porque desde o começo os alunos devem aprender a usar o que eles sabem para entender elementos desconhecidos” (GRELLET, 2003, p. 7)¹². A autora ainda faz uma representação de como os alunos podem fazer uso do conhecimento prévio:

Estudar o layout: título, tamanho, figuras, tipo de letra (do texto) → fazer hipóteses sobre os conteúdos e funções + antecipar onde olhar para confirmar as hipóteses de acordo com o que se sabe

¹² No original: “what one brings to the text is often more important than what one finds in it. This is why, from the very beginning, the students should be taught to use what they know to understand unknown elements.” (p.7)

sobre o tipo de texto¹³ → usar o *Skimming*¹⁴ no texto → Confirmar ou corrigir as hipóteses → Alguma previsão a mais → Segunda leitura para mais detalhes. (GRELLET, 2003, p. 7)¹⁵

A leitura, portanto, exige um leitor ativo que interaja com o texto partindo de seu conhecimento, de suas inferências em relação ao texto e de suas experiências prévias, uma vez que muitas informações permanecem implícitas e podem ser inferidas pelo leitor. Algumas dessas inferências não são previstas pelo autor, pois, conforme Marcuschi (2008, p.231) “a interpretação dos enunciados é sempre fruto de um trabalho e não uma simples extração de informações objetivas (...), pois compreender é uma atividade colaborativa que se dá na interação entre autor-texto-leitor”.

As inferências costumam ser realizadas em todos os processos que envolvem a compreensão. Coscarelli (2002, p.2) explica que as inferências são como “operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto”, além de serem “informações, incorporadas à representação mental do texto, geradas a partir de informações ativadas durante a leitura” (COSCARELLI, 2002, p. 12).

Segundo a autora, é comum que as inferências sejam divididas em dois tipos: as conectivas – “que são aquelas feitas pelo leitor para ligar informações de diferentes partes de um texto com a finalidade de manter ou construir a coerência” (COSCARELLI, 2002, p. 4) – e as elaborativas – que enriquecem a informação textual, acrescentando mais informação ao texto; podendo também “gerar expectativas do que vai acontecer no texto, (...) podem facilitar o processamento de partes posteriores do texto, pois ativam no leitor informações que podem ser úteis à compreensão do texto” (COSCARELLI, 2002, p. 5).

Ainda de acordo com a autora, “operações cognitivas como análise, sínteses, indução, dedução, analogia, solução de problemas, generalização, (...) leitura nas entrelinhas e a compreensão de linguagem figurada” são exemplos de inferências (COSCARELLI, 2002, p.6).

¹³ Aqui a autora fala de “*text types*”, porém entendemos que ela queria mencionar “*text genre*”, ou seja, gênero textual.

¹⁴ Esta estratégia será melhor abordada do subtópico “Estratégias e Habilidades de Leitura”

¹⁵ No original: Study of the layout: title, length, pictures, typeface, of the text → making hypotheses about the contents and function + anticipation of where to look for confirmation of these hypothesis according to what one knows of such text types → Skimming through the passage → confirmation or revision of one’s guesses → Further prediction → Second reading for more detail

Sendo assim, a construção de sentidos do texto se dá por inferências que:

[...] constituem estratégias cognitivas por meio das quais o ouvinte ou leitor, partindo da informação veiculada pelo texto e levando em conta o contexto (em sentido amplo), constrói novas representações mentais e/ou estabelece uma ponte entre segmentos textuais, ou entre informação explícita e informação não explicitada no texto. (KOCH, 2005, p. 97).

Para Marcuschi (2008), as inferências podem ser de três tipos: as de base textual, como as lógicas, categorizadas em abduativas, condicionais, dedutivas e indutivas e as semânticas, categorizadas em associativas, correferenciais e generalizadoras; o segundo tipo são as de base contextual, como as pragmáticas, categorizadas em intencionais, conversacionais, avaliativas e experienciais e as cognitivas, categorizadas em esquemáticas, analógicas e composicionais; e, por fim, o terceiro tipo, sem base contextual ou textual, que podem ser classificadas em falseadoras e extrapoladoras.

Marcuschi (2008, p. 254) apresenta a classificação das inferências citadas acima na seguinte figura:

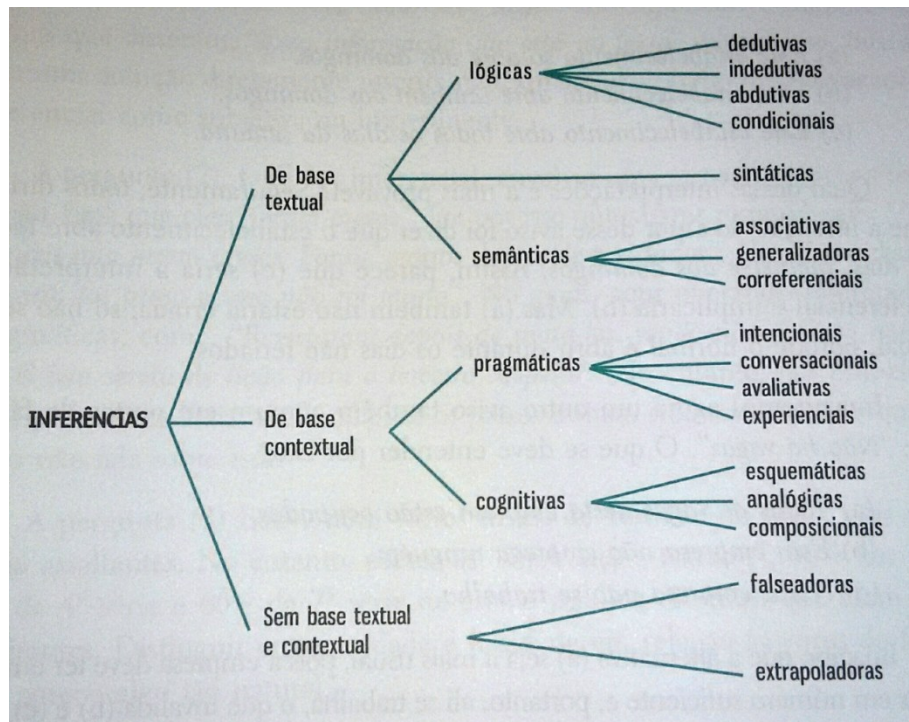


Figura 3 – Inferências. Fonte: Marcuschi, 2008, p. 254

A classificação do autor leva ao entendimento de como se dá o processo da inferência, “que no final resulta numa compreensão específica se dá como fruto de

uma operação contextual/ contextual e cognitiva regida por certas regras” (MARCUSCHI, 2008, p. 254). O autor estabelece, em um quadro de operações, o entendimento de qual tipo de operação inferencial pode ser realizada pelo leitor, qual a natureza da inferência e suas condições de realização, conforme apresentado abaixo:

Tipo de operação inferencial	Natureza da inferência	Condições de realização
1. Dedução	Lógica	Reunião de duas ou mais informações textuais que funcionam como premissas para chegar a outra informação logicamente. A conclusão será necessária se a operação for válida. Operação pouco comum em narrativas.
2. Indução	Lógica	Tomada de várias informações textuais para chegar a uma conclusão com valor de probabilidade de acordo com o grau de verdade das premissas.
3. Particularização	Lexical Semântica Pragmática	Tomada de um elemento geral de base lexical ou fundado em experiências e conhecimentos pessoais individualizando ou contextualizando num conteúdo particular com um lexema específico.
4. Generalização	Lexical Pragmática	Saída de uma informação específica, por exemplo, um lexema, para chegar à afirmação de outra mais geral.
5. Sintetização	Lexical Semântica Pragmática	Condensação de várias informações tomando por base saliências lexicais sem que ocorra uma eliminação de elementos essenciais.
6. Parafraseamento	Lexical Semântica	Alteração lexical para dizer a mesma informação sem alteração fundamental de conteúdo proposicional
7. Associação	Lexical Semântica Pragmática	Afirmação de uma informação obtida através de saliências lexicais ou cognitivas por associação de ideias.
8. Avaliação ilocutória	Lexical Semântica Pragmática	Atividade de explicitação dos atos ilocutórios com expressões performativas que o representam. Funciona como montagem de um quadro para explicitação de intenções e avaliações mais globais.
9. Reconstrução	Cognitiva Pragmática Experiencial	Reordenação ou reformulação de elementos textuais com quadros total ou parcialmente novos. Diverge do acréscimo na medida que insere algo novo situado no velho. No caso das narrativas, opera como uma estratégia de mudar o discurso direto em indireto e vice-versa.
10. Eliminação	Cognitiva Experiencial Lexical	Exclusão pura e simples de informações ou dados relevantes e indispensáveis, impedindo até mesmo a compreensão dos dados que permanecem.
11. Acréscimo	Pragmática Experiencial	Introdução de elementos que não estão implícitos nem são de base textual, sendo que muitas vezes podem levar até a contradições e falseamentos.
12. Falseamento	Cognitiva Experiencial	Atividade de introduzir um elemento a afirmar uma proposição falsa que não condiz com as informações textuais ou não pode ser dali inferida.

Quadro 1 – Quadro de operações. Fonte: Marcuschi, 2008, p. 255.

Marcuschi (2013) aponta que em inúmeros livros didáticos podemos encontrar exercícios que envolvem compreensão textual cuja natureza é apenas de

decodificação de um conteúdo, como uma simples atividade de extração de conteúdos por não explorar a leitura inferencial do leitor.

O autor exemplifica outros problemas relacionados às questões de compreensão textual de livros didáticos como, por exemplo: “exercícios não terem nada a ver com o texto ao qual se referem, sendo apenas indagações genéricas que podem ser respondidas com qualquer dado”; ou mesmo aquelas cujos “exercícios de compreensão raramente levam a reflexões críticas sobre o texto e não permitem expansão ou construção do sentido, o que sugere a noção de que compreender é apenas *identificar conteúdos*” (MARCUSCHI, 2013, p. 51). Com esses tipos de questões, aspectos relevantes e portentosas oportunidades de desenvolver tanto o raciocínio do leitor quanto seu pensamento crítico acabam sendo perdidos.

Desta forma, nessa concepção sociocognitiva de leitura, compreende-se que os conhecimentos prévios do leitor são responsáveis básicos para a compreensão textual (MARCUSCHI, 2008). Para o autor, esses conhecimentos prévios englobam: os linguísticos, factuais (enciclopédicos), específicos (pessoais), de normas (institucionais, culturais, sociais) e lógicos. No momento da leitura, o leitor então ativa seus conhecimentos prévios para dar significação ao texto.

O leitor também utiliza estratégias de leitura que vai aprendendo e/ou desenvolvendo ao longo de suas experiências enquanto leitor. Pesquisas têm demonstrado que o ensino de estratégias de leitura é uma importante forma de instrumentalizar o leitor no seu processo de desenvolvimento da compreensão leitora tanto na língua materna quanto na(s) língua(s) estrangeira(s).

Estratégia se difere de habilidade porque as estratégias de leitura são usadas deliberadamente, com controle intencional, enquanto que as habilidades são mais inconscientes (PARIS *et. al.*, 2008).

O termo “estratégia” é utilizado por Carrell (1998, p.1) quando a autora afirma querer “focar nas ações que os leitores ativamente selecionam e controlam para alcançar metas ou objetivos desejados”¹⁶.

As estratégias de leitura “podem ser caracterizadas por três elementos centrais: deliberação, orientação de problema/ objetivo e controle por parte do leitor” (SANTORUM; SCHERER, 2008, p. 2). Algumas das estratégias de leitura são: “-

¹⁶ No original: I want to focus on the actions that readers actively select and control to achieve desired goals or objectives.

Skimming: olhar rápido sobre o texto para se pegar a essência. - *Scanning*: ir rápido ao texto para achar uma informação específica” (GRELLET, 2003, p.4¹⁷).

Para Brown (2001, p. 306), o processo de leitura envolve, antes de tudo, “desenvolver compreensão adequada e eficiente de estratégias¹⁸”. Segundo Brown (2001, p. 306 - 308), algumas das estratégias envolvidas na leitura são: a) Identificar o propósito da leitura; b) Usar todos os elementos gráficos (regras e padrões) de um texto para decodificar sua mensagem; c) Aplicar *skimming* à leitura do texto para localizar a ideia principal e as ideias secundárias¹⁹; d) Aplicar *scanning* à leitura de um texto, que consiste em percorrer o texto com os olhos, para localizar informações específicas (sendo aqui também útil utilizar os conhecimentos sobre marcas tipográficas); e) Usar mapas semânticos ou agrupamentos²⁰.

Grellet (2003) esclarece que alguns pontos devem ser considerados para se entender alguns aspectos que envolvem o processo de leitura, como: a) o que lemos – aqui a autora exemplifica vários gêneros discursivos, por exemplo: carta, receita, regras de jogo, *menus*, etc.; b) por que lemos – a autora explica que “há duas principais razões para se ler: ler por prazer e ler para obter informações (para achar algo ou para fazer algo com a informação que se consegue)” (GRELLET, 2003, p. 4,)²¹; e c) como lemos.

As estratégias de leitura se subdividem em: estratégias cognitivas – que fazem parte dos processos mentais que são mais familiares para o leitor, que os permitem ler, como utilizar o significado das palavras em um dado contexto para pegar a ideia central do texto; e as metacognitivas – que são voltadas ao ato de pensar sobre a leitura em si, envolvendo a conscientização do leitor sobre seu processo mental (SANTORUM; SCHERER, 2008). As autoras explicam que :

¹⁷ No original: – Skimming: quickly running one’s eyes over a text to get the gist of it. – Scanning: quickly going through a text to find a particular piece of information.

¹⁸ No original: developing, appropriate, efficient comprehension strategies

¹⁹ Em relação à estratégia *skimming*, cujo objetivo é identificar a ideia principal do texto ou mesmo seu gênero discursivo, o trabalho do professor inclui conscientizar os alunos em relação à organização geral do texto (identificando títulos, subtítulos), aos cognatos, palavras repetidas, marcas tipográficas ou recursos visuais utilizados em textos para chamar atenção do leitor, como números, negrito, itálico, letras maiúsculas, gráficos, tabelas, imagens.

²⁰ No original: Identify the purpose in reading; Use graphemic rules and patterns to aid in bottom-up decoding; Skim the text for main ideas; Scan the text for specific information; Use semantic mapping or clustering;

²¹ No original: “there are two main reasons for reading: - reading for pleasure. – reading for information (in order to find out something or in order to do something with the information you get).”

[...] existem quatro pontos centrais na leitura estratégica que devem ser levados em consideração: a) quais comportamentos são conscientemente iniciados pelos leitores para melhorar sua compreensão; b) como tais comportamentos podem ser sistematicamente examinados para posterior instrução; c) quais ações iniciadas pelo leitor são mais eficazes para a compreensão e d) como as diferenças individuais interferem no uso das estratégias. (SANTORUM; SCHERER, 2008, p. 3).

Para Kopke (1997), as estratégias cognitivas podem ser definidas como formas deliberadas de decodificação dos símbolos linguísticos, constituindo a construção do significado, enquanto que as estratégias metacognitivas podem ser entendidas como a consciência, o conhecimento e o controle que o leitor tem sobre sua própria cognição, usando-a para planejar, monitorar e regular seu pensamento no ato da leitura. Esse controle que o leitor tem implica no conhecimento de diferentes estratégias que podem ser usadas dependendo do propósito da leitura.

Apesar do conhecimento sobre as estratégias de leitura, o simples fato de saber qual estratégia usar não é suficiente para o leitor obter êxito na leitura e compreensão de texto em língua estrangeira. O fato reside em *como* usar as estratégias. Carrell (1998) explica que a metacognição seria a resposta para contextualizar e operacionalizar com êxito as estratégias a serem utilizadas, que faria a diferença entre uma estratégia de leitura atingir ou não seu objetivo. Além disso, Carrell (1998, p. 5) explica que “o ensino de estratégias de leitura implica no desenvolvimento consciente das estratégias metacognitivas²²”, desta forma, os leitores devem estar conscientes ao usar as estratégias para que eles possam utilizá-las de maneira efetiva.

Marcuschi (2008, p. 240), ao refutar a visão estruturalista, que concebe a língua meramente como um código ou sistema de estruturas, explica que:

A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto. Não é um sistema monolítico e transparente, para “fotografar” a realidade, mas é heterogênea e sempre funciona situadamente na relação dialógica, como ensina Bakhtin (1979). Não pode ser vista e tratada simplesmente como um código. Assim, a produção textual não é uma simples atividade de codificação e a leitura não é um processo de mera decodificação.

²² No original: reading strategy instruction involves the development of metacognitive awareness of the strategies.

A língua, na concepção sociocognitiva de leitura, é uma forma cognitiva que se manifesta nos processos discursivos, na enunciação e consubstanciando-se nos diversos usos textuais (MARCUSCHI, 2008).

Para o autor, o texto é um processo e não um artefato pronto, não estando acabado, mas em elaboração uma vez que sua significação é dada pelo leitor. Como o texto não é uma “caixinha de surpresa”, há limites que devem ser seguidos para se adequar às propostas de sentido e de compreensão do mesmo, já que ele é um evento comunicativo onde ações linguísticas, sociais e cognitivas convergem numa relação interativa e situacional. Marcuschi (2008, p. 242 - 243) explica que:

Os efeitos de sentidos são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são frutos do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas (...) textos são sistemas instáveis e sua estabilidade é sempre um estado transitório de adaptação a um determinado objetivo e contexto.

Marcuschi (2008) esclarece ainda que os textos se realizam em algum gênero discursivo e que cada gênero tem uma maneira singular de ser entendido. O autor explica ainda que:

Como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa. Bakhtin representa uma espécie de bom-senso teórico em relação à concepção de linguagem. (MARCUSCHI, 2008, p. 152)

A seguir, apresenta-se o subcapítulo sobre gênero discursivo.

1.5 Gênero discursivo

Nesta pesquisa, as noções bakhtinianas do conceito de gênero do discurso são fulcrais já que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p.262). O autor reflete sobre a riqueza, diversidade e infinidade dos gêneros do discurso, afirmando que

mesmo sem suspeitar da existência deles, até nos bate-papos mais informais e descontraídos, o discurso é moldado pelos gêneros em uso.

Para o autor, toda comunicação, em todos os campos da atividade humana, se dá por meio de gêneros do discurso. A utilização da língua se dá em forma de enunciados – orais ou escritos – concretos e únicos, procedentes dos próprios sujeitos pertencentes a diversas esferas da atividade humana. Os gêneros discursivos são dados “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Bakhtin (2009), ao enfatizar a importância dada à interdependência entre os gêneros discursivos e as diferentes esferas da comunicação, explana que:

A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes.

Disso decorre que a ordem metodológica para o estudo da língua deve ser a seguinte:

1. As formas e tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas em que se realiza.
2. As formas das distintas enunciações, dos atos de fala isolados, em ligação estreita com a interação de que constituem os elementos, isto é, as categorias de atos de fala na vida e na criação ideológica que se prestam a uma determinação pela interação verbal.
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 2009, p. 128- 129).

Na visão bakhtiniana a língua é interativa, social e constitui e é constituída pelos sujeitos sócio históricos, sendo, desta forma, uma prática social. Nessa visão, o ensino da língua a envolveria em funcionamento além de não ter o foco exclusivo na forma ao considerar suas diferentes práticas sociais de uso. Desta forma, Marcuschi (2008) compartilha dessa visão com Bakhtin e explica que a língua:

[...] não é um simples código autônomo, estruturado como um sistema abstrato e homogêneo, preexistente e exterior ao falante; sua autonomia é relativa [...] a língua é uma atividade social, histórica e cognitiva, desenvolvida de acordo com as práticas socioculturais e, como tal, obedece a convenções de uso fundadas em normas socialmente instituídas. (MARCUSCHI, 2008, p. 64)

De acordo com Bakhtin (2011), os gêneros podem ser distinguidos essencialmente em dois conjuntos: os *primários* e os *secundários*. Os gêneros primários são os mais simples e “se formam nas condições da comunicação discursiva imediata” (p. 263) em nosso dia a dia como uma conversa espontânea produzida com amigos ou no âmbito familiar. Fiorin (2006, p. 70), explica que eles “são predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Pertencem à comunicação verbal espontânea e têm relação direta com o contexto mais imediato [...], por exemplo, o bate-papo, o *chat*”.

Rojo e Barbosa (2015, p. 18) explicam que “em uma sociedade urbana, complexa, altamente moderna e tecnológica como a nossa, raramente os gêneros serão efetivamente primários”. As autoras exemplificam alguns gêneros primários, que são os mais simples, como “interações no *Skype*, torpedos e *posts* em certos tipos de *blog*” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 18).

Já os secundários, em contrapartida, “surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...] no processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários” (BAKHTIN, 2011, p. 263), recorrendo, normalmente, à escrita, como, por exemplo, o romance, drama ou pesquisas científicas de toda espécie.

O estudo dos gêneros nas várias áreas da atividade humana é de suma importância uma vez que “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

A respeito do domínio e da aquisição dos gêneros discursivos pelos sujeitos, Bakhtin (2011, p. 283) afirma que:

[...] assimilamos as formas da língua somente nas formas dos enunciados e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. [...] Aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia do processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no

processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível.

Os gêneros são moldados em um conjunto de formas flexíveis, plásticas e livres, fazendo jus ao seu conceito de *relativamente estáveis*, submetendo-se, em seu funcionamento sócio interlocutivo, a conjunturas, uma vez que quando selecionado por alguém, deve-se levar em conta os interlocutores, o momento, o lugar de interação, ou seja, seus processos de produção e recepção. Tendo características heterogêneas, os gêneros se relacionam nas mais variadas esferas da vida humana em suas diferentes situações de uso.

Para Bakhtin (2011), as variedades das manifestações linguísticas estão intrinsecamente vinculadas às muitas esferas da atividade humana, que implicam o uso da linguagem na forma de enunciados, ou seja, gêneros discursivos. O autor explica que três elementos fundamentais estão indissolúvelmente ligados aos gêneros discursivos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

O conteúdo temático refere-se ao tema, é definido pelo enunciador, visa atender ao propósito discursivo, contexto e intenção comunicativa. Rojo e Barbosa (2015, p. 87) explicam que o conteúdo temático, para Bakhtin, é “inferido com base na apreciação de valor, na avaliação, no acento valorativo que o locutor (falante ou autor) lhe dá. É o elemento mais importante do texto ou do enunciado: um texto é todo construído (composto e estilizado) para fazer ecoar um tema”.

O estilo se refere aos aspectos relativos à linguagem, podendo ser observado na escolha do vocabulário conforme a finalidade e estrutura do enunciado do gênero. O estilo é “uma seleção de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado” (FIORIN, 2006, p. 62). Bakhtin explica que:

O estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades composicionais: de determinados tipos de construção do conjunto, de tipos do seu acabamento, de tipos da relação do falante com outros participantes da comunicação discursiva – com os ouvintes, os leitores, os parceiros, o discurso do outro, etc. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento. (BAKHTIN, 2011, p. 273)

Já a construção composicional se refere aos aspectos textuais e formais, à estruturação do texto, como ele é organizado na sociedade, ou seja, qual a forma

esquemática pela qual o gênero é visivelmente reconhecido. Fiorin (2006, p. 62) explica que a construção composicional “é o modo de organizar o texto, de estrutura-lo”.

Com relação à interação dos sujeitos, que acontece nos enunciados, Bakhtin (2011, p. 274) explica que a:

[...] real unidade da comunicação discursiva (é) o enunciado. Porque o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir. Por mais diferentes que sejam as enunciações pelo seu volume, pelo conteúdo, pela construção composicional, elas possuem como unidades de comunicação discursiva peculiaridades estruturais comuns, e antes de tudo limites absolutamente precisos.

O autor explica ainda que esses limites “são definidos pela alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 275), tendo o enunciado não como uma unidade convencional, mas uma unidade real da comunicação, onde o receptor não é um ser passivo, mas que toma atitudes responsivas e que exerce um papel ativo, podendo opinar, discordar, concordar etc.

Conforme o explanado acima, podemos afirmar que uma questão de múltipla escolha é um enunciado concreto, um gênero discursivo, assim como a própria prova de vestibular se enquadra dentro de um gênero secundário, por fazer parte de uma situação de comunicação complexa que implica a escrita e que serve para uma finalidade pública.

Bakhtin afirma ainda que o estudo dos enunciados e dos mais variados gêneros é importante por operarem “inevitavelmente com enunciados concretos relacionados a diferentes campos da atividade humana e da comunicação (...) de onde os pesquisadores haurem os fatos linguísticos de que necessitam” (BAKHTIN, 2011, p.264).

Desta forma, tomando como base os enunciados concretos de provas de acesso à universidade, buscamos então verificar quais gêneros discursivos são trazidos e quais são os enfoques das questões. Porém, sabemos que provas desse monte impactam, repercutem no trabalho em sala de aula. A concepção de leitura e de linguagem que se pode entrever nas provas, a forma como os gêneros discursivos são tomados, tudo isso acaba repercutindo na sala de aula, o que é

conhecido como efeito retroativo, um dos temas do próximo tópico. Assim, o quê as questões das provas buscam medir em termos de compreensão leitora? Elas realmente medem a compreensão de um texto? Um teste precisa ter alguns critérios de qualidade, conforme discutiremos a seguir.

1.6 Critérios de qualidade e impactos de um teste

Alguns critérios são considerados clássicos na literatura de avaliação para sabermos se um teste está de acordo com seus objetivos propostos. Um método avaliativo será considerado eficiente se ele realmente avaliar o que se considera adequado às necessidades do contexto em que ele será aplicado (BACHMAN; PALMER, 1996). Alguns desses critérios que envolvem a testagem, e validade de testagem serão explanados a seguir. Além disso, testes como um exame de vestibular são considerados de alto impacto, pois exercem grande influência no futuro dos alunos; afetam o encaminhamento da vida de quem está sendo avaliado. A percepção dessa relevância pode gerar mudanças na rotina ou atitude dos alunos e professores e pode influenciar alterações no material didático, na metodologia usada em sala de aula, políticas educacionais, dentre outros aspectos, conforme discutiremos adiante.

1.6.1 Efeito Retroativo (washback)

Sabe-se que todos os tipos de avaliação provocam efeitos que trazem consequências aos *stakeholders*²³ no ensino e aprendizagem; e, na Linguística Aplicada, essa influência é definida como efeito retroativo. Para Scaramucci (2011, p.109), o efeito retroativo refere-se:

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

²³ Na literatura de avaliação de Língua Inglesa, a palavra *stakeholder* refere-se às pessoas e/ ou instituições que fazem parte do próprio processo de avaliação, como: os examinandos, os responsáveis pela correção e formulação dos testes, dentre outros.

e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola.

Scaramucci (2011) exemplifica como o efeito pode ser positivo ao fazer com que os alunos se preparem para as aulas, estudem mais e façam as lições de casa; ou negativo ao aumentarem a ansiedade dos alunos que passam a agir sob pressão ou quando o professor ensina exclusivamente para o exame. A autora comenta ainda os efeitos positivos ou negativos relativos às características propriamente ditas do exame, uma vez que eles têm: “o poder de (re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/ capacidades competências desejáveis, e, portanto, considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas educacionais” (SCARAMUCCI, 2011, p. 109), como acontece com o ENEM, já que “no Brasil, a implementação de mudanças educacionais através de exames já pode ser observada” (SCARAMUCCI, 2011, p. 110). Essa não é necessariamente uma mudança positiva, pois frequentemente, os:

(...) exames são inseridos e descartados sem que uma análise e avaliação criteriosa de seus efeitos sejam realizadas, o que é de se lamentar, considerando-se os recursos de natureza diversa mobilizados para seu desenvolvimento e implementação (SCARAMUCCI, 2004, p. 204 *apud* SCARAMUCCI, 2011, p. 110).

Apesar de falar sobre suas dúvidas em relação às conexões entre testagem e aprendizagem no que diz respeito ao seu real impacto na aprendizagem, Shohamy (1993) explica que:

A conexão entre testar e aprender é demonstrada por termos introduzidos recentemente como: *efeito retroativo* que se refere ao impacto que os testes tem no ensino e na aprendizagem; *instruções de medidas de direcionamento*, se referindo à noção que testes devem direcionar o ensino; *alinhamento curricular*, que foca no vínculo entre testagem e o programa de ensino; e sistema de validade que implica na integração de testes no sistema educacional e na necessidade de demonstrar que um teste pode melhorar o ensino. (SHOHAMY, 1993, p. 7)²⁴

²⁴ No original: The connection between testing and learning is demonstrated by a number of newly introduced terms: *washback effect* refers to the impact tests have on teaching and learning; *measurement-driven instruction* refers to the notion that tests should drive learning; *curriculum alignment* focuses on the connection between testing and the teaching syllabus; and *systemic validity* implies the integration of tests into the educational system and the need to demonstrate that the introduction of a new test can improve learning.

Bachman e Palmer (1996) também falam que o *washback*, ou efeito retroativo da testagem, pode exercer tanto impactos benéficos quanto prejudiciais no processo de ensino-aprendizagem. Um exemplo de um efeito prejudicial é quando a preparação para a testagem só abre espaço para que o candidato seja treinado para aquele tipo de prova e para as habilidades que serão testadas.

As seguintes hipóteses, segundo Alderson e Wall (1993, p. 120-121, tradução nossa²⁵), podem ajudar a esclarecer o efeito retroativo:

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

Alderson e Wall (1993) alertam que o efeito retroativo deve ser examinado criticamente, sugerindo ainda a identificação e análise de casos para sabermos como e porque o efeito retroativo ocorreu ou não; e que fica claro que mais pesquisas devem ser realizadas nesta área. Os autores também afirmam que “é

²⁵ Do original: (1) A test will influence teaching (...) (2) A test will influence learning (...) (3) A test will influence what teachers teach; and (4) A test will influence how teachers teach; (5) A test will influence what learners learn; (6) A test will influence how learners learn. (...) (7) A test will influence the rate and sequence of teaching; (8) A test will influence the rate and sequence of learning; (...) (9) A test will influence the degree and depth of teaching; (10) A test will influence the degree and depth of learning; (...) (11) A test will influence attitudes to the content, method, etc. of teaching and learning; (...) (12) Tests that have important consequences will have washback; and conversely (13) Tests that do not have important consequences will not have washback. (...) (14) Tests will have washback on all learners and teachers. (...) (15) Tests will have washback effects for some learners and some teachers, but not for others.

muito provável que seja mais complexo que as quinze hipóteses acima mencionadas²⁶, recomendando ainda que “será importante levar em consideração as conclusões de pesquisas em pelo menos duas áreas: a de motivação e performance e a de inovação e mudança no ambiente educacional²⁷” (ALDERSON; WALL, 1993, p. 127).

1.6.2 Validade de testagem

Existem diferentes concepções sobre validade na literatura relacionada à área de testagem. Explicitaremos alguns exemplos como o de Henning (1987 *apud* ALDERSON *et. al.*, 2006, p. 170), que segue:

Validade em geral se refere à adequação de um dado teste ou de algum de seus componentes como uma medida do que esse teste supostamente deve medir. Um teste é tido como válido no grau em que mede o que deve medir. Segue que o termo *válido*, quando usado para descrever um teste, deve geralmente vir acompanhado pela preposição *para*. Qualquer teste, desta forma, pode ser válido para alguns propósitos, mas não para outros. (HENNING, 1987, p. 89, *apud* ALDERSON *et. al.* 2006, p. 170).²⁸

Quando Henning (1987) fala do grau de validade do teste, nota-se que a validade é maleável, não obedecendo a uma regra rígida onde só poderia ser “tudo ou nada”, significando que os que usam a validade, terão que fazê-lo “(...) utilizando-se do julgamento próprio ou de outrem, ao decidir, na base da evidência, sobre a validade relativa de um teste²⁹” (HENNING *apud* ALDERSON *et. al.*, 2006, p. 170).

Scaramucci (2011, p. 110-111) afirma que validade “não é uma propriedade do teste ou da avaliação, mas do significado dos seus resultados”. A autora explica ainda que o objetivo do argumento da validade é “coletar informações a favor ou contra uma determinada interpretação dos escores do teste” e “as inferências

²⁶ Do original: it is highly likely that it will be more complex than the fifteen hypotheses put forward above.

²⁷ No original: It will be important to take account of findings in the research literature in at least two areas: that of motivation and performance, and that of innovation and change in educational settings.

²⁸ No original: Validity in general refers to the appropriateness of a given test or any of its component parts as a measure of what it is purported to measure. A test is said to be valid to the extent that it measures what is supposed to measure. It follows that the term *valid* when used to describe a test should usually be accompanied by the preposition *for*. Any test then may be valid for some purposes, but not for others.

²⁹ No original: (...) to use their own, or somebody else's, judgment when deciding, on the basis of evidence, on the relative validity of a test.

derivadas dos resultados ou outros indicadores, assim como as implicações para a ação determinadas pela interpretação” fazem parte do que é validado.

De acordo com Alderson (*et. al.*, 2006), o crescente interesse de estudo por trás dos aspectos da validade levou a uma gama confusa de nomes e definições para a validade. Os autores parecem concordar que a validade de construto exige um pouco mais de complexidade para ser explanada. Uma das definições para a validade de construto que os autores utilizam é a de Ebel e Frisbie (1991, *apud* ALDERSON *et. al.*, 2006, p. 183),³⁰ onde:

O termo construto se refere ao construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre o aspecto do comportamento humano que não pode ser medido ou observado diretamente. Exemplos de construto são inteligência, motivação para realização, ansiedade, realização, atitude, domínio e compreensão de leitura. Validade de construto é o processo de juntar evidências para apoiar a contenção que um dado teste de fato mede o construto psicológico que os avaliadores o intencionaram a medir. O objetivo é determinar o significado dos escores de um teste para garantir que eles signifiquem o que se espera que eles signifiquem.

Scaramucci (2009, p. 32) esclarece que “o processo de validação é visto como uma atividade de pesquisa, através da qual teorias são testadas e confirmadas, modificadas ou abandonadas.” Vemos, com essa explicação da autora, que há uma tendência de continuidade no processo de validação, de não ser um processo com caráter que se finda ou que se tenha uma análise conclusiva final, reforçando ainda mais a importante tarefa de se analisar e questionar a validação de exames, principalmente os de entrada por terem tamanha relevância para a sociedade.

³⁰ No original: The term construct refers to a psychological construct, a theoretical conceptualization 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 evidence to support the contention that a given test indeed measures the psychological construct the makers intend it to measure. The goal is to determine the meaning of scores from the test, to assure that the scores mean what we expect them to mean.

Para Messick (1993, p. 7) “validade de construto é avaliado pela investigação de quais atributos o teste mede, que é determinando o grau que certos conceitos explicativos ou construtos representam para a performance no teste³¹.”

Com essa explanação, percebemos que conhecer o teste, o que o teste quer medir, analisar o edital do processo seletivo e as questões das provas fazem parte da validade de construto, pois as especificações das habilidades e das estruturas cobradas nos testes são essenciais para sua própria validade.

³¹ No original: Construct validity is evaluated by investigating what qualities a test measures, that is, by determining the degree to which certain explanatory concepts or constructs account for performance on the test.

CAPÍTULO 2

ANÁLISE DO CORPUS

Apresentação do capítulo

Este capítulo apresenta uma análise das questões de Língua Inglesa dos vestibulares PAES 2012, 2013, 2014 e 2015, identificando os gêneros discursivos utilizados como base nas questões e quais habilidades de leitura e linguística foram exploradas nas questões. Com o objetivo de facilitar a pesquisa, optou-se por analisar, primeiramente, cada prova em um subcapítulo. Desse modo, teremos quatro subcapítulos com suas respectivas análises.

2.1 Análise das questões de Língua Inglesa da prova PAES 2012

A prova PAES 2012 tem uma peculiaridade em relação às outras provas analisadas nesta pesquisa por apresentar apenas um texto para a resolução das suas oito questões. Apresento, a seguir, o texto utilizado na prova, para depois proceder à análise de cada questão de Língua Inglesa da prova PAES 2012.

O texto a seguir foi tirado da revista brasileira TAM Kids, que foi escrito pela jornalista brasileira Mariana de Viveiros, publicado na edição de julho/ agosto de 2011. Constatamos que o gênero discursivo apresentado foi o *artigo*.

Texto 1 do PAES 2012

Not far from the tree

By Mariana de Viveiros

They say **the apple doesn't fall far from the tree**. So, the son of a circus performer is likely to be also an artist himself. 12-year old Matheus Felipe Jesus Silva was born in the circus. That is, ever since he was a baby, he's lived in a trailer (a mobile home pulled by a car or a truck). His mother is a ballet dancer at Circo Spacial, where Matheus himself is also a performer since the age of 3. He started doing presentations with clowns and nowadays he is a trapeze artist (just like his dad, who works in Europe), equilibrist and acrobat. As the circus travels all over Brazil, Matheus changes schools very often. He studies in the morning, has rehearsals in the afternoon and, at weekends, he performs in the circus ring. He says that this routine doesn't disturb his studies and he wants to graduate in Physical Education. "But I want to work in the circus forever." On account of the **mobility of his life** and his outgoing nature, Matheus makes new friends wherever he goes and keeps in touch with them through the internet. "Kids think that I have a peculiar way of life and come to the circus to watch my show," he adds. On his days off, he likes to go to the movies, to the mall and to shows. Read on to see his favorite film, book, CD and website.

Revista **TAM Kids**, julho/agosto 2011.

2.1.1 Questão 41

ANSWER THE QUESTIONS ACCORDING TO THE TEXT

41. One may say that Matheus

- a) spends most of his time watching films and reading books.
- b) will become the owner of the circus in a very short future.
- c) has vowed to act just like his father.
- d) has no longer the wish of working as a circus performer in the future.
- e) is an easy-going guy and gets acquainted well with others.

A questão acima requer que o candidato utilize a habilidade de leitura para respondê-la. O candidato precisa percorrer todo o texto para encontrar a informação que precisa, além de ter que analisar todas as alternativas, sem poder descartar, prontamente, nenhuma delas. A estratégia de *skimming* (olhar rápido sob o texto para pegar sua essência) pode ser utilizada para ajudar o leitor a responder a

questão, além de ele poder utilizar a operação inferencial de indução lógica, posto que o leitor pode fazer uma tomada de várias informações textuais para chegar a conclusão de qual premissa é a verdadeira (MARCUSCHI, 2008).

Este não é um exemplo de questão onde o leitor encontrará exatamente a informação da alternativa no texto, mas terá que interpretar as informações do texto e as alternativas para chegar à conclusão, conforme está no próprio enunciado, de como uma pessoa pode descrever “Matheus”. Sendo assim, a alternativa correta é a letra “E”, que descreve “Matheus” como um rapaz de temperamento tranquilo que se dá bem com outras pessoas.

2.1.2 Questão 42

42. Which means of communication does Matheus usually use to get in touch with his pals?

- a) Mail.
- b) Phone.
- c) Internet.
- d) Post-office.
- e) Letters.

A questão 42 requer que o candidato identifique uma informação específica no texto ao perguntar qual meio de comunicação “Matheus” geralmente utiliza para manter contato com seus amigos. No texto, a palavra *friends* se refere a amigos, enquanto que, no enunciado da questão, o leitor se depara com a palavra *pals*, que equivale, informalmente, a amigos. Sendo assim, o enunciado, de certa forma, testa se o candidato conhece o sinônimo da palavra *friends*; o que está no edital como Habilidades Linguísticas: sinonímia.

Nesta questão, que também envolve habilidade de leitura, o leitor pode usar da estratégia de *scanning*, por ser uma estratégia que envolve uma busca específica de informações no texto. As palavras *in touch with*, que estão no enunciado, ajudam o leitor a encontrar a resposta correta por também estarem no texto.

Assim, o leitor chegará à conclusão que a alternativa correta é a letra “C”, que afirma ser a internet o meio de comunicação que é utilizado por “Matheus” para entrar em contato com seus amigos.

2.1.3 Questão 43

43. How long has Matheus been working at the CircoSpacial?

- a) For 9 years.
- b) For 3 years.
- c) For 12 years.
- d) Since he was born.
- e) Since his mother has delivered him.

Nesta questão, o leitor pode usar a estratégia de *scanning* para respondê-la, já que está em busca de uma informação específica: por quanto tempo “Matheus” trabalha no “CircoSpacial”. Com algumas informações do texto como (na linha 7) que ele é um artista desde os 3 anos de idade, e que hoje ele tem 12 anos (linha 3), o candidato pode responder a alternativa “A” que afirma que “Matheus” trabalha no “CircoSpacial” há 9 anos.

Embora a estratégia que pode ser utilizada é a *scanning*, pode-se inferir que a pergunta não é tão direta, pois apesar do candidato conseguir obter as informações diretamente do texto, ele precisa buscar dois tipos de informação para conseguir responder a questão. Não sendo, portanto, de mera extração direta de informações do texto uma vez que ele precisa juntar os dados do texto para responder a alternativa correta.

De acordo com Coscarelli (2002) o tipo de inferência que o leitor poderia usar nessa questão é a conectiva uma vez que, com esse tipo, o leitor pode ligar informações de distintas partes do texto para construir a coerência.

2.1.4 Questão 44

44. One can relate ...”mobility of his life...” to the words

- a) clowns and kids.
- b) trucks and trailers.
- c) circus and ballet dancers.
- d) cars and lack of routine.
- e) movies and new friends.

A questão anterior pede que o candidato relacione a expressão “mobilidade da vida dele” com algumas palavras que estão nas alternativas. Desta forma, o aluno deve voltar ao texto para procurar informações específicas (*scanning*) que se referem à mobilidade. Voltando às linhas 5 e 6 do texto, a conclusão de que as palavras *trucks* e *trailers* se referem às mobilidades referidas ao rapaz citado no texto, o candidato perceberá que a alternativa “B” é a correta por ser a única que contém dois meios de transporte. Sendo assim, se o leitor compreender que as palavras *trucks* e *trailers* que estão na alternativa “B” remetem, semanticamente à *mobility*, ele poderá identificar a alternativa que melhor se enquadraria como correta.

2.1.5 Questão 45

45. Which option pictures Matheus' leisure?

- a) mall x dancing.
- b) presentation x studies.
- c) sports x internet.
- d) movies x shows.
- e) book x circus ring.

Na questão 45, o candidato também deve voltar ao texto para buscar informações específicas (*scanning*), já que, deve marcar qual opção melhor descreve o que “Matheus” faz em seu tempo livre. Na questão, temos a palavra *leisure* enquanto que no texto (linha 21) temos *days off*, que seriam sinônimos para expressar tempo livre ou horas de lazer. Sendo assim, voltando às linhas 21 e 22 do texto, o candidato pode inferir que a alternativa “D” é a que melhor descreve as atividades mencionadas no texto que se referem às atividades praticadas por “Matheus” em seu tempo livre.

É um exemplo de questão que envolve tanto a habilidade de leitura quando a habilidade linguística: sinonímia, esta, pois, o candidato precisa ter o conhecimento dos sinônimos da palavra do enunciado (*leisure*) com as do texto (*days off*) para chegar a assertiva apropriada para a questão.

Outro aspecto que se evidenciou na análise da questão é que cada uma de suas alternativas contém duas palavras – que, na alternativa correta, devem representar o que “Matheus” faz em seu tempo livre – porém, elas estão

separadas por um “x”, o que pode dar a impressão de elas terem sentidos opostos, como uma palavra versus a outra, o que pode ser ambíguo para o candidato.

2.1.6 Questão 46

46. What does Matheus' father do for a living?

- a) An acrobat.
- b) An equilibrist.
- c) A trapeze artist.
- d) A clown.
- e) A trailer driver.

A questão acima é uma indagação sobre qual é a profissão do pai do “Matheus”. Na questão, a palavra que se refere a pai é *father*, enquanto que no texto, na linha 9, temos a palavra *dad*, uma maneira informal para se referir a “pai”. Desta forma, ao voltar ao texto em busca de uma ideia específica (*scanning*), temos que a resposta para a pergunta acima encontra-se nas linhas 8 e 9 do texto, ao descrever a profissão de “Matheus”, que é trapezista, como sendo a mesma do seu pai. Por conseguinte, o leitor pode inferir a alternativa “C” como correta.

Porém, as respostas não foram bem elaboradas uma vez que, mesmo informalmente, não se responderia a pergunta do enunciado com um artigo indefinido e um substantivo, como, conforme a alternativa correta tem-se “a trapeze artist”. Contudo, a resposta mais provável seria “He is a trapeze artist”, usando sujeito, verbo, artigo indefinido e substantivo para formar a alternativa correta.

Em suma, nesta questão, mais uma vez, é preciso que o leitor conheça, a *habilidade linguística sinonímia* que, nesse caso, é entre as palavras *dad* e *father* para então buscar a informação no texto.

2.1.7 Questão 47

47. The proverb “the apple doesn’t fall far from the tree” is equivalent in Portuguese to option

- a) “O que não é visto, não é lembrado”.
- b) “Pau que nasce torto, morre torto”.
- c) “Elecaiu de maduro”.
- d) “Quem nasce para maçã, nunca chega a uva”.
- e) “Filho de peixe, peixinho é” .

Na questão 47, há um provérbio em inglês e se pede a sua equivalência em português. Apesar de o provérbio estar no texto, em negrito, na primeira linha, o enunciado não menciona este fato. Mesmo assim, o candidato pode responder a questão sem se voltar ao texto. Este é um exemplo de questão que, além de abordar a habilidade de leitura *tradução*, exige conhecimentos prévios dos alunos sobre o significado de provérbios em inglês e principalmente em português, já que não se trata de uma simples tradução para que se marque a resposta correta, mas do significado dos provérbios.

O problema está inicialmente em entender o significado do provérbio em inglês, que poderia ser assim traduzido: uma maçã não cai longe da sua árvore; ou seja os filhos(as) são parecidos com seus pais, crianças são como seus pais. Esse provérbio seria equivalente ao provérbio da letra “E”, cujo significado pode ser atribuído quando o filho(a) tem as mesmas características ou habilidades do pai/mãe.

É provável que o leitor use suas estratégias de leitura metacognitivas, aquelas que são voltadas ao ato de pensar sobre a leitura em si e que envolvem a conscientização do leitor sobre seu processo mental (SANTORUM; SCHERER, 2008), onde o leitor das usa para o planejamento, monitoração e regulação do seu pensamento no ato da leitura (KOPKE, 1997), para responder a pergunta.

2.1.8 Questão 48

48. The morphological function of the word “studies” as in

I-“He studies in the morning”

II-“...this routine doesn’t disturb his studies...”

is, respectively,

- a) adverb/verb.
- b) noun/verb.
- c) adjective/adverb.
- d) verb/noun.
- e) adverb/noun.

Na questão acima, duas frases são dadas e se pede a função morfológica da palavra *studies* em cada uma delas. Apesar do enunciado não deixar claro, as duas frases foram tiradas do texto (linhas 12 e 14, respectivamente). Esse é um exemplo de questão que poderia ser respondida sem voltar ao texto, embora, segundo a prova PAES 2012, as oito questões deveriam ser respondidas de acordo com o texto.

Se o leitor souber um pouco sobre presente simples em inglês, identificará que *studies*, no primeiro caso, se refere à conjugação do verbo *study* (*estudar*) na terceira pessoa do singular (*estuda*) e, por eliminação, já poderia responder a letra “D” como correta por ser a única que apresenta *verb* (*verbo*) na primeira opção; enquanto que no segundo caso, a palavra *studies* se refere ao substantivo – estudos. Até nesse sentido a questão se torna fácil para o candidato, já que a opção correta é facilmente identificável. Além disso, há três alternativas com a opção ‘adverb’, talvez na tentativa de confundir o candidato, mas um conhecimento básico da língua inglesa é suficiente para se saber que não há um advérbio “studies”, especialmente porque se trata de um verbo bastante utilizado em sala de aula.

A prova PAES 2012, apesar de ter oito questões, só utilizou um texto para todas elas, o que pode ir de encontro aos PCNEM, já que “a exposição do aluno a textos de naturezas diversas promoverá múltiplas oportunidades de manejo da língua escrita e falada” (BRASIL, 2000, p. 106). Além de que “o trabalho com textos de diversas naturezas mobilizará diferentes competências de leitura” (BRASIL, 2000, p. 113).

Tal fato demonstra também que o trabalho com gêneros em si não seria algo privilegiado tomando-se por base essa prova, principalmente se pensarmos no efeito retroativo; porquanto, segundo as hipóteses de Alderson e Wall (1993), um teste influenciará no ensino em diversas maneiras como na forma e no quê se ensina, o quê e como os alunos aprendem, o grau de profundidade do ensino e da aprendizagem, dentre outros aspectos. Desta forma, um teste que tem consequências importantes, principalmente, mas não somente, no Maranhão, deveria abranger mais gêneros discursivos, questões que envolvessem a concepção sociocognitiva de leitura e assim por diante.

A maioria das questões de habilidade de leitura da prova PAES 2012 não parece ter explorado os conhecimentos prévios do aluno, que, na concepção sociocognitiva de leitura, são responsáveis para a compreensão textual (MARCUSCHI, 2008).

Em três questões abordadas, 42, 45 e 46, a *habilidade linguística sinonímia* foi requerida. Para Marcuschi (2011, p. 102):

Esse tipo de atividade e tratamento do vocabulário nos dá uma ideia bastante clara da noção de língua que os autores têm e da função meramente representacional dos vocábulos da língua. Até parece que, sabendo o léxico, entende-se o texto. No entanto, é necessário ter claro que o conhecimento do léxico de uma língua é apenas uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão de um texto.

A estratégia de leitura que mais pôde se enquadrar na resolução das questões 42, 43, 44, 45e 46 foi a *scanning*, ou seja, a localização de informações específicas no texto. Assim, apesar da questão 41 requerer uma compreensão global do texto, embora ainda lidando com informações pontuais, a ênfase na sinonímia e na estratégia de Scanning parece apontar para uma concepção de leitura como um processo de extração de conteúdos prontos de um texto; uma concepção de compreensão como identificação de informações, conforme critica Marcuschi (2011, p. 90).

2.2 Análise das questões de Língua Inglesa da prova PAES 2013

A prova de Língua Inglesa do PAES 2013 apresentou quatro textos para a resolução das suas oito questões. Desse modo, com o objetivo de facilitar a análise das questões, primeiramente o texto será apresentado, para, em seguida, a análise das questões ser realizada.

2.2.1 Texto para as questões 41 a 44

Text to answer questions from 41 to 44

KIDS AND TECH: HOW MUCH IS TOO MUCH?

Incessant exposure to "all day TV," violent video games, instant messaging, and the always accessible cell phone interferes with the development of the psychological traits known to be essential to positive outcomes for children, according to Leah Klungness.

"The key to managing kids' technology use is to establish clear 'tech-free' zones," based on Maya Talisman Frost. "This means recognizing times when the present moment is the priority and technology is given a secondary role. Kids need to learn that there are times when paying attention to those around you is of primary importance, no matter what type of urgent phone calls or instant messages might be coming their way."

Technology access has been linked to improved reading skills, but some believe that too much technology can impose dangers on today's youth -- including vision impairment, technology addiction and sexual solicitation. To be sure, technology opens the doors to a world that includes much more than convenience, knowledge and entertainment.

If mom and dad have a difficult time disconnecting from technology, then kids will not see the need to disconnect either. Parents set the tone when it comes to limiting technology. Parents must practice what they preach. Klungness summarized a point on which most medical experts can agree: parents should supervise their children's use of technology.

CLAIRE, J. **Kids and tech: how much is too much?** Available at: <<http://www.technewsworld.com/story.html>>. Access in: 2012 Jun. 11 (adapted).

2.2.1.1 Questão 41

Questão 41

The best idea to summarize the text is that it

- A) reveals the use of technology exclusively by young generation.
- B) warns the risk of children's excessive exposure to technology.
- C) explains how technology positively interferes in raising children.
- D) stimulates the use of modern technology continuously.
- E) proposes a brief orientation on technology accessing.

O gênero do texto utilizado para a elaboração desta questão foi *matéria*, que, segundo Costa (2009, p. 147):

Como matéria é tudo aquilo de que se trata, ou seja, um assunto, expresso por escrito ou oralmente [...] passa a ser um termo muito geral. Interessamos aqui destacar matéria como gênero textual do discurso jornalístico (falado, escrito, televisivo, eletrônico) que pode se referir a qualquer texto jornalístico, ou especificamente a uma notícia.

A questão 41 da prova PAES 2013, que foca a habilidade de leitura, pede que o candidato escolha, dentre as cinco opções disponíveis, a alternativa que melhor resume a ideia do texto. Como o *skimming* é uma estratégia de leitura que usamos quando queremos saber “o propósito, o tópico principal ou mensagem (...)”³² (BROWN, 2001, p.308) do texto, ela pode melhor se encaixar para responder a questão. A alternativa correta, segundo o gabarito oficial, é a alternativa “B”.

³² No original: the purpose of the passage, the main topic, or message (...).

2.2.1.2 Questão 42

Questão 42

"to establish clear 'tech-free' zones," (paragraph 2) is important because

- A) kids must limit the use of technology according to the moment they live.
- B) children who use tech free zones are more likely to set priorities.
- C) today's youth have to take advantage of free access to technology.
- D) children need to pay attention to the type of technology they are exposed to.
- E) kids should recognize urgent phone calls and instant messages they receive.

A questão 42 tem como objetivo que o candidato escolha qual opção melhor se enquadraria para explicar o porquê é importante se estabelecer “zonas livres de tecnologia”. O enunciado da questão explicita inclusive o parágrafo do texto onde a expressão foi extraída, *paragraph 2* (parágrafo 2), o que pode facilitar a resolução da mesma.

A técnica *scanning* pode ser utilizada, pois “o propósito do *scanning* é extrair informações específicas (...)”³³ (BROWN, 2001, p. 308), sendo a técnica que melhor se enquadraria já que, para responder a questão, o candidato deve extrair informações específicas do texto.

Além de obter informações específicas do texto, o parágrafo 2, que foi mencionado no enunciado, deve ser interpretado pelo candidato para que ele chegue à conclusão que a letra “A” é a alternativa correta, pois a resposta correta não é uma cópia do que está no texto, mas uma interpretação do que foi dito pela autora. Portanto, não se trata de meramente localizar uma determinada informação no texto como se faria em uma concepção de leitura como decodificação. Por conseguinte, o candidato precisa compreender e interpretar o texto para escolher a resposta considerada correta.

³³ No original: the purpose of scanning is to extract specific information (...).

2.2.1.3 Questão 43

Questão 43

Choose the best alternative to complete the passage below according to its original meaning in paragraph 3.

“Technology access has been _____ to improved reading skills, _____ some believe that _____ technology can impose dangers on today's youth - including vision _____, technology addiction and sexual solicitation.”

- A) articulated; then; excessive; enhancement.
- B) connected; nevertheless; very; reduction.
- C) enjoyed; therefore; lots of; improvement.
- D) attached; however; a lot of; damage.
- E) joined; thus; several; harm.

Acima temos uma questão que exige do candidato a seleção da alternativa cujos sinônimos melhor completam a frase que foi extraída do parágrafo 3 do texto. Como o próprio enunciado explica, o candidato deve respondê-la de acordo com o significado original do texto, o que faz com que o candidato volte ao texto para respondê-la de forma correta. Este tipo de questão está definida no manual do candidato como “Habilidade Linguística: Sinonímia”. De acordo com o gabarito oficial, a resposta correta é a alternativa “D”.

2.2.1.4 Questão 44

Questão 44

In the sentence "If mom and dad have a difficult time disconnecting from technology, then kids will not see the need to disconnect either."(paragraph 4), the author intends to transmit, respectively, the ideas of

- A) condition and comparison.
- B) conclusion and condition.
- C) condition and conclusion.
- D) contrast and conclusion.
- E) conclusion and addition.

A questão 44 da prova PAES 2013 apresenta uma sentença do parágrafo 4, e o candidato deve escolher a alternativa que melhor descreve as ideias que o autor almejou transmitir. Apesar de explicitar de qual parágrafo a sentença foi extraída, o leitor não precisa voltar ao texto para respondê-la, pois somente com o enunciado da questão, isso é possível.

A conjunção subordinativa condicional *if* (se) inicia a sentença e a conjunção conclusiva *then* (então, portanto, etc.) é a próxima conjunção que o candidato pode utilizar para extrair o significado pretendido pelo autor. Desta forma, a alternativa “C” que tem as palavras *condition* (condição) e *conclusion* (conclusão) é a correta. Esta questão está definida no manual do candidato como “Habilidade Linguística: conjunções coordenadas e subordinadas”.

Conclui-se que, neste caso, o texto serviu como pretexto para a resolução de uma questão que verifica um item linguístico.

2.2.2 Texto para as questões 45 e 46

O texto a seguir, que é o segundo texto da prova PAES 2013, é do gênero jornalístico. Mais especificamente, ele pode ser enquadrado no gênero *matéria*.

MICHAEL PHELPS WINS RECORD 18TH GOLD!



Michael Phelps has done it again! He already made a name for himself as the all-time world-record holder for most Olympic medals, and today he took home another gold as part of the 4x100m medley relay team. Now that Michael has retired, his final count is now a whopping 22 medals. But the road to Olympic stardom was no easy feat, and Michael has gone the distance in his athletic endeavors in order to bring home all those medals with Team USA. Learn Michael's thoughts on how he prepares, his motivation, and what it takes to become the most decorated Olympian ever.

FUHR, Lizzie. **Michael Phelps wins record 18th gold!**. Available at: <<http://www.fitsugar.com/Michael-Phelps-Athletic-Quotes-24256956>>. Access in: 2012 Aug. 06.

2.2.2.1 Questão 45

Questão 45

The sense expressed in the sentences —He already made a name...|| and —Now that Michael has retired...|| refers, respectively, to

- A) an action that is about to happen; an action in progress in the present.
- B) an action occurring in the moment; an action fully completed.
- C) a planned action in the past; an action close to the time of speaking.
- D) an action in progress in the past; an action in progress in the past.
- E) a concluded action in the past; a concluded action in the past.

A questão acima é, segundo o edital do PAES, de habilidade linguística – o emprego da gramática em uma abordagem comunicativa: Verbo. O enunciado utilizou duas frases do gênero matéria acima, onde o candidato deve analisar, respectivamente, o tempo verbal das duas para identificar a alternativa correta.

No gabarito oficial, a alternativa “E” foi a correta, o que pode ser simples para o candidato responder se ele souber tanto o significado das alternativas, que estão em inglês, quanto os tempos verbais em questão, nas duas sentenças do enunciado.

Embora o texto possa ajudar o candidato a responder a questão, ele não é realmente necessário para a resolução da mesma. Utilizando-se o próprio enunciado, o candidato pode marcar a assertiva sem a necessidade de voltar ao texto; este, mais uma vez serve de pretexto para a resolução de uma questão de habilidade linguística.

2.2.2.2 Questão 46

Questão 46

The excerpt in which the author gives advice is

- A) “Michael Phelps has done it again!”
- B) “Now that Michael has retired, [...]”
- C) “He already made a name for himself [...]”
- D) “Learn Michael’s thoughts on how he prepares [...]”
- E) “But the road to Olympic stardom was no easy feat [...]”

Na questão 46, o candidato deve saber qual o fragmento em que o autor dá um conselho. Entende-se que em nenhum momento o autor do texto deu um conselho ao leitor. De qualquer maneira, a questão não foi anulada e toma a alternativa “D” como correta. Porém, se analisar as alternativas, é provável que o candidato possa vir a eliminar as alternativas que são evidentemente incorretas e ter mais chances de escolher a resposta certa.

Sendo assim, tanto a questão 45 quanto a 46, relativas ao texto 2 da prova PAES 2013, não exploraram o gênero discursivo *matéria* em nenhum momento. O texto poderia ter sido explorado e estratégias de leitura mais elaboradas poderiam ser requeridas nas questões, o que não foi feito. Questões dessa natureza tampouco implicam no uso de estratégias metacognitivas para sua resolução.

2.2.3 Texto para a questão 47

Questão 47

Suppose you have read the following newspaper headline:

The largest Brazilian scientific event, the 64th Annual Meeting of SBPC, took place last July at Universidade Federal do Maranhão with the theme of “Science, Culture and Traditional Knowledge to Fight Poverty”

To call the attention to the fact that SBPC is a very important scientific event in Brazil, the author made use of

- A) indefinite article + adverb + suffix.
- B) definite article + adjective + suffix.
- C) adjective + affixes + determiner.
- D) determiner + noun + prefix.
- E) adverb + prefix + adjective.

O gênero discursivo *manchete* que foi, provavelmente, de autoria dos elaboradores da prova para formular a questão, é assim definido por Costa (2009, p. 143):

Geralmente é um enunciado breve, mas de grande força enunciativa, que chama a atenção do leitor para o fato de maior destaque e até pode atrair o leitor para a leitura da matéria jornalística destacada. Como enunciado curto e objetivo, sintetiza com precisão a informação mais importante do texto e sempre procura expressar o aspecto mais específico do assunto, não o mais geral.

Trata-se de um texto não autêntico e nele o candidato deve utilizar a habilidade linguística: emprego da gramática em uma abordagem comunicativa (conforme edital do processo seletivo) para responder à questão. Mais uma vez, um gênero discursivo foi utilizado sem ser explorado, mas sim como pretexto para uma questão de habilidade linguística.

Marcuschi (2013), explica que muitos livros didáticos ainda utilizam exercícios dessa natureza, ou seja, aqueles que se dizem ser de compreensão leitora mas nada têm a ver com o texto ao qual se referem, servindo apenas de indagações genéricas. Observa-se que tal situação vai além dos livros didáticos, como no caso desta questão analisada.

Para responder a questão, o candidato deve ter o conhecimento de que, na primeira frase da manchete, foi utilizado o superlativo, que no adjetivo *large* acrescenta-se o sufixo - *est*, além de se utilizar o artigo definido *the* antes do adjetivo. Ou seja, é uma questão que puramente enfoca um aspecto gramatical (mais especificamente, uma estrutura gramatical) utilizando um gênero discursivo como mero pretexto. Sabendo dessas regras gramaticais, o candidato pode marcar a alternativa “B” como correta.

2.2.4 Questão 48

A questão 48 é um exemplo de questão que utiliza o gênero *cartum*. Este gênero é definido por Costa (2009, p. 57), como:

[...] gênero do domínio jornalístico, passou a ser usado como desenho humorístico ou satírico veiculado, em geral, por jornais e revistas. Acompanhado ou não de legenda, de caráter extremamente crítico, retrata, de forma bastante sintetizada, algo que envolve o dia a dia de uma sociedade. Trata-se de um desenho humorístico ou caricatural, ou seja, uma espécie de anedota gráfica, geralmente destinada a publicação, que satiriza comportamentos humanos.

Segundo Teixeira (2005, p. 23), o personagem do *cartum* “não se refere ao outro, como na charge, nem ao mesmo, como na caricatura, mas a temas imaginários que não se referem, necessariamente, a sujeitos ou realidades individuais e particulares”.

Para Ramos (2009), os *cartuns* fariam parte de um hipergênero, os *quadrinhos*³⁴. O autor afirma que “podem ser abrigados dentro do hipergênero chamado quadrinhos, os cartuns, as charges, as tiras cômicas seriadas, as tiras seriadas e os vários modos de produção das histórias em quadrinhos” (RAMOS, 2009, p. 362). O autor explica ainda que o fato de não se tratar de um assunto do noticiário jornalístico é a principal diferença entre charge e *cartum*.

Segue a questão 48 do PAES 2013:

I wish for...
no housework,
no cooking,
no cleaning,
less work
and more
money...

POOF

Available at: <[http://www.google.com.br/search?q=funny+cartoons&hl=pt->](http://www.google.com.br/search?q=funny+cartoons&hl=pt-)
Access in: 2012 Jul. 22.

The implied discourse of the comic above is related to the

A) balance of rights between men and women in today's world.
B) equality of men and women's household chores nowadays.
C) overvaluing of women's wage at the present time.
D) dominant male chauvinist pig view in the society.
E) current men's undervaluing in several contexts.

Este é um exemplo de questão que poderia ter sido seguido em outras questões da própria prova PAES 2013, dado que, nela, a leitura proposta consiste no estabelecimento das relações que se pode fazer entre o texto verbal e o não verbal que o hipergênero quadrinhos pode proporcionar. Ela exige do leitor não

³⁴ O gênero quadrinhos será explanado nas páginas 83 e 84 desta pesquisa.

somente buscar informações, mas também a produzir inferências e interagir com o texto, dando significação a ele, na própria compreensão do gênero discursivo. Por esses aspectos, entende-se que este é um exemplo de questão bem elaborada que poderia servir de modelo para outras questões que ignobilmente fizeram parte do processo seletivo.

Para a resolução da questão, o leitor deve entender o discurso implícito dos quadrinhos, analisar cada alternativa para então, por exclusão, marcar a alternativa “D” como correta.

O texto é atualizado por se tratar de valores e situações sociais que enfocam um tema presente na atualidade brasileira, que envolve machismo, feminismo, a luta pelos direitos iguais na sociedade, dentre outros. A relação da expressão “porco chauvinista”, que está na alternativa “D”, se refere àquele que assume qualquer posição radical, tendenciosa ou até mesmo agressiva, que chega a ser cômica nos quadrinhos quando uma mulher vai ao poço dos desejos e pede menos afazeres domésticos, menos trabalho e mais dinheiro e subitamente é transformada em um homem.

A prova PAES 2013 apresentou três gêneros discursivos: matéria, manchete e cartum. Nas suas oito questões, três foram voltadas às habilidades de leitura e as outras cinco a habilidades linguísticas. Embora as questões estejam de acordo com o que propõe o edital do processo seletivo, muitas não exploram a compreensão textual, sendo os gêneros discursivos utilizados como pretextos para exigir dos candidatos aspectos puramente gramaticais.

2.3 Análise das questões de Língua Inglesa da prova PAES 2014

A prova de Língua Inglesa do PAES 2014 apresentou três textos para a resolução das suas oito questões. Desse modo, com o objetivo de facilitar a análise das questões, primeiramente o texto será apresentado, para, em seguida, apresentarmos as questões relativas ao mesmo e, em seguida, a análise ser feita e assim sucessivamente com os outros textos e questões e análises.

2.3.1 Texto para as questões 41 e 42

Text to questions 41 and 42

The screenshot shows a web browser window with the URL <http://hollywood-florida.olx.com/blank-iid-534369630>. The OLX logo is prominent at the top. The listing is for a property named 'Blank' in Hollywood. The main image shows a large, light-colored house with a prominent arched entrance and palm trees in the foreground. To the right of the image, the price is listed as \$449,000, there are 4 bedrooms, and it was posted on 06 Aug 2013. A map below the details shows the location in Hollywood, Florida, near Taylor St and Polk St. A 'Reply to this Ad' button is visible on the right side of the listing.

Ad of house for sale

Bedrooms: 4

Bathrooms: 3

This quintessential ready to move in home boasts an upgraded kitchen with granite countertops and updated appliances, new floors with baseboards throughout, and a playground protected by a white aluminum fence. Nestled in a wonderfully peaceful neighborhood and situated on a gorgeous preserve, perfect for bird watching in the winter time, **this gem is sure to be a quick sale**. Also located in the exclusive Estates of Pembroke Shores, a security guard gated community.

YEAR BUILT: 1997

SQUARE FEET: 3428

LISTING TYPE: resale

MLSID: A1815560

PROPERTY TYPE: Single Family

AGENT NAME: Filippo Vespa

Fonte: Disponível em: <<http://hollywood-florida.olx.com/blank-iid-534369630>>. Acesso em: 23 jun. 2013.

2.3.1.1 Questão 41

Questão 41

O texto, pelo seu propósito comunicativo, é

- a) um anúncio de uma casa à venda.
- b) um anúncio de uma casa para alugar.
- c) uma descrição de uma casa recém-construída.
- d) um e-mail de agente de vendas para uma construtora.
- e) uma reportagem sobre uma casa de um artista famoso em Hollywood-Flórida.

A análise da questão acima evidencia que os candidatos deverão analisar os diferentes aspectos verbais e não verbais que constituem o gênero *e-anúncio*. Costa (2009, p. 32) define anúncio como uma “notícia ou aviso por meio do qual se divulga algo ao público, ou seja, a criação de alguma mensagem de propaganda com objetivos comerciais, institucionais, políticos, culturais, religiosos, etc. [...] Na internet, recebe o nome de e-anúncio”.

A partir de uma análise que leve em conta diferentes linguagens que compõem o anúncio, os candidatos precisarão utilizar seus conhecimentos prévios acerca do gênero que envolve a questão para compreendê-la. Vários aspectos como: a imagem de uma casa, o valor da mesma, a descrição do imóvel, a localização do mesmo em um mapa da empresa Google, o próprio fato do e-anúncio ter sido tirado de um dos maiores sites de classificados do mundo, dentre outros, formam uma conjuntura que pode auxiliar o leitor no acionamento dos seus conhecimentos prévios. Tais inferências produzidas ao analisar a intencionalidade do texto podem dar auxílio ao leitor no entendimento do gênero discursivo.

Levando-se em conta que com o *skimming* a essência do texto pode ser evidenciada, essa estratégia de leitura pode ser usada para que a alternativa “A” seja tomada pelo leitor como a correta. Além disso, “distinguir gêneros textuais” está no edital do processo seletivo em análise como uma habilidade de leitura exigida do candidato.

A linguagem do mundo atual abrange diferentes modalidades de gêneros, que se modificam de acordo com alterações das esferas da comunicação. Um exemplo desse fato é o aparecimento das tecnologias digitais da informação e da

comunicação (TDICs), que acabaram provocando mudanças nos gêneros que foram incorporados por elas; como exemplo, temos carta/ *e-mail*, diário/ *blog* ou um anúncio/ e-anúncio.

Além disso, o primeiro texto do PAES 2014 é um exemplo de texto multimodal. Na visão de Kress e Van Leeuwen (2001) a multimodalidade combina diferentes modos semióticos em uma produção ou evento semiótico. Nessa concepção, o visual se constitui como texto e seu significado se realiza por mais de um código semiótico como, por exemplo, através de palavras e imagens; conforme o leitor deve fazer com o texto nesta questão.

2.3.1.2 Questão 42

Questão 42

O conceito de coesão textual diz respeito a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual, facilitando a compreensão e a produção de sentido. O substantivo que substitui a palavra **gem** na frase: “[...] this **gem** is sure to be a quick sale” é

- a) gorgeous preserve.
- b) neighborhood.
- c) playground.
- d) kitchen.
- e) home.

A questão acima é um exemplo que avalia habilidade linguística do candidato. Apesar de possuir um fragmento do e-anúncio, o enunciado não explica onde o mesmo pode ser encontrado, por mais que ele esteja em negrito no texto.

O começo do enunciado explica o conceito de coesão textual para em seguida perguntar qual substantivo substituiria a palavra *gem* na frase que está em destaque no texto do e-anúncio. *Gem* pode ser traduzida como *jóia/ pedra preciosa*, que faz referência no texto à palavra *home/ house* (casa). Marcuschi (2006, p. 13) explica que “podemos admitir a referenciação como um processo de geração de domínios referenciais com objetos discursivos para referir-se a um estado do mundo.” Portanto, a questão envolvendo a palavra *gem*, implica uma operação de referenciação, que é quando “um elemento designa um universo e fenômenos

nomeados por sinonímia ou até mesmo por substituição” (MACURSCHI, 2006, p. 11), para que haja coesão textual no trecho mencionado.

No entanto, o leitor não precisa necessariamente entender os conceitos de coesão textual ou referenciação para responder à questão. Porém, mesmo que o texto utilize palavras na língua inglesa que podem ser desconhecidas no vocabulário dos candidatos, o enunciado pode ser constituído como um elemento esclarecedor da questão proposta, cuja alternativa “E” contém o substantivo que substitui a palavra em destaque no enunciado. Sendo assim, mais um exemplo de questão que também utiliza a sinonímia.

2.3.2 Texto para as questões 43 e 44

Text to questions **43** and **44**



Mexican Rice

Mexican rice belongs to an unusual category of Mexican dishes called dry soups. To make a dry soup, a starchy food such as rice, noodles, or cut-up tortillas is cooked slowly in a soup broth. Eventually the broth is completely absorbed by the starch, leaving a "dry" soup. Dry soups are served as a separate course before the meat course.

1 cup white rice, uncooked
2 tablespoons of vegetable oil
4 cups tomato juice
4 tablespoons butter or margarine
½ teaspoon ground cumin
1 teaspoon salt
½ green pepper, cleaned out and chopped
1 ½ cups chopped onion
2 large tomatoes, chopped, or 1 8 ounce can (1 cup)
tomatoes cut up with a spoon

From: CORONADO, R. **Cooking the Mexican Way**. USA: Lerner Publications Company, 1982.

1. Rinse and drain rice. Dry on paper towels.
2. In a large frying pan, heat oil and fry raw rice until it becomes brown.
3. In a saucepan, heat tomato juice, add to rice in the frying pan.
4. Add rest of ingredients, cover and cook over low heat until tomato juice is absorbed and rice is soft (about 20 minutes).

Serves 4 to 6

2.3.2.1 Questão 43

Questão 43

O texto *Mexican Rice*, por suas características de forma e por seu propósito comunicativo, é exemplo do gênero

- a) letter (written message to a person or a group, sent by mail in an envelope).
- b) news (reports, broadcast over radio or TV, printed in a newspaper, etc.).
- c) recipe (a list of material and directions for preparing a dish).
- d) shopping list (a list people take to the supermarket).
- e) e-mail (electronic message).

O gênero utilizado para responder esta questão e a seguinte foi *receita*, que:

Em culinária, são instruções que orientam a preparação de uma iguaria [...], predomina uma linguagem instrucional com o uso de formas verbais (imperativo, infinitivo) de valor imperativo ou impessoal. Em culinária, a receita estrutura-se geralmente em duas partes: Ingredientes e Modo de Preparo (Confecção), incluindo-se muitas vezes a maneira de servir. (COSTA, 2009, p. 175).

A questão se baseia no entendimento do leitor a respeito do gênero utilizado para respondê-la. É uma questão de habilidade de leitura que explora o gênero e está assim definida no edital: “Habilidade de Leitura: Distinguir Gêneros”.

Para respondê-la, o leitor deve utilizar seus conhecimentos prévios, associar as linguagens verbal e a visual para marcar a alternativa correta, que é a letra “C”. Além disso, há uma mescla de língua portuguesa e língua inglesa na questão: enquanto o enunciado está em português, as alternativas estão em inglês. Em cada alternativa, aparece um gênero discursivo diferente e sua devida definição, o que pode ajudar ainda mais o candidato na escolha do item.

A seguir, temos a questão 44, que também foi baseada na receita mencionada acima.

2.3.2.2 Questão 44

Questão 44

O texto se remete à seguinte região do globo terrestre:

- a) Africa.
- b) Europe.
- c) North America.
- d) South America.
- e) Central America.

A tarefa de leitura solicitada nesta questão centra-se na compreensão da palavra *Mexican*, que aparece 4 vezes na receita, que é uma palavra cognata (Mexicano) e também no conhecimento prévio do aluno, que deve associar que México está na América do Norte. Deste modo, a alternativa “C”, que é *North America*, é a região do globo terrestre ao qual o texto se remete. Como o *scanning* pode ser utilizado para achar uma ideia específica no texto, esta estratégia seria adequada para a resolução da questão.

Esta questão envolve a interdisciplinaridade, que é um dos pilares sobre o qual as diretrizes curriculares para o ensino médio se apoiam. A interdisciplinaridade vincula o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas, abrangendo conteúdos e permitindo o estímulo do aluno a ver a importância de recorrer a outras disciplinas para compreender aquela com a qual ele se depara. De acordo com os PCNs:

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas, e deve evitar ao mesmo tempo a diluição delas em generalidades. Parte-se do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com os outros: a relação entre as disciplinas pode ir da simples comunicação de ideias até a integração mútua de conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de coleta e análise dos dados. [...] A interdisciplinaridade deve estimular o aluno a ver a importância ou sentir a necessidade de recorrer a outras disciplinas para compreender aquela com a qual está trabalhando em determinado momento. (BRASIL, 2000, p. 154)

Além disso, essa interação que a língua estrangeira pode ter com outras disciplinas é um fator que pode fazer parte da construção de significados, valores e conhecimentos dos alunos. As OCNEM (Brasil, 2006, p. 131) explicam que:

O ensino da língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão.

Um dos questionamentos que surgiu no decorrer da análise das questões das provas foi se os textos autênticos utilizados poderiam ser encontrados através da fonte oferecida pelas provas. E, apesar do texto referente à questão acima analisada não apresentar fonte da internet, a versão original do mesmo foi encontrada online³⁵.

Em sua versão original na internet, verificaram-se alguns aspectos que se diferenciam da versão que foi colocada na prova, apesar desta informação não constar na mesma. No texto da prova, na segunda e terceira linha, temos [...] *dishes called dry soups*, enquanto que na versão original, a autora escreveu *dishes called sopas secas, or “dry soups”*. As palavras “sopas” e “secas” foram tiradas do texto da prova, que no texto original estão em espanhol. Elas têm grafias e significados iguais em português, o que pode ter sido um motivo que levou a banca de elaboração da prova a ter retirado essas palavras do texto.

Outra frase que está divergente, é a da terceira e quarta linhas da prova, onde tem-se *To make a dry soup, a starchy food [...]* enquanto que no original seria *To make a sopa seca, slowly cook a starchy food*. Mais uma vez, as mesmas palavras são tiradas da prova. Mesmo assim, o significado da frase não mudou, nem tampouco a resolução das questões foi afetada por tais divergências.

A seguir segue o texto relativo às quatro últimas questões da prova PAES 2014 e suas respectivas análises.

³⁵ Texto disponível em: <https://issuu.com/ioannishatzi/docs/cooking-the-mexican-way>, Acesso em 21 ago. 2016.

2.3.3 Texto para as questões 45, 46, 47 e 48

Text to questions 45 to 48

Marcia says that all of her friends have a cell phone, but Marcia's mom doesn't want to buy her one. Marcia's mom doesn't want Marcia to play video games either. What is more, the Internet scares her. Marcia's mom says, "If Marcia has a cell phone, how do we know whom she is talking to? Video games are bad for you. The Internet is dangerous and uncontrolled. It's like having a gun in the house. We should just ban her from using the computer, and I'm not buying her a cell phone until she is eighteen. This is the only way we can be sure that Marcia is safe."

Marcia's dad disagrees with Marcia's mom. Although he agrees that there are some dangers to it, he likes the Internet, and finds it to be very useful. Marcia's dad says, "The trouble is, we just can't stop Marcia from using the Internet, as this would put her at a disadvantage. What is more, I like video games. I think that, when played in moderation, they are fun. Obviously, it is not good to play them without restraint or self-control. Finally, I think Marcia needs a cell phone. We can't take these things away."

Fonte: Disponível em: <englisforevereveryone.org.> Acesso em: 03 ago. (adapted).

2.3.3.1 Questão 45

Questão 45

In paragraph 1, Marcia's mom says "It's like having a gun in the house." She says this in order to support the idea that

- a) internet is as dangerous as a gun.
- b) cell phones are as dangerous as a gun.
- c) video games are as dangerous as a gun.
- d) having a video game is better than having a computer.
- e) having cell phones and video games are better than the Internet.

Este é um exemplo de questão de habilidade de leitura em que o leitor pode usar o *scanning* para localizar o trecho específico que está no próprio enunciado que o ajudará na resolução da mesma. O leitor deve procurar a informação no texto sem precisar analisar cada alternativa. Este é um exemplo de questão em que o leitor não precisa ativar conhecimentos prévios, não exigindo, portanto, conhecimentos anteriores que poderiam estar incorporados à bagagem cultural do candidato.

2.3.3.2 Questão 46

Questão 46

O fragmento de texto que exemplifica a expressão do autor em relação ao desejo de Márcia obter um celular é

- a) “[...] until she is eighteen.”
- b) “We can’t take these things away.”
- c) “This is the only way we can be sure that Marcia is safe.”
- d) “[...] all of her friends have a cell phone...”
- e) “[...] Marcia needs a cell phone.”

Este é outro exemplo de questão em que o candidato pode utilizar o *scanning* para chegar à alternativa “D”, visto que ele tem que buscar informações específicas no texto. A crítica da questão baseia-se no fato que mais uma vez é uma questão que não instiga o leitor. Uma questão como essa poderia ser melhor aproveitada se exigisse do candidato uma compreensão global do texto, ativação de conhecimento prévio, possibilidade do envolvimento do leitor com o texto e assim por diante.

2.3.3.3 Questão 47

Questão 47

When Marcia’s mom says “[...] how do we know whom she is talking to?” She can be described as

- a) shameless.
- b) careful.
- c) selfish.
- d) cruel.
- e) rude.

Esta questão não aponta onde o fragmento do enunciado se encontra no texto. Apesar de tal fato, o leitor não precisa retomar ao texto para responder a questão, dado que se ele entender o fragmento do enunciado poderá concluir que a alternativa correta é a letra “B”, que descreve, com um adjetivo, a mãe da *Márcia*.

Se isto não acontecer, ele pode retomar o fragmento que se encontra nas linhas 4 e 5 do texto, utilizando *scanning*. Desta forma, o leitor pode interpretar as

informações e inferir, de acordo com as informações expostas no texto, como a mãe da *Márcia* pode ser descrita, ao construir proposições novas a partir das informações que ele encontrou no texto (COSCARELLI, 2002).

2.3.3.4 Questão 48

Questão 48

No fragmento: "If a person's ability to use the Internet becomes important in the future, Marcia will be **at a loss**.", a expressão que substitui a palavra destacada é

- a) sure.
- b) at danger.
- c) out of control.
- d) in disadvantage.
- e) without restraint.

Apesar de poder ser enquadrada como uma questão de habilidade de leitura onde se pode usar o *scanning* para a sua resolução, acima temos mais um exemplo de questão que não exige interação do leitor com o texto. O leitor pode usar o fragmento do próprio enunciado para substituir a expressão destacada por uma das expressões das alternativas. Sua formulação exige que o candidato analise cada alternativa, individualmente, focado na expressão que mais faz sentido na frase, que seria a letra "D".

Um equívoco marca a questão, que pede, dentre as alternativas, que o candidato escolha uma "expressão que substitui a palavra destacada", porém, em destaque no fragmento, não temos uma palavra, mas sim outra expressão: "at a loss". No entanto, a análise permite afirmar que, apesar do equívoco, não há danos para o candidato na resolução da mesma.

A versão original do texto para as questões 45 a 48 da prova PAES 2014 também foi encontrada e analisada na *internet*.

A análise permitiu verificar que o terceiro texto da prova PAES 2014, como está na própria prova, foi tirado do site "englishforeveryone.org" que é um site onde se tem acesso a, dentre outras coisas, textos com suas respectivas questões discursivas e/ ou de múltipla escolha e gabarito das mesmas. Ao analisarmos a prova PAES 2014, notamos que as questões 45, 46 e 47, que foram feitas para

serem respondidas com base no texto (adaptado), foram uma releitura das próprias questões do site já mencionado. A questão 47 parece ser uma cópia da questão 7³⁶ do site. O mesmo acontece com a questão 45 da prova e a questão 3 do texto original. Para uma melhor análise comparativa, as questões estão lado a lado no quadro a seguir:

³⁶ Disponível em: http://englishforeveryone.org/PDFs/Level_5_Passage_1.pdf. Acesso em 21 ago. 2016.

Quadro 2: Comparativo das questões 45 e 47 (PAES) com 3 e 7 (site)

PAES 2014	englishforeveryone.org
<p>Questão 45</p> <p>In paragraph 1, Marcia's mom says "It's like having a gun in the house." She says this in order to support the idea that</p> <p>a) internet is as dangerous as a gun. b) cell phones are as dangerous as a gun. c) video games are as dangerous as a gun. d) having a video game is better than having a computer. e) having cell phones and video games are better than the Internet.</p>	<p>3)</p> <p>In paragraph 1, Marcia's mom says, "It's like having a gun in the house." She says this in order to</p> <p>A. support the idea that the Internet is dangerous B. reject the claim that guns can be safe if used responsibly C. encourage Marcia's dad to purchase a gun D. explain why the Internet is uncontrolled</p>
<p>Questão 47</p> <p>When Marcia's mom says "[...] how do we know whom she is talking to?" She can be described as</p> <p>a) shameless. b) careful. c) selfish. d) cruel. e) rude.</p>	<p>7)</p> <p>Marcia's mom can best be described as</p> <p>A. ridiculous B. careful C. cruel D. rude</p>

As duas questões acima parecem ser uma cópia. Mais precisamente, as questões da prova PAES são extremamente parecidas com as questões do site, já que estas foram elaboradas primeiro.

Os enunciados das questões 47 (PAES) e 7 (site) contém a mesma frase "*can be described as*", as duas se referindo à mãe da Márcia, ou seja, como ela pode ser descrita. Além dos próprios enunciados terem alternativas iguais, uma delas inclusive está representada na mesma letra nas duas questões. Assim, tanto na prova quanto no site temos na alternativa da letra "B" a palavra "*careful*" e que, coincidentemente, é a resposta correta nas questões acima. Outras alternativas idênticas, apesar de serem em letras diferentes são: d) *cruel* (PAES) e c) *cruel* (site); e e) *rude* (PAES) e d) *rude* (site).

A questão 45 (PAES) e a questão 3 (site) tem enunciados iguais, a não ser pelas quatro últimas palavras que foram acrescentadas na prova PAES, que são justamente as quatro primeiras palavras que estão na alternativa "A" do site e não

estão na alternativa “A” da prova: “support the idea that”. As duas questões têm a primeira alternativa como corretas no gabarito das provas (letra “A”).

A questão 46 (PAES) parece ser uma releitura da original: questão 5, do mesmo site já mencionado, que segue, para análise comparativa, no quadro abaixo:

Quadro 3: Questão 46 (PAES 2014) e Questão 5 (site)

PAES 2014	englishforeveryone.org
<p>Questão 46</p> <p>O fragmento de texto que exemplifica a expressão do autor em relação ao desejo de Márcia obter um celular é</p> <p>a) “[...] until she is eighteen.” b) “We can’t take these things away.” c) “This is the only way we can be sure that Marcia is safe.” d) “[...] all of her friends have a cell phone...” e) “[...] Marcia needs a cell phone.”</p>	<p>5)</p> <p>In paragraph 2, Marcia's dad says, "Finally, I think Marcia needs a cell phone." Given what you know about Marcia's mom's concerns, what is the best reason Marcia's dad can provide to convince Marcia's mom that Marcia needs a cell phone?</p> <p>A. Marcia can use her cell phone to talk to her friends, instead of needing to borrow one of ours. B. Having a cell phone will teach Marcia how to use new technology. C. Because all of her friends have one, it would be unfair to disallow Marcia to have a cell phone. D. If Marcia's is in trouble she can use her cell phone to call for help</p>

Pode ser considerado um deslize ético que os elaboradores da PROVA PAES 2014 tenham feito releituras e praticamente copiado questões do site já mencionado, podendo ser inclusive danoso aos candidatos, uma vez que pode violar o princípio da igualdade já que os candidatos que possam porventura ter visto as questões nesse site, podem estar em melhor condição dos que não tiveram acesso ao mesmo. Não deve ser admissível que um teste de um processo seletivo que abrange tantos candidatos e municípios possa ser efetivado mediante cópia de questões preexistentes.

O PAES 2014 apresentou três gêneros discursivos: e-anúncio, receita culinária e artigo. A seguir, segue a análise das questões da prova PAES 2015.

2.4 Análise das questões de Língua Inglesa da prova PAES 2015

A prova de Língua Inglesa do PAES 2015 apresentou três textos para a resolução das suas oito questões. Com o objetivo de facilitar a análise das questões, primeiramente o texto será apresentado, para, em seguida, apresentar as questões

relativas ao mesmo e, em seguida, a análise das questões ser apresentada, com exceção da questão 41, que será a primeira da análise, que segue abaixo.

2.4.1 Questão 41

Questão 41

Considere as formas linguísticas **1, 2 e 3**.

1. Once upon a time, a princess...
2. Hello! Hang on, please!
3. Today's theme will be The French Revolution

Essas formas linguísticas são utilizadas, respectivamente, nos seguintes gêneros textuais:

- a) Telephone conversation – letter – fairy tale.
- b) Letter – telephone conversation – conference.
- c) Conference – telephone conference – fairy tale.
- d) Telephone conversation – fairy tale – conference.
- e) Fairy tale – telephone conversation – conference.

A primeira questão da prova de língua inglesa do PAES 2015 é um pouco diferente das demais por apresentar algumas formas linguísticas, ao invés de um gênero discursivo para a sua resolução. É uma questão que pode ser definida de acordo com o edital como: habilidade de leitura: distinguir gêneros.

O candidato deve acionar os seus conhecimentos prévios sobre os gêneros em que as formas linguísticas apresentadas geralmente aparecem, produzir inferências e analisar as alternativas para, desta maneira, poder chegar à alternativa “E” como verdadeira. No entanto, sem saber os nomes dos gêneros em inglês ou frases e ou palavras que podem ser utilizadas para representa-los, dificilmente o leitor será capaz de saber a resposta correta.

2.4.2 Texto para as questões 42 e 43

O texto para as questões 42 e 43 do PAES 2015 faz parte do gênero *quadrinhos*. Este gênero surgiu no final do século XIX e:

[...] teve uma grande repercussão nos anos 30, nos Estados Unidos, quando os quadrinhos americanos dominaram o mundo e influenciaram o nascimento desse gênero por toda parte, como destacado fenômeno cultural de massa. [...] Combinando a linguagem verbal) narrativa escrita e a falada, colocadas em balões e legendas) e a visual (imagem gráfica), que tornam a comunicação rápida [...], ou seja, a palavra e a imagem, em geral e na prática, possuem o mesmo peso.” (COSTA, 2009, p. 125)

Silveira (2003, p. 122), explica que:

Os quadrinhos têm personagens e elencos fixos, narrativa sequencial em quadros numa ordem de tempo, em que um fato se desenrola por meio de legendas e balões com texto pertinente à imagem de cada quadrinho. A história pode desenvolver-se numa tira, numa página ou em duas ou em várias páginas (revistas ou álbum). É óbvio que para uma história ser em quadrinhos, ela precisa ter, no mínimo, dois quadrinhos (ou cenas). A tira diária é uma exceção, pois, às vezes, a história pode ser muito bem contada em um quadrinho (o espaço da própria tira) [...].

Segue, abaixo, o texto:

Leia a sequência em quadrinhos de Peanuts, personagem popular nas revistas americanas, e responda às questões 42 e 43.



Fonte: Disponível em: <<http://educacaoparavivereconviver.blogspot.com.br/2013/07/ingles-com-tirinhas-right-away.html>>.

2.4.2.1 Questão 42

Questão 42

In the English language the 's has different grammatical uses. Choose the alternative in which the 's is being used in the text sentence: Who's got my beach ball?

- a) Past tense in the possessive case.
- b) Present perfect of the verb to have.
- c) Present simple in the genitive case.
- d) Contraction verb to be in the present tense.
- e) Contraction of the verb to be in the past tense.

Com o enunciado da questão acima, não seria necessário que o candidato se voltasse para o texto em busca da resposta sem haver, portanto, a necessidade do gênero acima, uma vez que o gênero *quadrinhos* sequer foi explorado na questão, servindo apenas como pretexto para que uma questão que envolvesse habilidade linguística fosse utilizada na prova. Para responder à questão, o candidato deve possuir conhecimento gramatical que está no manual do candidato descrito como Habilidade Linguística: Verbo, mais precisamente, saber que a forma *have got* pode ser usada com o mesmo sentido de *have*. Mas esse seria o caso se a questão tivesse uma alternativa correta.

Com alternativas absurdas como a) *past tense in the possessive case*; c) *present simple in the genitive case* ou até mesmo a resposta que foi dada como correta no gabarito oficial do processo seletivo (leia-se que a questão não foi anulada), no caso a letra "B", que fala em *present perfect of the verb to have*, não caberiam como resposta correta.

A outra questão que, segundo a prova, deve ser respondida com gênero quadrinho é a seguinte:

2.4.2.2 Questão 43

Questão 43

The alternative which is similar in meaning to the text expression: "... right away...", in the second picture is

- a) immediately.
- b) frequently.
- c) partially.
- d) precisely.
- e) occasionally.

A questão acima apresenta uma proposta onde o candidato deve escolher a alternativa cuja palavra tenha significado similar à expressão "*right away*". Além de saber o significado da expressão, o candidato deverá conhecer o significado das expressões das alternativas. Apesar do enunciado da questão se referir ao em que o candidato vai achar a expressão no texto, (*in the second picture* – na segunda figura), mais uma vez o candidato não precisa voltar ao texto ou sequer saber da existência do mesmo para resolver a questão e apontar a resposta correta.

De acordo com o edital, o componente curricular que faz parte desta questão é: habilidade linguística: sinonímia. A alternativa que melhor se assimila à expressão em destaque no enunciado está na alternativa "A".

O hipergênero quadrinhos, aqui representado por um dos mais famosos cartunistas do mundo, Charles Schulz, poderia ter sido mais bem aproveitado nas duas questões anteriores. Essas questões enfatizam uma abordagem de leitura com foco na decodificação de palavras, onde o candidato é levado a identificar somente um pedaço da informação, sem precisar entender o *todo* do texto para solucionar a tarefa. A ênfase da avaliação recai sobre os recursos linguísticos e não sobre estratégias de leitura que podem ser consideradas relevantes para a compreensão do gênero discursivo.

2.4.3 Texto para as questões 44 e 45

Para responder às questões **44** e **45**, analise a peça publicitária de grande circulação nos EUA.



Fonte: Disponível em: <<http://www.bestadsonTV.com/ad/63317/Israel-Cancer-Association-Third-Hand-Smoking...>>

2.4.3.1 Questão 44

Questão 44

Os elementos da imagem acima permitem identificar um/uma

- a) propaganda em um ambiente hospitalar.
- b) anúncio de marca de sofá.
- c) advertência sobre o tabagismo.
- d) convite para um evento.
- e) cartaz de um ambiente residencial.

O gênero utilizado para responder esta questão e a seguinte foi *propaganda social*. Segundo Moraes (*apud* LOPES-ROSSI, 2002, p. 79-80), as propagandas sociais são:

[...] todas as campanhas voltadas às causas sociais com o objetivo principal de prestar esclarecimentos sobre acidentes de trânsito, tóxicos, cigarros [...] entre outras questões sociais; realizar processos de participação, fazendo com que a população entenda o plano de ação social proposto, participe e se aproprie de todo o processo, buscando uma interferência no cotidiano desta sociedade. São vinculadas a programas que procuram aumentar a aceitação de uma ideia ou prática em um grupo-alvo, tendo como objetivo principal prestar um 'serviço de utilidade pública'.

Conforme está no próprio enunciado da questão “os elementos da imagem acima permitem identificar um/uma”, o candidato deve utilizar recursos verbais e não verbais para identificar o gênero e assim responder a alternativa correta. Ela é baseada no entendimento do candidato no tocante do gênero utilizado, e consta no edital do processo seletivo como: “Habilidade de Leitura: Distinguir Gêneros”.

Para respondê-la, o leitor deve utilizar seus conhecimentos prévios, associar as linguagens verbal e a visual para marcar a alternativa correta, que é a letra “C”: advertência sobre tabagismo. Essa variação de nomenclatura entre advertência e propaganda, não trazem problemas para o candidato no decorrer da análise.

A outra questão relativa ao gênero propaganda social é a que segue.

2.4.3.2 Questão 45

Questão 45

According to the picture one may infer that the black and white parts of the sofa refer to somebody's

- a) kidney.
- b) heart.
- c) lungs.
- d) brain.
- e) liver.

Acima, a tarefa de leitura proposta também consiste no estabelecimento de relações entre o texto verbal e o não verbal por meio das informações que estão explícitas na propaganda social e na elaboração de inferências com base nos conhecimentos prévios do candidato (tanto o conhecimento de mundo, como o conhecimento lexical envolvendo partes do corpo humano). O leitor deve interpretar o que as partes branca e preta do sofá representam: a) rim; b) coração; c) pulmões; d) cérebro; e) fígado. Se o candidato tiver conhecimento sobre partes do corpo humano, é provável que ele marque a alternativa “C” como correta, que é o gabarito proposto pelo PAES.

Porém, não é só o pulmão que é afetado pelo uso do cigarro, mas vários outros órgãos como coração (que é a alternativa “B”) ou fígado (que é a alternativa “E”); esses podem ser igualmente afetados pelo tabagismo.

A versão original do texto para as questões 44 e 45 da prova PAES 2015 também foi pesquisada na *internet*. Com a análise pôde-se verificar que esta propaganda social da prova PAES 2015 foi originalmente feita em cores, enquanto que na prova, provavelmente por uma questão de retenção de gastos, ela está em preto e branco.

Com isso, ao analisar a questão 45, notamos que ela só pôde ser elaborada a partir da sua versão em preto e branco, ou seja, houve uma mudança inclusive na leitura da propaganda quando ela passou a ser preta e branca. Na original – colorida – nota-se que o sofá presente no meio da figura fazia menção a um cigarro onde a última parte do sofá, que é marrom com amarelo, está simbolizando o envoltório onde fica o filtro do cigarro. Em muitas marcas, é comum ter essa parte final do cigarro apresentando uma tonalidade amarronzada e amarelada, conforme se vê a seguir³⁷:

³⁷ Disponível em: <<http://www.bestadsontv.com/ad/63317/Israel-Cancer-Association-Third-Hand-Smoking>>. Acesso em 30 ago. 2016



Figura 4: Propaganda social original

Com a propaganda social original, em cores, claramente se nota que o sofá faz menção a um cigarro. Porém, se colocarmos a figura da prova, que está em preto e branco e de tamanho reduzido, essa menção não é facilmente induzida.

Além disso, o propósito da propaganda social acima é alertar sobre o fumo passivo, também chamado de tabagismo passivo, que é a inalação, por não-fumantes, da fumaça de produtos derivados de tabaco. Segundo a Organização Mundial de Saúde, o fumo passivo é a terceira maior causa de morte evitável no mundo³⁸.

Mesmo assim, por mais que os elaboradores tenham mudado o sentido primeiramente pretendido da propaganda social para, provavelmente, atender aos propósitos da questão elaborada, é possível responder à pergunta 45 da prova.

³⁸ Fonte disponível em: <http://www.brasil.gov.br/saude/2011/05/males-do-fumo-passivo>. Acesso em 30 ago. 2016

2.4.4 Texto para as questões 46, 47 e 48

Leia o texto para responder às questões 46 a 48.

Frejat

In 1985, Frejat, then guitarist for Barão Vermelho, hit the stage wearing green and yellow clothes. It was January 15th, the day in which Tancredo Neves was named president of Brazil. Cazuza sang —Pro Dia Nascer Felizll with lots of enthusiasm. Frejat returns to the festival this year for a solo performance on October 1st.

Fonte: Disponível em: TAM. *TAM nas nuvens*. São Paulo: New Content Editora, set/2011.

2.4.4.1 Questão 46

Questão 46

Que elemento linguístico do texto em inglês indica que Frejat já saiu da banda Barão Vermelho?

- a) “hit the stage”
- b) “returns to the festival”
- c) “It was January 15th”
- d) “solo performance”
- e) “Cazuza sang”

Nesta questão, a tarefa de leitura proposta consiste em, basicamente, fazer o uso do *scanning* para buscar a informação específica que o enunciado demanda. Desta forma, o elemento linguístico que indica que o cantor já saiu da banda, estaria na alternativa “D”, onde se tem *solo performance*. O leitor pode inferir que tais palavras são cognatas e, em português, seriam “performance solo”.

2.4.4.2 Questão 47

Questão 47

O fragmento que apresenta um pronome relativo é

- a) "In 1985"
- b) "president of Brazil"
- c) "with lots of enthusiasm"
- d) "this year for a solo performance"
- e) "the day in which Tancredo Neves"

É uma questão de aspecto gramatical que está no edital como: habilidade linguística: Pronomes relativos. No enunciado não há nenhuma referência ao fato de que os fragmentos que estão nas alternativas dizem respeito ao texto, que serve como pretexto para uma questão de habilidade linguística. É um tipo de questão que requer do leitor a análise de cada alternativa para achar qual tem um pronome relativo, que seria a alternativa "E".

Essa informação gramatical faz parte do conhecimento linguístico necessário para a construção do sentido do texto, mas a ênfase da avaliação poderia recair sobre estratégias de leitura relevantes para a compreensão do texto. Se o leitor não souber o que é um pronome relativo e/ ou quais são os pronomes relativos na língua inglesa, será prejudicado com esta questão.

2.4.4.3 Questão 48

Questão 48

Change the following sentence to the simple present tense:
Cazuza sang "Pro Dia Nascer Feliz".

- a) Cazuza sings "Pro Dia Nascer Feliz".
- b) Cazuza will sing "Pro Dia Nascer Feliz".
- c) Cazuza has sung "Pro Dia Nascer Feliz".
- d) Cazuza is singing "Pro Dia Nascer Feliz".
- e) Cazuza would sing "Pro Dia Nascer Feliz".

Para escolher a alternativa correta da questão 48 não é necessário que o candidato tenha entendido o texto. Na verdade, apenas o enunciado e as alternativas são necessários para que o candidato a responda. O enunciado pede a mudança da frase, que está no passado simples, para o presente simples. Deste modo, apenas a troca do verbo *sang* para *sings* seria a resposta correta, conforme está na alternativa “A”.

A prova PAES 2015 apresentou três gêneros discursivos: quadrinhos, propaganda social e matéria. Nas oito questões da prova de língua inglesa, quatro foram voltadas às habilidades de leitura e as outras quatro às habilidades linguísticas. As questões que envolveram habilidade linguística, como a 47 e a 48, utilizaram o texto como pretexto para sua elaboração e, em nenhum momento, o candidato precisa explorar o gênero discursivo. Sobre esse tipo de questão, Marcuschi (2013, p.51) explica que “perde-se uma excelente oportunidade de treinar o raciocínio, o pensamento crítico e as habilidades argumentativas”.

Embora estejam de acordo com o que propõe o edital do processo seletivo, as questões poderiam explorar mais os aspectos que englobam a compreensão textual, como, por exemplo, o processo inferencial, que “diz respeito ao modo da produção de sentido que não se dá pela identificação e extração de informações codificadas, mas como uma atividade em que conhecimentos de diversas procedências entram em ação por formas de raciocínio variadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 256).

Uma vez que, segundo Marcuschi (2008, p. 252), “compreender é, essencialmente, uma atividade de relacionar conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado”, os processos inferenciais devem operar integralmente com a construção de sentidos nas questões da prova PAES, sejam eles de base textual, como as inferências lógicas e as semânticas, ou as de base contextual, como as pragmáticas e as cognitivas.

2.5 Conclusão do Capítulo

As provas PAES não têm um padrão específico para número de textos por prova uma vez que, ao longo da análise, verificou-se que elas podem apresentar somente um texto (como na prova PAES 2012), quatro textos (prova PAES 2013), ou três textos (provas PAES 2014 e 2015).

Além disso, verificou-se que no mesmo processo seletivo, tendo como exemplo o PAES 2015, os enunciados das questões são ora em português, ora em inglês, sem estabelecer, mesmo que na mesma prova, um padrão tanto no enunciado quanto nas alternativas. Essa mescla entre língua portuguesa e inglesa também foi verificada no edital do processo seletivo na parte que se refere aos componentes curriculares relativos ao ensino médio para a prova de Língua Inglesa; como exemplo, na “Habilidade Linguística”, tem-se: “Verbo (*simple present* e *presente continuous*; *simple past* e passado contínuo)”.

Com um *corpus* composto por quatro processos seletivos somando trinta e duas questões, um número maior de gêneros discursivos poderia ter sido abordado e explorado, sobretudo, porque:

O contato repetido do aluno com textos de variados gêneros, que abarquem múltiplos temas e situações (de natureza semelhante ou não), estimula-o a mobilizar suas competências de análise, comparação, associação, identificação, reconhecimento e seleção. (BRASIL, 2002, p. 118)

A maioria das questões exige do candidato a habilidade de leitura ao invés da habilidade linguística. As questões que envolvem a habilidade de leitura poderiam objetivar um leitor ativo e abordar a leitura na perspectiva sociocognitiva, estando em consonância com os PCN (2002, p. 97), que explicam que:

Ser leitor ativo, participante dos processos de interlocução falados e escritos, bem como, em menor escala, ser produtor de textos orais e escritos, constitui a competência última e mais complexa a ser atingida quanto à aprendizagem de códigos estrangeiros no ensino médio. Trata-se da formação do leitor, intérprete e produtor de textos, nessa ordem, capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele – aprendizado que se dá com o domínio de múltiplas competências e habilidades, mobilizadas ao longo do processo iniciado no ensino fundamental e que prossegue, de forma sistemática, no ensino médio.

O entendimento que o aluno deve ter maior contato com textos variados e ser um leitor ativo e participante no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, pode leva-lo a comunicar-se de maneira mais coerente em diferentes situações da sua vida cotidiana, abdicando do ignóbil ponto de vista onde o ensino da língua objetiva somente o conhecimento metalinguístico e o domínio de regras gramaticais conscientes.

Observou-se que, apesar de todos os textos estarem, segundo a prova, relacionados com as questões, nem todas (como no caso da questão 47 do PAES 2013), de fato, seriam respondidas com o auxílio do mesmo. Esse tipo de questão não faz com que o leitor tenha a oportunidade de desenvolver tanto seu raciocínio quanto seu pensamento crítico, que não permitem que o leitor expanda ou construa sentidos com o texto (MARCUSCHI, 2013).

CAPÍTULO 3

DADOS SOBRE OS GÊNEROS E QUESTÕES

Apresentação do Capítulo

Este capítulo apresenta explicações e quadros relativos aos dados dos gêneros das questões de língua inglesa da primeira etapa das provas PAES 2012, 2013, 2014 e 2015, que foram analisadas nesta pesquisa, que respondem as perguntas de pesquisa: (1) Quais os gêneros discursivos utilizados como base para as questões das provas de língua inglesa do PAES nas edições de 2012 a 2015?; e (2) Quais habilidades de leitura e linguísticas são exploradas nas questões?

3.1 Informações dos Gêneros das Provas PAES 2012 – 2015

Apresentamos, inicialmente, uma tabela com dados levantados a partir da análise dos textos das provas PAES 2012, 2013, 2014 e 2015, que contêm dados sobre os textos das Provas PAES como: ano, texto, título – se apresentado na prova –, fonte, autor gênero discursivo, que segue:

Quadro 4: Identificação dos Gêneros

PAES	Texto	Título	Fonte ³⁹	Autor ⁴⁰	Gênero Discursivo
2012	Texto 1 para as questões 41 a 48	Not far from the tree	Revista TAM Kids, julho/agosto 2011	Mariana de Viveiros	Artigo
2013	Texto 1 para as questões 41 e 42	Kids and Tech: How Much is Too Much?	< http://www.technewswworld.com/story.html >. (adapted)	J. Claire	Matéria
2013	Texto 2 para as questões 45 e 46	Michael Phelps Wins Record 18th Gold!	< http://www.fitsugar.com/Michael-Phelps-Athletic-Quotes-24256956 >.	Lizzie Fuhr	Matéria
2013	Texto 3 para a questão 47	(Sem Título)	(Sem citação da fonte)	Sem citação ⁴¹	Manchete
2013	Texto 4 para a questão 48	(Sem Título)	< ">http://www.google.com.br/search?q=funny+cartoons&hl=pt-> >	Sem citação	Cartum (do hipergênero História em Quadrinhos)
2014	Texto 1 para as questões 41 e 42	(Sem Título)	< http://hollywood-florida.olx.com/blank-iid-534369630 >	Sem citação ⁴²	E-anúncio
2014	Texto 2 para as questões 43 e 44	Mexican Rice	CORONADO, R. Cooking the Mexican Way . USA: Lerner Publications Company, 1982.	R. Coronaro	Receita Culinária
2014	Texto 3 para as questões 45 a 48	(Sem Título)	< englisforevereveryone.org > (adapted)	Sem citação	Artigo
2015	Texto 1 para as questões 42 e 43	(Sem Título)	< http://educacaoparavivereconviver.blogspot.com.br/2013/07/ingles-com-tirinhas-right-away.html >.	Schulz	História em Quadrinhos
2015	Texto 2 para as questões 44 e 45	(Sem Título)	< http://www.bestadsontv.com/ad/63317/Israel-Cancer-Association-Third-Hand-Smoking...>	Sem citação	Propaganda Social
2015	Texto 3 para responder as questões 46 a 48	Frejat	TAM. <i>TAM nas nuvens</i> . São Paulo: New Content Editora, set/ 2011.	Sem citação	Matéria

³⁹ A fonte apresentada na tabela corresponde à informada nas provas.

⁴⁰ Conforme consta nas provas.

⁴¹ Apesar de colocarmos que está “sem citação”, entendemos que essa manchete foi provavelmente criada para a prova, ou seja, por seus elaboradores.

⁴² Entendemos que quem escreve um anúncio em sites de venda, como nesse caso, seria o autor desse gênero. Porém não temos como ter certeza quem foi o autor do anúncio citado.

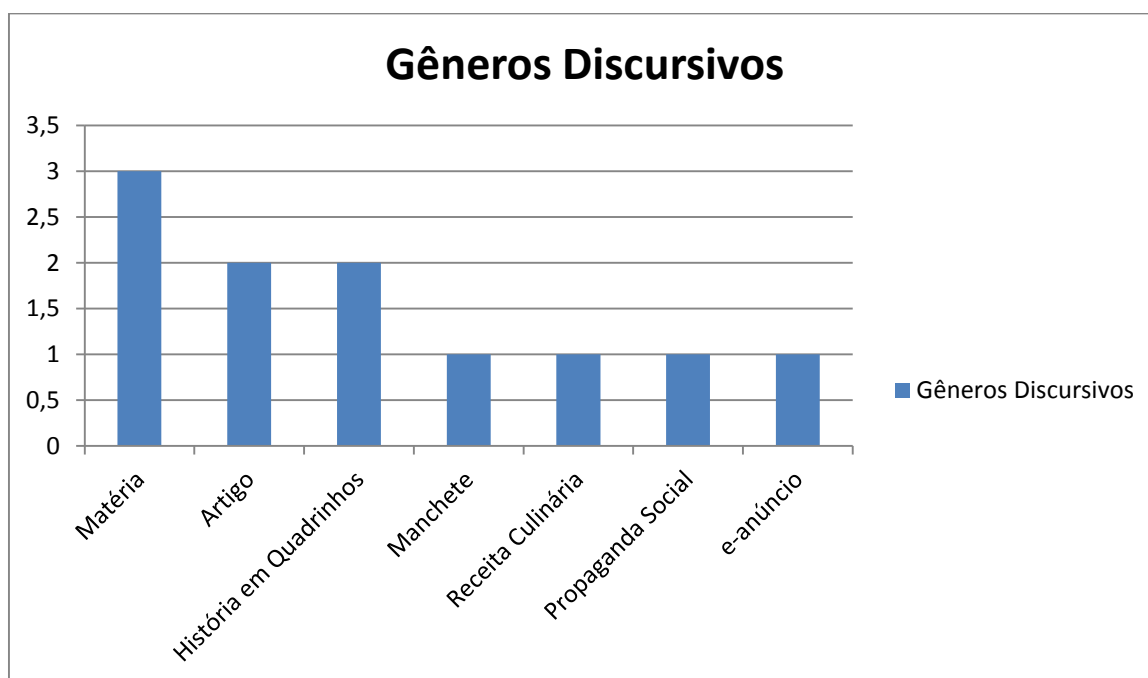
Verificou-se que a prova PAES 2012, que apesar de ter oito questões, só abordou um texto para todas as elas. Na prova PAES 2013, quatro textos foram utilizados e nas provas PAES 2014 e 2015, três textos cada uma. Os gêneros discursivos abordados nas provas foram: artigo, e-anúncio, história em quadrinhos, manchete, matéria, propaganda social, receita culinária.

Desta forma, verificou-se que as quatro edições das provas que foram analisadas apresentaram sete gêneros discursivos, além de terem priorizado os gêneros de circulação social referente à esfera jornalística, como artigo, matéria e manchete.

Entende-se ainda que os gêneros são de fácil acesso aos candidatos, o que poderia possibilitar uma leitura de cunho sociocognitivista, uma vez que, conforme já explanado nesta pesquisa, nessa visão de leitura, os interlocutores são sujeitos ativos que interagem com o texto, onde “dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos” (KOCH, 2004, p.33). Portanto, se os leitores já são, por conjectura, familiarizados com os gêneros, a construção de significados ao longo da leitura poderá ser efetivada.

A seguir, apresenta-se um gráfico com os gêneros discursivos abordados nos PAES 2012 a 2015.

Gráfico 1: Gêneros Discursivos das provas PAES 2012 a 2015



Constatou-se que o gênero discursivo mais recorrente foi a matéria, com cerca de 27% de ocorrência, seguido de história em quadrinhos e artigo com cerca de 18% de ocorrência cada. Enquanto que os gêneros e-núncio, manchete, propaganda social e receita culinária tiveram cerca de, cada uma, 9% dos gêneros abordados nas provas. Representamos a porcentagem dos gêneros no quadro a seguir:

Quadro 5: Porcentagem dos gêneros:

GÊNERO	PORCENTAGEM
Artigo	18%
E-anúncio	9%
História em Quadrinhos	18%
Manchete	9%
Matéria	27%
Propaganda Social	9%
Receita Culinária	9%

3.2 Informações das habilidades requeridas das Provas PAES 2012 – 2015

Para responder a segunda pergunta de pesquisa: Quais habilidades de leitura e linguística são exploradas nas questões?; utilizou-se critérios relativos ao próprio edital dos exames em questão para analisar todas as trinta e duas questões que constam no *corpus* desta pesquisa com o propósito de enquadrá-las em duas habilidades (linguística ou de leitura).

Para tanto, fez-se uma tabela, que foi dividida em: ano em que ocorreu o processo seletivo, o número da questão, a habilidade que a questão engloba e o(s) componente(s) curricular(es) referente(s) ao(s) conhecimento(s) do ensino médio, como consta na tabela a seguir:

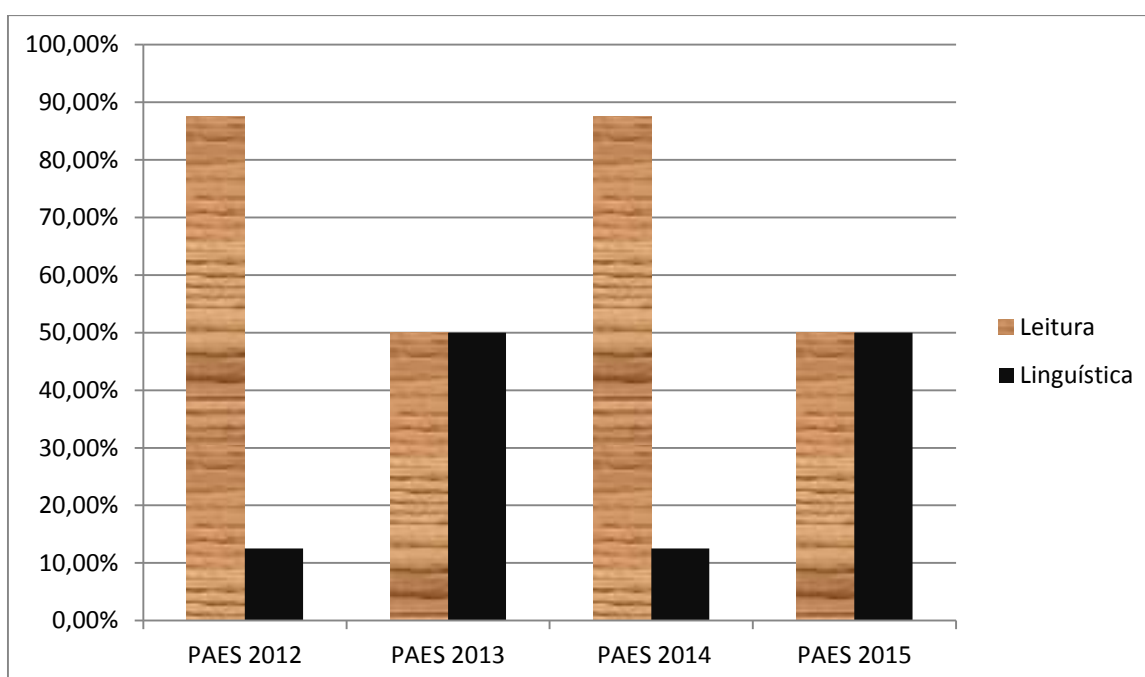
Quadro 6: Habilidades

Prova PAES	Número da Questão	Habilidade	Componente Curricular
2012	41	Leitura	<i>Skimming</i>
2012	42	Leitura	Scanning/ Sinonímia
2012	43	Leitura	<i>Scanning</i>
2012	44	Leitura	<i>Scanning</i>
2012	45	Leitura	<i>Scanning</i> / Sinonímia
2012	46	Leitura	<i>Scanning</i> / Sinonímia
2012	47	Leitura	Tradução
2012	48	Linguística	Substantivo e Tempo Verbal
2013	41	Leitura	<i>Skimming</i>
2013	42	Leitura	<i>Scanning</i>
2013	43	Linguística	Sinonímia
2013	44	Linguística	Conjunção Coordenada e Subordinada
2013	45	Linguística	Tempo Verbal
2013	46	Leitura	<i>Skimming</i>
2013	47	Linguística	Substantivo - Superlativo
2013	48	Leitura	<i>Skimming</i>
2014	41	Leitura	<i>Skimming</i>
2014	42	Linguística	Sinonímia
2014	43	Leitura	Distinguir gêneros discursivos
2014	44	Leitura	<i>Scanning</i>
2014	45	Leitura	<i>Scanning</i>
2014	46	Leitura	<i>Scanning</i>
2014	47	Leitura	<i>Scanning</i>
2014	48	Leitura	<i>Scanning</i>
2015	41	Leitura	Distinguir gêneros

			discursivos
2015	42	Linguística	Tempo Verbal
2015	43	Linguística	Sinonímia
2015	44	Leitura	Distinguir gêneros discursivos
2015	45	Leitura	<i>Scanning</i>
2015	46	Leitura	<i>Scanning</i>
2015	47	Linguístico	Pronome relativo
2015	48	Linguístico	Tempo verbal

Observou-se que a maioria das questões, vinte e duas, abordou a habilidade de leitura, enquanto que dez questões foram sobre habilidade linguística. A seguir, um gráfico comparativo, em porcentagem, das questões de habilidade de Leitura e as de habilidade linguística.

Gráfico 2: Questões de Habilidades de Leitura x Questões de Habilidade Linguística



Constatou-se que aproximadamente 90% das questões do PAES 2012 e 2014, e 50% do PAES 2013 e 2015 abordaram aspectos sobre “habilidade de leitura”, enquanto que aproximadamente 10% do PAES 2012 e 2014, e 50% do PAES 2013 e 2015, abordaram “habilidade linguística”. Dentre as questões relativas à habilidade de leitura, destacamos aspectos que as embasava como pedir

conhecimento referente a habilidades como: *skimimg*, em cinco questões; e *scanning*, em 12 questões (ressalta-se que tais habilidades estão descritas no edital do processo seletivo como “componentes curriculares referentes aos conhecimentos do ensino médio”), que foram os componentes constatados na análise, não significando que necessariamente qualquer leitor vai, por regra, utilizá-las.

Outro fator constatado na análise foi que nem todos os textos das provas tinham autoria ou endereço eletrônico. Decidiu-se pesquisar na *internet* essas informações para tentar achar essas lacunas deixadas por essas faltas de informação nas provas. Outro ponto que procuramos foi saber se com os endereços eletrônicos fornecidos nas provas como meio de acesso ao texto iriam, de fato, nos revelar o texto original. Para isso, fizemos um quadro que evidencia a origem dos textos, quando encontrados na internet, que segue:

Quadro 7: Origem e fonte dos textos

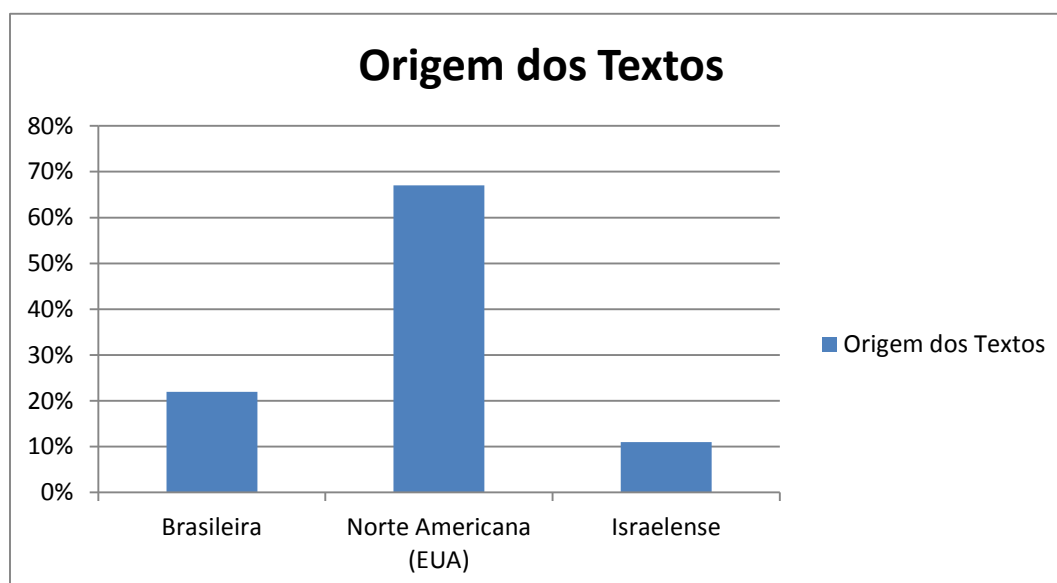
Referência	Origem do texto	Fonte que encontramos o texto
PAES 2012	Brasil	Sem referência eletrônica e não encontrado na internet
PAES 2013 Texto 1	Estados Unidos	Com referência eletrônica, mas encontrado com outra referência, que segue: < http://www.technewsworld.com/story/52677.html >
PAES 2013 Texto 2	Estados Unidos	Encontrado com a referência da prova
PAES 2013 Texto 3	-----	-----
PAES 2013 Texto 4	-----	< https://br.pinterest.com/pin/177047829071306838/ >
PAES 2014 Texto 1	Estados Unidos	Com referência eletrônica, mas não encontrado na internet. ⁴³
PAES 2014 Texto 2	Estados Unidos	Sem referência eletrônica, mas encontrado em: < ">http://www.4shared.com/office/WNlpKuaq/Cooking_The_Mexican_Way.html#!>
PAES 2014 Texto 3	Estados Unidos	Com referência na prova, mas encontrado em outro endereço: < http://englishforeveryone.org/PDFs/Level_5_Passage_1.pdf >
PAES 2015 Texto 1	Estados Unidos	Com referência eletrônica, mas encontrado com outra referência, que

⁴³ Entendemos que por se tratar de um anúncio de um imóvel, a possibilidade do mesmo não estar mais disponível no mercado é evidente.

		segue: //ifunny.co/#tags/beachball
PAES 2015 Texto 2	Israel	Encontrado com a referência eletrônica da prova
PAES 2015 Texto 3	Brasil	Sem referência eletrônica, mas encontrado na internet em: http://www.tamnasnuvens.com.br/revista/site/zoom.html?path=content/image/2011/setembro/popup/&id=78&qtd=164

Dos textos apresentados nas provas e que pudemos achar sua respectiva referência na internet, percebemos que 22% deles são de origem brasileira, quase 67% dos textos são de origem norte-americana enquanto que aproximadamente 11% deles tem origem israelense. Para se pensar melhor sobre a origem dos textos em porcentagem, fizemos o seguinte gráfico que mostra os textos cujas origens nos foi possível averiguar na internet:

Gráfico 3: Porcentagem - Origens dos Textos



Para os PCN (2002, p. 119):

Textos de diferentes naturezas permitirão também que o aluno exercite os diversos tipos de memória: visual, auditiva, motora, afetiva, locativa, nominativa. Isso ocorrerá de acordo com a frequência com que certos aspectos cognitivos são desenvolvidos, o grau de interesse despertado, fatores emotivos implícitos. Tais recursos cognitivos permitirão a construção de significados ao longo do processo. (PCN, 2002, p. 119).

Desta forma, esse alto índice de amostras dos textos de origem dos Estados Unidos, quase 70%, tende a não priorizar a diversidade que essa língua franca nos permite. Além de que textos de diferentes nacionalidades e com gêneros discursivos distintos poderiam mostrar ainda mais a capacidade de plasticidade, da capacidade de serem “relativamente estáveis”, conforme Bakhtin (2011, p.262), que o gênero tem, colaborando para uma construção de criticidade dos candidatos.

Evitar a homogeneização no ensino de língua inglesa por meio de uma diversidade textual, maximizando a variedade linguística e, conseqüentemente, de gêneros discursivos, é primordial no contexto de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras. Partindo da premissa que a escrita é mediada e contextualizada por cada língua e cultura e a correlação entre a escrita e a cultura se torna mais clara quando se considera os gêneros discursivos, que podem variar de uma cultura para outra, é imprescindível expor os alunos a diversos gêneros para que ele tenha sua competência comunicativa desenvolvida. O que evidencia a responsabilidade das aulas de línguas no desenvolvimento e aperfeiçoamento dessa competência dos alunos.

Pode-se reiterar que o trabalho com os gêneros é imprescindível no contexto de ensino aprendizagem de línguas, principalmente por possuírem a capacidade de poder “favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas do pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRASIL, 1998, p.21).

CONCLUSÃO

Nesta dissertação, procurou-se elaborar uma reflexão acerca dos gêneros discursivos utilizados nas provas de Língua Inglesa do Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior da Universidade Estadual do Maranhão nas suas edições de 2012, 2013, 2014 e 2015, bem como das habilidades requisitadas nas suas questões.

Os resultados desta pesquisa mostraram que o gênero matéria foi o mais utilizado nas provas pesquisadas, seguido de história em quadrinhos, artigo, propaganda social, receita culinária, e-anúncio e manchete. As questões que envolveram habilidade de leitura se sobressaíram, com um total de quase setenta por cento das questões, em relação às de habilidade linguística.

Por mais que as questões que envolveram a habilidade de leitura tenham sido numericamente maiores que as de habilidade linguística, o fato de que elas poderiam ter sido melhor elaboradas e exigirem, desta maneira, a competência desenvolvida do leitor, foi um fato evidenciado.

Questões que tinham um gênero discursivo como a história em quadrinhos (questões 42 e 43 do PAES 2015) de Peanuts, do cartunista norte-americano Charles Schulz, que poderiam abordar o gênero, utilizar a visão sociocognitiva da leitura, explorar esse gênero discursivo que, muito provavelmente, é conhecido por muitos candidatos, acabaram por fazer parte de questões que utilizaram o gênero como pretexto para a resolução de questões de base de habilidade linguística. Em ambas, o leitor sequer necessita olhar para o texto para respondê-la, bastando, desta forma, o próprio enunciado e as alternativas das questões.

Em contrapartida, cita-se como exemplo a questão 44, que faz parte do segundo texto do PAES 2014 (*Mexican Rice*). Entende-se que nela considerou-se o conhecimento de maneira interdisciplinar, não sendo, desta forma, voltada apenas a conhecimentos de regras da gramática normativa ou de listas de palavras ou da própria língua inglesa. Mas que buscou, conjuntamente, um leitor ativo.

Desta forma, observou-se por um lado questões que abordam a finalidade de um gênero discursivo e análise que exige inferências mais rebuscadas das competências comunicativas desenvolvidas pelo candidato e, por outro lado, aquelas que enfocam o conhecimento da gramática normativa e que utilizam o texto como pretexto para sua elaboração, não oferecendo maior grau de complexidade.

O trabalho com gêneros discursivos pode mobilizar e contribuir com o desenvolvimento de muitas habilidades de leitura, não só as que estão no edital do processo seletivo. Afinal de contas, não se visa o desenvolvimento de habilidades que somente o PAES exige, mas sim contextos no âmbito educacional que priorizem textos cujas características e usos possam favorecer tanto a reflexão crítica quanto o pensamento mais elaborado que são vitais para a plena participação social dos leitores (BRASIL, 1998).

Opondo-se à ideia de um efeito retroativo negativo que seria fazer com que, por exemplo, professores ensinassem exclusivamente para um exame e os alunos sejam treinados para a prova (SCARAMUCCI, 2011), pensa-se que exames de alta relevância como o PAES possam trazer efeitos retroativos positivos para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Exemplos positivos seriam alunos estudando mais gêneros e com mais desenvoltura ativa no processo de aprendizagem, professores mais preparados e engajados em aspectos positivos que o ensino pode ofertar, já que, de acordo com as hipóteses de Alderson e Wall (1993), um teste influenciará o grau de profundidade do ensino e da aprendizagem.

No Brasil, mudanças educacionais por meio de exames já foram observadas (SCARAMUCCI, 2011), mas até que ponto o efeito retroativo das provas PAES influenciam, positivamente ou negativamente, professores e alunos permanece como uma incógnita. E como o PAES representa uma etapa importante a ser vencida na vida escolar e profissional de diversos candidatos, esse processo seletivo é merecedor de investigações futuras sobre seus efeitos retroativos.

Por mais evidente que seja que nem todos os que terminam o ensino médio dão prosseguimento aos estudos em nível superior, entende-se que muito do que deveria se ensinar e aprender, no que diz respeito ao estudo de línguas, pode ser aplicado no trabalho, na sociedade, ou seja, no dia a dia da convivência social das pessoas. Acredita-se também que o que se aprende na educação básica deveria permitir a entrada do candidato ao ensino superior, e se as provas visarem, por exemplo, habilidades de leitura que desenvolvam a competência comunicativa, é provável que a continuidade desse desenvolvimento seja mantida após o ensino básico.

Entende-se ainda que só expor os leitores não é o suficiente para o efetivo entendimento dos diversos gêneros discursivos. Para se entender o que os compõe,

é necessário que se entenda seus elementos fundamentais, ou seja, o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Para tanto, o papel da escola se torna crucial no desenvolvimento das estratégias cognitivas e metacognitivas que se fazem necessárias no entendimento dos gêneros, pois ela estabelece uma “interconexão da linguagem com a vida social” e mantém o vínculo intrínseco “entre a utilização da linguagem e das atividades humanas”. (FIORIN, 2006, p. 61)

Nessa perspectiva, acredita-se que esta pesquisa não tenha esgotado todas as possibilidades de análise das provas, tampouco que a conceda um juízo decisivo e único, mas crê-se que o processo de elaboração da prova de inglês do PAES possa ser revisto para se tornar mais consistente e coerente com, por exemplo, as teorias contemporâneas que orientam o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa bem como sua avaliação. Inclusive para atestar o construto que a fundamenta. Dessa forma, questões que parecem ser cópia ou releituras de questões encontradas na *internet*, ou confusas para o leitor, deveriam ser repensadas, tratando-se desse processo seletivo de tanta importância para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J.; CLAPHAM, C.; WALL, D. *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. Disponível em: < https://books.google.com.br/books?id=cB0b1FnLbfgC&pg=PA73&hl=pt-BR&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false> Acesso em: 18 set. 2016.

ALDERSON, J; WALL, D. *Does Washback exist?* Applied Linguistics, 14, p. 115-129, 1993.

BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 1995.

BACHMAN, L.; PALMER, A. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford, 1996. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=E0yH0NdySrQC&oi=fnd&pg=PR5&dq=fixed+response+format+tests&ots=CBCUiDKMCF&sig=reCqIIHSDReo2y7ohon9OaergFQ#v=snippet&q=authenticity&f=false.>> Acesso em: 02 set. 2016.

BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 15. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BEHRENS, M. *O Paradigma Emergente e a Prática Pedagógica*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. v. 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 22 maio 2016.

_____. *Constituição, 5 de outubro de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 21 maio 2016.

_____. Secretaria de Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 21 maio 2016.

_____. Secretaria de Educação. *Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (OCEM)*. 2006. Linguagens, códigos e suas tecnologias/Secretaria de Educação Básica. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Conhecimentos de línguas estrangeiras, vol. 1, p. 85-124. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf> Acesso em: 24 maio 2016.

_____. Secretaria de Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto ciclos: língua estrangeira. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em 21 maio 2016.

BROWN, H. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. White Plains: Longman, 2001.

CARRELL, P. *Can Reading Strategies be Successfully Taught?. Australian Review of Applied Linguistics*, v. 21, n. 1, p. 01-20, 1998.

CASTRO, C. et al. *Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior da UEMA: em estudo do perfil socioeconômico de 2008 e 2013*. São Luís: UEMA, 2014.

CHAGAS, R.; Valnir, C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

COSCARELLI, C. *Reflexões sobre as Inferências*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA (CBLA), 4., 2002.

COSTA, S. *Dicionário de Gêneros Textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CUNHA, L. *Ensino Superior e Universidade no Brasil*. Rio de Janeiro, 2000.

FIORIN, J. *Introdução ao Pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, J. *Caricatura: A Imagem Gráfica do Humor*. Porto Alegre: Arte e Ofícios, 1999.

GRELLET, F. *Developing Reading Skills*. 23. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KLEIMAN, A. *Abordagens de Leitura*. Belo Horizonte: Scripta, v. 7. 2004. p. 13-22.

KOCH, I. *A Construção dos Sentidos no Discurso: uma abordagem sociocognitiva*. Revista Investigações – Linguística e Teoria Literária, Recife, v. 18, n. 2, 2004.

_____. *A Construção Sociocognitiva da Referência*. In: MIRANDA, N. (Org.). *Linguística e Cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005. p. 95-107.

KOPKE, H. *Estratégias para desenvolver a metacognição e a compreensão de textos teóricos na universidade*. *Psicologia Escolar e Educacional*, p. 59-67. 1997.

LEFFA, V. *Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1996.

_____. *O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional*. *Contexturas, APLIESP*, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>> Acesso em: 03 abr. 2016.

LOPES-ROSSI, M. (Org.). *Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos*. Taubaté: Cabral, 2002.

MARANHÃO. *Diretrizes Curriculares/ Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, SEDUC*, 3. ed. São Luís, 2014. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/files/2015/11/Seduc-Ma-Diretrizes-Curriculares-A4-3%C2%AA-Edicao-09092014-1.pdf>>. Acesso em 22 maio 2016 .

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2016 – 2020*. Universidade Estadual do Maranhão. São Luís: UEMA, PROPLAN, 2016.

MARCUSCHI, L. *Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Compreensão Textual como Trabalho Criativo*. In: UNESP. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 89-103, v. 11. Disponível em <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40358/3/01d17t07.pdf>. Acesso em 8 out. 2016.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: Dionísio, A.; BEZERRA, M. (Org.). *O Livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed., Rio de Janeiro: Lucerna, 2013. p. 48-61.

MESSICK, S. *Foundations of Validity: Meaning and Consequences in Psychological Assessment*. Educational Testing Service, New Jersey, 1993.

MULIK, K. *O Ensino de Língua Estrangeira no Contexto Brasileiro: um passeio pela história*. Revista de Estudos Linguísticos e Literários, n.5, p. 14-22, 2012.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53-84.

PARIS, S. et al. *Clarifying Differences Between Reading Skills and Reading Strategies*. The Reading Teacher, v. 61, p. 364-373, 2008.

RAMOS, P. *Histórias em Quadrinhos: gêneros ou hipergêneros?*. Estudos Linguísticos, n. 38, p. 355-367, set./ dez. 2009.

RAMPAZZO, L. *Metodologia Científica para Alunos dos Cursos de Graduação e Pós Graduação*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

RIBEIRO, S. *O Vestibular*. Em Aberto, n.3, p. 1-6, fev. 1982.

ROJO, R.; BARBOSA, J. *Hipermodernidade, Multiletramentos e Gêneros Discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTORUM, K.; SCHERER, L. *O Papel do Ensino de Estratégias para o Desenvolvimento da Leitura em Segunda Língua (L2)*. *ReVEL*, v. 6, n. 11, ago. 2008.

SCARAMUCCI, M. *Vestibular e o Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em uma Escola Pública. Trabalhos e Linguística Aplicada*. Campinas: IEL/UNICAMP, v. 34, p.7-20, 1999. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=pDfkdPwAAAAJ&citation_for_view=pDfkdPwAAAJ:u-x6o8ySG0sC> Acesso em 23 jul. 2016.

_____. *Avaliação de Leitura em Inglês como Língua Estrangeira e Validade de Construto*. *Calidoscópio*, v. 7, n. 1, p. 30-48, jan./abr. 2009.

_____. *Validade e Consequências Sociais das Avaliações em Contexto de Ensino de Línguas*. *Arena*, v. 2, p. 103-120, 2011.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.; SCARAMUCCI, M. *O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação*. *Letras Hoje*, v.39, n. 3, p. 345-378, 2004.

SHOHAMY, E. *The Power of Tests: The Impact of Language Tests on Teaching and Learning*. NFLC Occasional Papers, 1993.

_____. *The Power of Tests: A Critical Perspective on the Uses of Language Tests*. Nova Iorque: Routledge, 2001.

SILVEIRA, V. *A Palavra-imagem nos Gestos de Leitura: os quadrinhos em discussão*. São Paulo, 2003. 299f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Artmed: Porto Alegre, 1998.

TEIXEIRA, L. *Sentidos do Humor Trapaças da Razão: A Charge*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 2005.

VERGUEIRO, W.; RAMOS, P. *Quadrinhos na Educação*. São Paulo: Contexto, 2009.

WHITAKER, D. *Da Invenção dos Vestibulares aos Cursinhos Populares: Um Desafio para a Orientação Profissional*. *Revista brasileira de Orientação Profissional*, v.11. n.2, p.289, 297, jul./dez. 2010.