Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – PPGCEL

Fábio Nascimento Sandes

Impacto do Enem na avaliação da aprendizagem de Língua Inglesa segundo os novos letramentos

Vitória da Conquista – BA

2015

Fábio Nascimento Sandes

Impacto do Enem na avaliação da aprendizagem de Língua Inglesa segundo os novos letramentos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como pré-requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de mestre em Letras.

Orientadora: Profª Drª. Cristina Arcuri Eluf

Co-orientador: Professor Dr. Diógenes Candido de Lima

Vitória da Conquista – BA

2015

S198i Sandes, Fábio Nascimento.
Impacto do ENEM na avaliação de aprendizagem de língua inglesa segundo os novos letramentos / Fábio Nascimento Sandes, 2015.
153f.: il. ; algumas col.
Orientador (a): Cristina Arcuri Eluf.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Vitória da Conquista, 2015.
Inclui referências.
1. Língua inglesa (Avaliação de aprendizagem) - ENEM. 2. Língua inglesa (Novos letramentos) – ENEM. I. Eluf, Cristina Arcuri. II.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. III. T.
CDD: 420

Catalogação na fonte: Elinei Carvalho Santana - CRB 5/1026
UESB – Campus Vitória da Conquista-BA

Fábio Nascimento Sandes

Impacto do Enem na avaliação da aprendizagem de Língua Inglesa segundo os novos letramentos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens como pré-requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de mestre em Letras.

Data da aprovação:_____/_____/_____

_____

Profª Drª. Cristina Arcuri Eluf
(Orientadora – PPGCEL/UESB)

_____

Profª Drª.Marília Flores Seixas de Oliveira
(Membro interno – PPGCEL/UESB)

_____

Professor Dr. Sérgio Ifa
(Membro externo – PPGLL/UFAL)

Aos amigos que fiz na *Glass School*, por terem me proporcionado toda uma trajetória de aprendizados.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por Sua infinita bondade, fidelidade e proteção diária.

Agradeço à colaboração das professoras participantes da pesquisa, sem a qual o trabalho não poderia ter sido realizado.

Minha eterna gratidão à profª. Drª. Cristina Arcuri Eluf, pela excelente orientação, pela nossa parceria nos trabalhos acadêmicos, confiança em meu trabalho e por sua paciência nos meus momentos difíceis.

Agradeço ao professor Dr. Diógenes Candido de Lima, pelo exemplo de humildade, disponibilidade e companheirismo.

Aos professores doutores Sérgio Ifa e Marília Flores Seixas de Oliveira, pelas preciosas sugestões e pelas provocações no exame de qualificação.

À professora Adelaide Oliveira, pelas sugestões de leitura acerca da fundamentação teórica do Enem.

Um agradecimento especial à minha esposa Silvana Andrade, minha companheira, por me prover com alegria no aconchego do nosso lar, pela sua sensibilidade, pela paciência quando da minha ausência nos finais de semana em dedicação à pesquisa, pela sua leitura crítica da dissertação e pela contribuição imprescindível nos momentos de transcrição dos áudios. Essa conquista é nossa, meu bem.

Obrigado à minha tia Ionã, por se importar com meu bem-estar e pelo apoio de sempre.

Agradeço especialmente à minha mãe Conceição que, mesmo na fragilidade em que se encontra, expressa seu amor incondicionalmente.

Obrigado também aos tios Vila, pela ajuda sempre constante, e Déa pelo cuidado metodológico com que leu o trabalho.

Agradeço de igual forma aos colegas e aos demais professores do PPGCEL, pelas valiosas contribuições ao longo desse percurso.

Agradeço, ainda, à Fundação de Amparo à Pesquisa do estado da Bahia (FAPESB), pelo apoio financeiro durante a realização da pesquisa.

Le capitaine Jonathan,
Etant âgé de dix-huit ans,
Capture um jour um pélican
Dans une île d'Extrême-Orient.
Le pélican de Jonathan,
Au matin, pond um oeuf tout blanc
Et il em sort um pélican
Lui ressemblant étonnamment.
Et ce deuxième pélican
Pond, à son tour, um oeuf tout blanc
D'où sort, inévitablement,
Um autre Qui em fait autant.
Cela peut durer três longtemps
Si l'on ne fait pas d'omelette avant[*].

Robert Desnos. *Chantefleurs, chantefables*

[*] A tradução literal deste poema seria: O capitão Jonathan / Estando com a idade de dezoito anos, / Captura, em certo dia, um pelicano / Numa ilha do Extremo Oriente. / O pelicano de Jonathan, / De manhã, põe um ovo inteiramente branco, / E daí sai um pelicano / Espantosamente parecido com ele. / E esse segundo pelicano, / Por sua vez, põe um ovo inteiramente branco, / De onde sai, inevitavelmente, / Um outro que faz o mesmo. / Isso pode persistir por muito tempo / Se antes não fizermos um omelete.

RESUMO

Neste trabalho buscamos traçar as linhas teóricas e definições metodológicas de uma abordagem avaliativa para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa (doravante LI). Para a construção do nosso referencial teórico, assim como para a realização do trabalho de investigação empírica, partimos de urna pergunta inicial de pesquisa, a qual pode, de maneira geral, ser assim resumida: "Como a prova de língua inglesa do Enem impacta a avaliação do aproveitamento escolar de LI?". Para cumprir com os objetivos que traçamos para o desenvolvimento do estudo, começamos por discutir o traçado histórico da avaliação, na relação com uma variedade de processos complexos pelos quais passou e passa o mundo, tais como globalização, superdiversidade, políticas linguísticas, que altera(ra)m fundamentalmente os padrões sociais, repercutindo nas vivências escolares. A partir da compreensão da concepção de avaliação que tomamos como referência, refletimos sobre a relação entre esse exame de nível nacional e as práticas avaliativas do cotidiano escolar, bem como sua relevância para a área da pedagogia de línguas, revisitando os trabalhos de alguns teóricos e pesquisadores que desenvolveram pesquisas e/ou propostas de abordagem, planejamentos de acordo com essa perspectiva, dentro e fora do Brasil. Por conseguinte, discorremos sobre as implicações dos termos adaptação e mudança mediante à Nova Ordem Mundial, para então explorar as noções de política linguística implícita, expressas através dos documentos governamentais, dentre os quais destacam-se as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCN+ (2002), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (2006) e a fundamentação teórico-metodológica do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem (2005). Em seguida, descrevemos o trajeto do Enem, perpassando pelas noções de efeito retroativo (*backwash* ou *washback effect*). A partir deste construto teórico e metodológico, propomos uma alternativa de avaliação segundo a pedagogia dos novos letramentos. Considerando os dados gerados, pode-se perceber que a avaliação deve, entre outros aspectos, levar em conta as disparidades existentes entre ensino e aprendizagem. Com isso, apresentamos uma alternativa de avaliação mais compatível com as demandas contemporâneas e mais condizente com as novas formas de raciocínio, composição e argumentação, disponíveis nos ambientes atuais de letramento.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem. Enem. Língua Inglesa. Novos Letramentos.

ABSTRACT

In this paper, we aim to outline the theoretical and methodological aspects of an assessment approach for the teaching and learning of English. For the theoretical framework section, as well as for the empirical investigation, we devised the following question: "how does *Enem* English test impact English educational assessment?" In order to meet our expectations for the development of this study, we began by discussing the historical path of assessment, in its relation with a variety of complex processes by which the world has been through, such as globalization, superdiversity, linguistic and educational policies, which have been changing not only the social patterns, but also the school experiences. Through the assessment concept we take into account, we reflect upon the relations between that national exam and the evaluation practices that take place within the school environment, as well as its relevance to the Languages research field. In addition, we review the studies of many authors and scholars who have conducted research, approaches, and/or plannings within Brazil and abroad. We then address the implications of change and adaptation before the new world order, so that we could point out the implicit linguistic policies, available in some Brazilian official documents, such as the *Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN+, 2002), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEM, 2006), and *Fundamentação teórico-metodológica do Enem* (2005). Afterwards, we track the *Enem* path, by examining the notion of *backwash* or *washback effect.* Based on such theoretical background, we propose an assessment alternative according to the New Literacies Studies. With this is mind, we understand that assessment must take into account the differences between teaching and learning. Under such circumstances, we introduce an assessment alternative more compatible with the contemporary demands and in compliance with the new ways of reasoning, composing and arguing, required by the current literacies environments.

Keywords: Educational assessment. Enem. English language. New Literacies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Habilidades da competência de área 2 – língua estrangeira
Figura 2 – Questão 91 do Enem 2014
Figura 3 – Questão 92 do Enem 2014
Figura 4 – Questão 93 do Enem 2014
Figura 5 – Questão 94 do Enem 2014
Figura 6 – Questão 95 do Enem 2014
Figura 7 – Ocorrência da palavra leitura no documento PCN+
Figura 8 – Detalhamento dos instrumentos de pesquisa
Figura 9 – Fragmento extraído do teste do 3º ano C
Figura 10 – explanação das wh-questions
Figura 11 – exercício de interpretação textual extraído da avaliação da professora Têmis
Figura 12 – fragmento extraído da avaliação da professora Momo
Figura 13 – questão do Enem 2012 extraída da avaliação da professora Momo
Figura 14 – exercício sobre o tempo futuro (will) extraído da avaliação da professora Têmis
Figura 15 – exercício de interpretação de texto extraído da prova da professora Têmis
Figura 16 – exercício sobre palavras cognatas extraído da avaliação da professora Têmis
Figura 17 – Resposta da professora Têmis ao questionário
Figura 18 – critérios avaliativos da atividade *kernels in the jar*

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas

ABRAPUI – Associação Brasileira de Professores Universitários de Língua Inglesa

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ALAB – Associação de Linguística Aplicada do Brasil

CEM – Colégio Estadual Mudança

CIEP – Centro Integrado de Educação Profissional

CSF – Ciências sem Fronteiras

DLA – Departamento de Linguística Aplicada

EM – Ensino Médio

Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

ESP – *English for Specific Purposes*

FAINOR – Faculdade Independente do Nordeste

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IEL – Instituto de Estudos da Linguagem

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LLS – *Linguistic Landscapes Studies*

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

NLG – *New London Group* (Grupo de Nova Londres)

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN+ – Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político Pedagógico

PRAE – Programa de Assistência Estudantil

PROUNI – Programa Universidade Para Todos

SISU – Sistema de Seleção Unificada

UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
1. AVALIAÇÃO: DELIMITAÇÕES TEÓRICAS 19
1.1 Cenário global 19
1.2 Avaliação: no princípio era a disciplina... 23
1.2.1 O traçado histórico da avaliação em educação 23
1.2.2 Cortem as cabeças: Mudança e adaptação na avaliação de LI..... 29
1.2.3 Avaliação sobre a diferença 33
1.3 Avaliação da aprendizagem 36
1.3.1 Algumas modalidades de avaliação 36
1.4 ENEM, que avaliação é essa? 37
1.4.1 A prova de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) do Enem 2014 39
1.4.1.1 As questões de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) do Enem 2014 40
1.5 Políticas Linguísticas Implícitas 46
1.5.1 PCN+, OCEM, ENEM 49
1.5.2 Exame de LI do Enem 2014 como Política Linguística Implícita 54
1.6 Efeito retroativo 58
1.6.1 A prova de LEM no Enem e seu efeito retroativo na avaliação da aprendizagem escolar 61

2. CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DOS REGISTROS 66
2.1 Descrição das comunidades 69
2.1.1 Caracterização da área de estudo 69
2.1.2 Colégio Estadual Mudança 69
2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa 70
2.2.1 Os alunos 71
2.2.2 As professoras Momo e Têmis 72
2.3 A influência da avaliação de LI do ENEM 2014 na avaliação da aprendizagem do Colégio Estadual Mudança 73
2.3.1 A proposta inicial... *let's see*... 74

2.3.2 A travessia - *try on* 78
2.3.2.1 Cotejo das práticas avaliativas das professoras Têmis e Momo 83
2.3.3 *Educationally Applicable Research* …… 100

3. REPENSANDO A AVALIAÇÃO DE LI SOB A PERSPECTIVA DOS NOVOS LETRAMENTOS 106
3.1 (Re)aprender segundo os Novos Letramentos 106
3.2 Avaliação segundo os Novos Letramentos 113
3.3 Proposta alternativa de avaliação segundo os novos letramentos 115

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 119
REFERÊNCIAS 122
APÊNDICE 1 – Enquete 128
APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista – professor regente 129
APÊNDICE 3 – Roteiro de entrevista – aluno 134
APÊNDICE 4 – Imagens – Grupo Focal (Primeiro momento) 138
APÊNDICE 5 – Enquete – grupo focal (segundo momento) 140
ANEXO 1 – Avaliação da professora Momo 141
ANEXO 2 – Avaliação da professora Têmis 143
ANEXO 3 – Avaliação da professora Momo 145
ANEXO 4 – Avaliação da professora Têmis 148
ANEXO 5 – Avaliação da professora Momo 150

INTRODUÇÃO

O texto a seguir diz respeito à trajetória que percorri e às implicações desse percurso na escolha do meu objeto de investigação. Após terminar a Educação básica, em 2005, ainda não havia escolhido um curso de graduação, mas contava na família com um daqueles tios que incentivam a parentela a tomarem uma decisão.

Esse tio sempre foi muito querido, era o "sabe-tudo", o que melhor articulava as palavras, detinha o poder da eloquência, o professor. Sua paixão pelo ofício era tão notória que, por onde quer que passasse, demonstrava com maestria sua vocação, sua habilidade com as palavras. Embora tivesse cursado graduação, se especializado, se tornado mestre e concluído seus estudos doutorais em Geografia, sempre incentivou aqueles que ainda não tinham definido suas futuras profissões a fazerem Letras, curso que, segundo ele, era o mais bonito dentre as licenciaturas. Acredito que, na verdade, esse era o seu sonho: fazer graduação em Letras, mas por alguma razão não o fez. Levou vários de seus alunos, amigos e vizinhos a ingressarem no curso de Letras. Não foi diferente comigo.

No ano seguinte, fui aprovado no curso de graduação em Letras Modernas, mas não sabia ainda o que estava fazendo na Universidade, o porquê de estudar toda a matéria do I semestre. Faltava-me motivação para estar ali. Aos 18 anos, sequer dava atenção aos postulados da Linguística ou ao campo literário. Decerto, não detinha a maturidade necessária para encarar disciplinas densas, tais como "História Literária" ou "Introdução aos Estudos da Linguagem". O resultado não poderia ter sido outro: assinei minha sentença de reprovação nas disciplinas citadas e ainda em "Laboratório de Leitura e Escrita I". Como costumava dizer a professora de Literatura daquele semestre: "éramos todos apopléticos". Nunca tinha escutado tal palavra, mas jamais a esqueci.

Aos poucos esforcei-me para alterar a cena. Os semestres foram passando e, paulatinamente, a fama de que era preciso saber Inglês ecoava nos corredores dos módulos acadêmicos. Finalmente tive a oportunidade de matricular-me num curso de idiomas consagrado em Vitória da Conquista - Bahia, haja vista sua pedagogia diferenciada e a visão holística com que tratava o ensino da Língua. A pedagogia *brain-friendly* com foco em atividades comunicativas, aliada à abordagem com base no desempenho de atividades (*Task-based Approach*), se diferenciava e, ao mesmo tempo, contribuía para um melhor aproveitamento das aulas de Língua Inglesa na Universidade.

A Língua Inglesa adquiriu um novo status em minha formação humana. Despertava ali uma paixão conjugada nos momentos de exposição nas salas da universidade e nos cinquenta minutos diários distribuídos entre as segundas e quintas-feiras do curso de idiomas. Costumo dizer que passei por uma dupla formação: acadêmica e profissional, que se entrelaçaram à medida que eu transpus elementos de um âmbito ao outro. Quando, então, formado por essa escola de idiomas que se contrapunha ao ensino tradicional e à exposição de uma teoria gramatical, fui convidado a participar do treinamento pedagógico a fim de tornar-me professor daquela instituição.

Recordo-me dos momentos em que nós, *trainnees*, compartilhávamos, com professores mais experientes, discussões enriquecedoras em torno de metodologias de LI, bem como o uso de atividades dinâmicas e variadas com vistas à promoção de um ambiente agradável, prazeroso e favorável à aprendizagem. Uma das múltiplas frentes abertas nas reuniões, a que, por sinal, causou em mim notas de ressonância maior, referia-se à avaliação da aprendizagem de LI.

Éramos orientados a ter um cuidado metodológico especial em termos de avaliação do sujeito-aluno, no momento em que ocupávamos, em sala, a posição-sujeito professor. Isso significa que as duas posições-sujeito colocavam em movimento enunciados diferentes. Ocupar a posição-sujeito professor é ter a possibilidade de colocar em movimento diversos enunciados que a constituem. "É [(des)]estabilizar determinadas estruturas" (BOLOGNINI, 2007, p. 79). Por (des)estabilizar determinadas estruturas, entende-se o movimento de utilizar a docência como meio de transformação ou manutenção de práticas que remetem a longos processos históricos.

A esse respeito, a autora (2007) sinaliza que uma das maneiras de se exercitar o poder em sala de aula, por parte da posição-sujeito professor, se dá por meio de processos constantes de avaliação. Segundo a filosofia dessa escola a que venho fazendo constante referência, essa maneira de exercício de poder deveria ser controlada pelo professor, sobretudo para que não ocorresse preterição de um aluno em função de outro. Os elogios, por exemplo, fazem parte das estruturas disponíveis à posição-sujeito professor para exercer poder, pois se aponta que aquilo que foi dito pela posição-sujeito aluno está dentro dos limites do dizível (BOLOGNINI, 2007). Afinal, o que a posição-sujeito aluno pode dizer que merece ser avaliado como "muito bom"? Ser considerado "muito bom" é fazer uma repetição daquilo que está escrito no material didático? No livro-texto? O que merece ser avaliado como "muito bom" no âmbito do ensino de Línguas? É saber traduzir uma palavra em sua própria língua?

Esse foi um dos inúmeros legados que adquiri nessa escola: apesar de ser imbuído da tarefa de avaliar um determinado efeito de sentido como correto, verdadeiro, aceitável, trabalhar com a multiplicidade de efeitos de sentido, com a não-transparência da linguagem, exige que o professor, ao trabalhar com sujeitos díspares, constituídos por diversos discursos, heterogêneos e ao formá-los para tanto, trabalhe considerando o sujeito da alteridade, a subjetividade (BOLOGNINI, 2007), isto é, avaliando-os por outros meios, formal e informalmente. Este conjunto de fatores, associado a uma reflexão no interior do grupo pedagógico da escola, fundamenta a tese de que cabe ao professor promover um aumento das possibilidades de ocorrência de aprendizagem, sobretudo através da avaliação. É preciso ter em mente que a aprendizagem é também um fenômeno individual, variando de um aprendiz para o outro no que se refere ao momento em que acontece, ao ritmo de progressão e ao estágio que alcança em relação a um dado período de tempo (PRABHU, 2003).

Conforme aponta o autor (2003), nenhum grupo de aprendizes tem como resultado a mesma quantidade de aprendizagem, mesmo que o ensino tenha sido o mesmo. É comum atribuir essa variação a fatores como: experiências prévias, diferentes níveis de motivação, variados estilos de aprendizagem (PRABHU, 2003).

Voltando à minha narrativa pessoal, aos poucos, meu nível na língua-alvo foi ganhando novos contornos. Ao final da graduação, submeti-me ao processo seletivo, aberto através de edital, para monitor de Língua Inglesa do Curso Livre do Programa de Assistência Estudantil (PRAE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O curso livre de Inglês do PRAE é um curso oferecido aos alunos da UESB que possuem baixa renda comprovada, visando atendê-los suas demandas de aprendizagem em seus respectivos cursos, bem como melhorar os desempenhos acadêmicos dos mesmos nas disciplinas de Língua Inglesa da graduação. Posteriormente, submeti-me a outros processos seletivos, entre os quais, o Concurso Público promovido pela Secretaria de Estado de Educação – SEE do Governo do Estado de Minas Gerais para o cargo de Professor de Educação Básica – PEB – Língua Estrangeira Moderna Inglês: Taiobeiras – MG – 2013) e o processo seletivo – SESC – Serviço Social do Comércio/Bahia para o cargo de Professor de Inglês, Vitória da Conquista – BA – 2013).

Convidado também a trabalhar na escola de Idiomas em que estudei, vivi na prática a experiência de ser um professor multimodal, pois nesse espaço, aprendi que não era necessário muitos recursos para cultivar as variadas possibilidades de criação de redes, produção e distribuição de conhecimento. Não posso prescindir de reconhecer também a suma

importância da disciplina de Linguística Aplicada ao final da graduação (VII semestre), que me permitiu a expansão de horizontes através das leituras empreendidas no interior da mesma. A disciplina ressignificou minha *práxis*, incentivando-me a elaborar um projeto na área de Língua Inglesa e a submetê-lo ao Programa de Pós-graduação em Letras, nível de mestrado. Percebi o quanto ascendi, em termos de produção acadêmico-científica e o quanto adquiri no que se refere a novos conhecimentos e práticas discursivas.

A confluência desses acontecimentos levou-me a investigar o impacto do ENEM na avaliação da aprendizagem de LI segundo os Novos Letramentos, tendo em vista a mudança paradigmática que as teorias dos Novos Letramentos representam na contemporaneidade. Este objeto de investigação despertou meu interesse, em razão da dimensão que o exame vem adquirindo desde o ano de 2009, deixando de ser apenas um instrumento avaliador da qualidade da educação nacional e passando a atuar como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais e de algumas estaduais, segundo o sítio do Ministério da Educação.

Segundo o Ministério da Educação e Cultura – MEC, a proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM autoriza as universidades a optarem entre quatro possibilidades de utilização do exame como processo seletivo: a) como fase única, com o sistema de seleção unificada, informatizado e *on-line*; b) como primeira fase; c) combinado com o vestibular da instituição; d) como fase única para as vagas remanescentes do vestibular. Tal proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino Médio. Conforme divulga o MEC, a recategorização do ENEM passa a modular os currículos do ensino médio, o que nos adverte sobre os desdobramentos do exame de Língua inglesa na avaliação da aprendizagem escolar.

Como é do conhecimento geral, a avaliação de Língua Inglesa do ENEM dispõe de cinco questões. Em termos de estrutura, os textos são de tamanho relativamente reduzidos e inteiramente em língua inglesa. Seus enunciados, assim como as alternativas, são apresentados em português. Nesse caso, se a proposta do MEC, a partir da recategorização do ENEM, é induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio,

I) Como se caracteriza hoje a avaliação da aprendizagem nas aulas de Inglês em algumas comunidades do Ensino Médio?

II) A prova de língua inglesa do ENEM, na formatação atual, não intensifica a prática da tradução na escola, e principalmente, na avaliação da aprendizagem escolar?

III) Como pensar a prática avaliativa de línguas segundo os novos estudos do letramento?

A fim de contemplar tais perguntas, a dissertação divide-se em três seções, nas quais os dados coletados são tratados com base nas fundamentações teóricas que norteiam este trabalho, num movimento que parte da visão do macro para o micro e que depois projeta-se outra vez para o macro.

A primeira seção refere-se à visão do macro, isto é, ao traçado histórico da avaliação, na relação com uma variedade de processos complexos pelos quais passou e passa o mundo, tais como globalização, políticas linguísticas, que altera(ra)m fundamentalmente os padrões sociais, repercutindo nas vivências escolares.

A segunda seção, por conseguinte, traz como enfoque o percurso metodológico, bem como a caracterização da comunidade pesquisada, juntamente com a caracterização dos sujeitos da pesquisa, tendo como objetivo o confronto dos dados coletados (questionários, transcrição das aulas, registros fotográficos e fílmicos). Ao propor tal análise, a seção toma uma visão do micro, promovendo uma crítica da avaliação da aprendizagem ancorada na perspectiva estruturalista que remete ao período do Iluminismo e busca mapear as regularidades e as descontinuidades nas significações e práticas avaliativas das participantes da pesquisa.

A terceira seção, por seu turno, busca tecer algumas considerações teóricas sobre os novos letramentos. A seção discorre acerca das transformações epistemológicas do conhecimento e as possíveis implicações para a avaliação de língua inglesa. Assim, são apresentadas características e modalidades de avaliação segundo os novos letramentos, com ênfase no trabalho multimodal, no âmbito das salas de aula de língua inglesa dos contextos das duas turmas observadas, mergulhadas em uma tensão criativa e caótica que resulta no que pode ser chamado de glocalização, onde o global está localizado e o local está globalizado (KUMARAVADIVELU, 2006). Desse modo, a seção discute de que maneira os contextos em particular podem contribuir para ajudar a pensar outros contextos, na perspectiva de que "o global está em conjunção com o local, e o local é modificado para acomodar o global" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 134). Daí o movimento de projetar-se outra vez para o macro.

1. AVALIAÇÃO: DELIMITAÇÕES TEÓRICAS

O referencial teórico em que se apoia essa seção filia-se aos estudos da Linguística Aplicada. No que se segue, procuramos explicitar de que maneira viabiliza-se a discussão sobre avaliação da aprendizagem escolar, à medida que formos apontando alguns pontos de aproximação e tensão entre os conceitos norteadores deste estudo, à luz de diferentes perspectivas adotadas.

1.1 Cenário global

Pensar a avaliação de língua inglesa na atualidade implica inscrevê-la nas questões e nos dilemas da pós-modernidade. Volto-me para os temas da globalização, na tentativa de situar o contexto de pesquisa.

De Masi (2003, p. 23) afirma que "as múltiplas transformações de alcance ordinário são determinadas por fatores climáticos, geográficos, genéticos, políticos e culturais que volta e meia se desencadeiam". O autor constata que, quanto mais fatores aceleram a dinâmica das múltiplas transformações, percebe-se mais claramente uma mudança de alcance surpreendente, um salto revolucionário de qualidade, entre o antes e o depois, uma mudança de época:

> No curso da história, esses saltos épicos foram raros: o surgimento há milhões de anos, primeiro, do *homo habilis*, depois, do *homo erectus* e, depois ainda, do *homo sapiens;* o advento da civilização mesopotâmica há cinco mil anos, o da civilização grega há 2.500, a formação da sociedade industrial a partir da metade do século XVIII e, enfim, o aparecimento da sociedade pós-industrial a partir de meados do século XX. Como se vê, a faixa de tempo entre uma etapa e outra é cada vez mais curta: do advento da agricultura ao da indústria decorreram oito mil anos; da sociedade industrial à pós-industrial passaram-se apenas dois séculos (DE MASI, 2003, p.23).

O autor (2003) enfatiza o espaçamento de tempo em que ocorrem as mudanças de época. Antes, as transformações ocorriam a passos largos, diferentemente do que se vê hoje, sobretudo após o advento da sociedade industrial, que como sinaliza o autor, impulsionou mudanças complexas em espaços cada vez mais curtos de tempo.

O advento pós-industrial a que se refere o autor provocou um profundo corte epistemológico, isto é, uma visão inédita da sociedade, bem como dos métodos para compreender e agir. O autor perfila dez formas de globalização, fenômeno que remonta à

história da humanidade. Segundo ele, aquela de que se fala hoje corresponde apenas ao êxito mais elaborado de uma tendência humana de explorar e depois colonizar todo o território que ainda existe até fazer dele um vilarejo sob controle (DE MASI, 2003).

De modo a ilustrar as dez representações de globalização, o autor perpassa pelas grandes explorações, de Ulisses às recentes sondas marcianas; rememora a troca de mercadorias e a colonização militar, do Império Persa à Armada espanhola de Carlos V; resgata a propagação de mercadorias, dos petroleiros árabes à *Microsoft* com seus programas; recupera o raio de ação e influência dos capitais e das moedas; relembra a transposição de estruturas produtivas a regiões cada vez mais distantes, criando multinacionais que superpassam as fronteiras e os poderes de cada Estado; atualiza a invasão do mundo com as suas ideias, da Igreja com seus missionários à TV americana; evoca a criação de organismos internacionais para monitorar cada país; transmite a criação de estruturas multinacionais, com que abrandar, por meio de acordos e trocas internacionais, a perigosa fluidez da competição global.

De Masi (2003) atesta que o conjunto desses fatores demonstram a transição, a partir da Segunda Guerra Mundial, da sociedade industrial, centrada na produção em larga escala de bens materiais, para a sociedade pós-industrial, assentada na produção de bens não-materiais (serviços, informações, símbolos, estética, valores).

Diante do exposto, interpõe-se, segundo o autor, uma profunda lacuna entre quem se adere ao ritmo e à evolução de ordem mundial e aquele que se mantém fiel ao "velho". Nesse processo, uma adaptação constante é requerida por parte dos sujeitos que compõem a cena. À medida que as mudanças são anunciadas e se alastram nos espaços sociais, um convite nos é feito: romper com as velhas práticas ou lidar com os esquemas vigentes e a atual ordem da gestação.

Em texto que revisita a dinâmica das múltiplas transformações, Blommaert (2013) traça um panorama em que ele localiza e analisa sistematicamente paisagens linguísticas. Este panorama é, segundo o autor, uma forma de diversidade social, cultural e econômica, a que se dá o nome de superdiversidade, ou diversidade dentro da diversidade, um aumento expressivo na textura da diversidade em nossa sociedade. Este aumento expressivo é resultado de duas forças diferentes, mas obviamente conectadas, as quais emergiram praticamente ao mesmo tempo na história e afetaram e continuam afetando profundamente os modos pelos quais as pessoas organizam suas vidas.

A primeira força, conforme o autor (2013), corresponde ao fim da Guerra Fria. Segundo ele, desde o início da década de 1990, a "ordem" no mundo mudou fundamentalmente. Essa "ordem", durante a Guerra Fria, foi claramente definida: pessoas de um acampamento não viajavam fácil ou frequentemente, nem interagiam com pessoas de outro acampamento; se elas fizessem isso, seriam sob circunstâncias severamente conflituosas, como refugiados ou dissidentes. Os efeitos dessa ordem incluíam o fato de que uma pessoa nunca veria um carro com uma placa búlgara ou romena nas estradas da Europa ocidental. Migrar antes do início dos anos 1990 era um fenômeno bem-regulado, organizado numa base transnacional, de tal forma que os perfis dos migrantes nas sociedades da Europa ocidental eram claramente definidos e previsíveis. Migrar tinha a ver com migração laboral, e quase nenhuma migração, segundo o autor (2013), ocorria em outras categorias, como a procura de asilo político, por exemplo.

O autor (2013) usa um valioso argumento histórico para elucidar que o fim da Guerra Fria mudou os padrões de mobilidade humana no mundo e uma característica visual disso é que atualmente qualquer um pode observar centenas de veículos com placas búlgaras, romenas, lituanas, polonesas, tchecas em quase qualquer rodovia da Europa ocidental. Uma outra seria a presença de alunos da República Popular da China em quase todos os *campi* universitários no mundo Ocidental. As robustas fronteiras que separavam as populações foram praticamente demolidas, e em combinação com a crescente instabilidade em muitas partes do mundo, novas migrações massivas foram postas em movimento. Em geral, mais pessoas de outros lugares migraram para lugares diferentes e por diferentes razões das anteriores; e o resultado, tal como aponta o autor, foi a intensificação da diversidade étnica, social, cultural e econômica em quase todo lugar. Os padrões sociais e demográficos instáveis, altamente voláteis e imprevisíveis evoluíram, e eles se tornaram ainda mais complexos pela segunda força no encalço da superdiversidade: a Internet.

Nessa aceleração contemporânea vivemos plenamente a "época dos signos, após termos vivido o tempo dos deuses, o tempo do corpo, e o tempo das máquinas" e vivenciamos uma mistura de símbolos que "tomam o lugar das coisas verdadeiras" (SANTOS, 1994, p. 29). Além disso, tal velocidade contemporânea impõe ritmos de deslocamentos dos corpos e o transporte de ideias nunca antes vistos, mas também acrescenta itens à história e nos faz perceber diariamente evoluções de ordem mundial quanto à expansão demográfica, eletromagnética, explosão de consumo e crescimento exponencial do número de objetos e do arsenal de palavras (SANTOS, 1994). Entretanto, em meio à culminância desses fatores, é a

evolução do conhecimento, segundo Santos (1994, p. 30), "a maravilha de nosso tempo que ilumina ou ensombrece todas as facetas do acontecer".

Ainda nas palavras do autor (1994), quanto ao tempo da aceleração contemporânea há um relógio mundial, fruto do progresso técnico. Tem-se, sem dúvida, um "tempo universal, tempo despótico, instrumento de medida hegemônico, que comanda o tempo dos outros" (SANTOS, 1994, p. 31). Para o autor, com a aceleração contemporânea, o espaço se globaliza, mas não é mundial como um todo, senão como metáfora. Santos (1994) acredita que todos os lugares são mundiais, mas que não há espaço mundial e quem se globaliza são as pessoas e os lugares. Nesse sentido, o autor afirma que o espaço se adapta à nova era e atualizar-se é "sinônimo de adotar componentes que fazem de uma determinada fração do território o *lócus* de atividades de produção e de troca de alto nível e, por isso, consideradas mundiais" (SANTOS, 1994, p. 32).

Voltando à força da Internet, Blommaert (2013) discute que o mundo "ficou" *online* praticamente ao mesmo tempo em que a União Soviética chegou ao seu fim. No início da década de 1990, segundo o autor (2013), a Internet tornou-se uma abrangente infraestrutura disponível. Assim, sinaliza o autor (2013) que, em meados dos anos 1990 em diante, os padrões de comunicação mudaram significativamente no mundo e, com eles, a capacidade de manter as redes virtuais e as comunidades para circular, produzir, assimilar informações, e se engajar em formas diametralmente novas de interação social, e no final dessa década a Web 2.0 estava lá, oferecendo uma expansão vasta e sem precedentes dos meios para compartilhar informações à longa distância e para desenvolver e manter conexões translocais.

O fato é que o impacto da Internet e de outras tecnologias da comunicação é fundamental e dramaticamente intenso. Para Blommaert (2013), a confluência dessas forças (fim da Guerra Fria e Internet) define a superdiversidade, a qual é caracterizada por três palavras-chave: mobilidade, complexidade e imprevisibilidade. Esta última nos impele para uma revisão perpétua e uma atualização do que nós conhecemos sobre as sociedades. Este é, para o autor, o efeito paradigmático da superdiversidade e a linguagem, sem dúvidas, ocupa um lugar privilegiado na definição desse impacto.

Em outras palavras, esses fenômenos de mudança nos fizeram passar de um modelo epistemológico convencional do tratamento do texto, para novas formas complexas de práticas textuais e esses efeitos incidem sobre as práticas escolares, mudando-as fundamentalmente. Como apontou Blommaert (2013), os efeitos da globalização recaem

sobre vários aspectos dos estudos da linguagem em nossa sociedade, tais como no discurso e na análise de discurso e na forma como vemos e lidamos com os letramentos.

1.2 Avaliação: no princípio era a disciplina...

As transformações elencadas anteriormente, a saber: o conglomerado de acelerações, esquemas, novos ritmos de deslocamentos dos corpos e o transporte de ideias, cooperam para uma reflexão crítica acerca dos moldes com que atuam as escolas, enquanto agências oficiais de letramento, no que tange à avaliação do aproveitamento escolar.

1.2.1 O traçado histórico da avaliação em educação

Buscando respaldo em Almeida Filho (1999), todo professor de Língua Estrangeira constrói sua prática sobre as quatro dimensões da operação global de ensino: planejar cursos, escolher ou fazer materiais, criar experiências com a nova língua, e avaliar o desenvolvimento do programa e dos alunos. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem escolar há muito integra o processo didático de ensino e de aprendizagem como um de seus elementos constitutivos (ALMEIDA FILHO, 1999; LUCKESI, 2000).

Não podemos, contudo, desenvolver com propriedade nenhuma questão relativa à avaliação, sem antes nos reportarmos às suas raízes históricas. Para refletir sobre as bases que remontam a esse cenário, Britto (1997) salienta que o Iluminismo do tempo de Goethe construiu, sob a capa do sujeito da razão, a imagem da educação enciclopédica que se arrasta até os dias de hoje. Com um programa essencialmente enciclopédico e uma perspectiva conteudista, a escola produz, conforme o autor, uma espécie de caricatura do homem do tempo de Goethe, uma vez que transmite ao aluno o imaginário de que o conteúdo é recebido passiva e massivamente. Esta opção é resultado do fascínio da informação (que na escola chama-se *conteúdo*). Por trás dela, sustentando-a, estão dois grandes mitos: o mito da precocidade e o mito da superespecialização.

De acordo com o autor (1997), o mito da precocidade traz a ideia da velocidade e competitividade e pode ser traduzido por quanto antes melhor: o quanto antes uma criança se alfabetiza, mais bem-sucedida será! O quanto antes o jovem se formar, mais oportunidade profissional (entenda-se financeira) terá! Pais e professores se orgulham de crianças alfabetizadas aos cinco anos e formadas no segundo grau aos dezesseis. Nesta perspectiva, a

precocidade é interpretada como prova de inteligência, de modo que a criança precoce é vista como mais capaz e mais inteligente que as outras e uma escola precoce, isto é, aquela que começa mais cedo a ensinar o conteúdo, é melhor que as outras. E, correspondentemente, criança atrasada seria vista como menos inteligente (BRITTO, 1997).

O mito da superespecialização, por conseguinte, supõe espelhar o próprio processo de diversificação e atinge a escola, segundo o autor, em todos os níveis. Sua tradução seria quanto mais especializado melhor. Apoiada no mito da precocidade, a superespecialização, tal como expõe Britto (1997), invade os primeiros anos escolares, estipulando níveis de aprendizagem, técnicas precisas de estimulação, acompanhamentos específicos, aumentando a intervenção de profissionais especialistas no cotidiano da criança. O aumento e a pulverização de informação dão a impressão de que se ensina todo o conhecimento essencial necessário para que o indivíduo possa se sair bem nas disputas de mercado.

Nessa perspectiva, os mitos da precocidade e da superespecialização realimentam o frenesi informativo e reforçam um espírito competitivo e anticriativo. Corroboram com esta prática um sistema de promoção (isto é, autorização para passar de nível de escolaridade), baseado em testes divorciados do processo de produção de conhecimento e na ideia de que se aprende por coerção, bem como um sistema disciplinar, fundado na ordem e na obediência. Do ponto de vista teórico, subjaz a estes procedimentos "a ideia de que as pessoas aprendem por imitação, repetição e treinamento" (BRITTO, 1997, p. 19).

Consequentemente, a avaliação escolar remonta "a uma retórica do desespero, regressão para a magia [propiciatória] de uma linguagem onde as enfáticas palavras do discurso magisterial não são mais do que fórmulas ou palavras sacramentais de um ronronar ritual" (BOURDIEU & PASSERON, 2013, p. 145), materializadas através de enunciados tais como o da professora Têmis[1] em dia de avaliação:

> **preencham** todo o cabeçalho;
> para as questões 1, 2, 3 e 4 vocês **vão marcar** apenas uma resposta de acordo com o texto;
> **cuidado** com a rasura;
> **cuidado** com o corretivo;
> **marque** a opção que está pedindo;
> **escrevam** a palavra *TRUE or FALSE* de acordo com o texto 2;
> **boa sorte** (Transcrição de áudio de uma aula, 2014, grifos nosso)

[1] O nome Têmis é um pseudônimo atribuído a uma das professoras-participantes da pesquisa. A justificativa para o seu nome é explicitada na seção subsequente, em que descreve-se a escolha metodológica do trabalho.

Se fizermos uma análise mais detida de suas raízes históricas, constataremos que a avaliação foi um processo, inicialmente trazido para a educação por um desejo de controle pelo exame, que existe desde o século XVI (LUCKESI, 2000). Era, naquele período, uma prática com funções distintas, concebida de três maneiras diversas por representantes notáveis na sociedade, a saber: i) os jesuítas, que devotavam atenção especial "ao ritual de exames e provas" com o intuito de orientar a pedagogia escolar de modo que práticas heréticas fossem combatidas; ii) Comênio (protestante), que, em contrapartida, acentuava a importância do medo como excelente dispositivo para manter a atenção dos alunos e estimulava, assim, o uso de exames finais como estratégia de ensino, a que o autor denominou pedagogia comeninana; iii) a sociedade burguesa, a qual fazia uso do exame como forma de manter sua "seletividade escolar", bem como seus processos de monitoramento das personalidades dos educandos.

Entretanto, nem sempre fora assim. Conforme aponta Fidalgo (2006), nas Antigas Grécia e Roma, confiava-se plenamente na relação entre mestre e discípulo; na Idade Média, havia uma organização social em torno de profissões – que eram passadas de pais para filhos. Mais tarde, segundo a autora (2006), o procedimento de examinar foi trazido da China para a Europa por viajantes, mas foi só com a Revolução Industrial que os exames nacionais foram criados no Ocidente, impulsionados, primordialmente, pela necessidade de se encontrar mão-de-obra especializada.

Posteriormente, a prática de exames, de acordo com Fidalgo (2006), foi aplicada nas escolas devido à crença de que princípios modernos de gerenciamento científico, utilizados para aumentar a produtividade, representariam também uma prática de sucesso em ambientes educacionais. Segundo ela, ao ser transposta para a realidade escolar, a prática de exames mantinha suas características de disciplina psicométrica – similaridade com a área de pesquisa dita científica (ou positivista) que se devia ao seu traço comum de tentar obter conhecimento para a compreensão dos fenômenos educacionais e a solução de seus problemas.

Não se poderia, com efeito, explicar completamente as características genéricas que subjazem à avaliação sem levar em conta as condições que se impõem tão fortemente no interior dessa prática. O professor encontra nas particularidades do espaço que lhe concede a escola (o estrado, a cadeira e sua posição no lugar de convergência dos olhares) as condições materiais e simbólicas que lhe permitem manter os estudantes à distância e com respeito (BOURDIEU & PASSERON, 2013).

Considerando-se a geografia ou arquitetura da sala de aula em dia de avaliação, o professor, soerguido e fechado no espaço que o consagra como orador, separado do auditório

por algumas fileiras desertas e cercado de “afirma-se que” vagos e assustadores, está condenado ao monólogo teatral. A cátedra incorpora a entonação, a dicção, o modo de pronunciar e a ação oratória daquele que a ocupa. Semelhante contexto governa tão rigorosamente o comportamento dos professores e dos estudantes que os esforços para instaurar o diálogo se tornam imediatamente fictícios ou risíveis (BOURDIEU & PASSERON, 2003).

Nas palavras de Foucault (1987), houve, durante a época clássica, uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder, corpo que poderia ser manipulado, modelado, treinado, obediente. Esses métodos que permitiam o controle minucioso das operações do corpo, que realizavam a sujeição constante de suas forças e que lhes impunham uma relação de docilidade-utilidade, são o que o autor denomina “disciplinas”, que, segundo ele, tornaram-se no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação.

De acordo com o autor (1987, p. 165), “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’”. Para ele, é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. Assim, o conceito do *panóptico* do filósofo britânico Jeremy Bentham (1791) representa a figura arquitetural dessa composição. Foucault (1987, p. 223-224) expõe o princípio desse dispositivo disciplinar:

> na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente.

O panóptico também recebe o nome de “casas de certeza” (FOUCAULT, 1987, p. 226), por se tratar de um instrumento de governo, sutilmente arranjado para que um vigia possa observar, com uma olhadela, tantos indivíduos diferentes e, nesse sentido, pode ser perfeitamente comparado ao espaço complexo da sala de aula em dia de avaliação, já que pode ser, segundo Foucault (1987), ressalvadas as modificações necessárias, aplicável a todos os estabelecimentos onde, nos limites de um espaço que não seja muito extenso, tenha que manter sob vigilância um certo número de pessoas.

A formação de indivíduos obedientes e conformistas se refere à relação hierárquica expressa através da lógica do "ensinar a obedecer". As relações hierárquicas, segundo Maturana (1998, p. 69), se fundam na negação mútua implícita, na exigência de obediência e de concessão de poder que trazem consigo. Segundo o neurobiólogo chileno, o poder surge com a obediência e a obediência constitui o poder como relação de negação mútua. As relações hierárquicas, para o autor, são relações fundadas na supervalorização e na desvalorização que constituem o poder e a obediência e, portanto, não são relações sociais (MATURANA, 1998).

Segundo Maturana (1998), a situação e as preocupações dos estudantes de hoje mudaram, uma vez que se encontram cindidos entre o que deles se pede (preparar-se para competir no mercado profissional) e o ímpeto de sua empatia social (mudar a ordem político-cultural geradora de excessivas desigualdades). Essa coincidência entre propósito individual e propósito social, para o autor, não se dá, porque, no momento em que uma pessoa se torna estudante para entrar na competição profissional, ela faz de sua vida estudantil um processo de preparação para participar num âmbito de interações que se define pela negação do outro.

Corroborando com as palavras de Maturana (1998), De Sousa Santos (2010) reitera que o fim do colonialismo político não significou o fim do colonialismo nas mentalidades e subjetividades, na cultura e na epistemologia. Pelo contrário. Continuou reproduzindo-se de modo endógeno. De Sousa Santos (2010) reforça ainda que a epistemologia dominante ocidental foi construída a partir das necessidades da dominação capitalista e colonial e se assenta no que ele designa "pensamento abismal". Segundo o sociólogo português, este pensamento opera através da definição unilateral de linhas radicais que dividem as experiências, os atores e os saberes sociais entre os que são visíveis, inteligíveis ou úteis (os que ficam deste lado da linha) e os que são invisíveis, ininteligíveis, esquecidos ou perigosos (os que ficam do outro lado da linha), legitimando o que fora explicitado anteriormente sobre o apagamento do outro.

O autor (2010) assevera que a realidade social passa a ser dividida em dois universos, o universo "deste lado da linha" e o universo do "outro lado da linha". A divisão ocorre de maneira tal que "o outro lado da linha" desaparece como realidade, se converte em não existente e, de fato, é concebido como inexistente. Portanto, essa tradição colonial tem sérios desdobramentos na configuração da Nova Ordem Mundial, de modo que os estudantes são conduzidos a um processo de competitividade (cuja forma de mensuração se dá pela

avaliação) e, por consequência de manutenção do *status quo* da desigualdade, uma vez que não lhe é dado espaço, tampouco ferramentas para mudar a realidade que a ele se apresenta.

Amparando-se no raciocínio de Lee Artz (2003), Monte Mór (2013a) assinala que o processo de globalização instaura hegemonias que funcionam como um modo sistemático e institucionalizado de educar, persuadir e representar as classes subordinadas em certas práticas culturais dentro do contexto das normas capitalistas. Nessa perspectiva de poder hegemônico, os sujeitos são receptores relegados à construção de sentidos de outros, ao invés de serem estimulados a suas próprias construções de sentido, de serem sujeitos produtores de seus próprios textos (MONTE MÓR, 2013a, p. 49 *apud* ARTZ 2003).

Em defesa de um movimento contra hegemônico, De Sousa Santos (2010) propõe uma co-presença radical, ou seja, que as práticas e os agentes de ambos lados da linha sejam contemporâneos em termos iguais, o que caracteriza o pensamento pós-abismal. "Sem a aceitação do outro na convivência, não há fenômeno social" (MATURANA, 1998, p. 24). Como sugere o autor (1998), só são sociais as relações que se fundam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Tal raciocínio pressupõe a ideia de uma diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de conhecimentos e propostas educativas que visam promover o pensamento crítico (MONTE MÓR, 2013b) para além do conhecimento científico (DE SOUSA SANTOS, 2010). Em suma, as relações humanas que não se baseiam na aceitação do outro como um legítimo outro na convivência não equivalem a relações sociais (MATURANA, 1998). Segundo o teórico (1998), as relações hierárquicas, por exemplo, se fundam na negação mútua implícita, na exigência de obediência e de concessão de poder que trazem consigo.

No caso do Brasil, a política educacional vigente tem utilizado tradicionalmente a disciplina, em função da aprendizagem e da realização pessoal. A ênfase na disciplina é herança de práticas sociais que derivam da formação do Brasil Colonial (MAGALHÃES, 2012), fato que comprova a incidência do colonialismo sobre as subjetividades. Freitag (1987) considera a política educacional brasileira como resultante de complexos processos históricos, onde atuaram a catequese, o colonialismo, a escravidão e a dependência econômica, e nos quais se consolidaram determinadas instituições e grupos sociais, como a Igreja, as oligarquias rurais, a burguesia industrial-urbana, o proletariado e o Estado, que buscaram deter o controle do processo educacional, visando à "reprodução material dos bens e a reprodução do sistema de normas e valores" (MAGALHÃES, 2012, p. 19-20).

O projeto educacional brasileiro enfatiza a manutenção do poder de uma elite, concentrando-se na disciplina e, consequentemente, na formação de indivíduos obedientes e conformistas (MAGALHÃES, 2012). Conforme descreve Foucault (1987), o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce o domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.

Os enfoques históricos demonstram os desejos positivistas de objetividades nas medidas educacionais. Desse modo, a avaliação da aprendizagem se manifesta como um lugar de práticas autoritárias na relação pedagógica (LUCKESI, 2000). Em parte, devido a isso, há pouco investimento na renovação do ensino (MAGALHÃES, 2012). Compartilho da opinião da autora (2012), quando afirma que, para enfrentar os desafios do futuro, é indispensável rever o projeto educacional, bem como seus textos e suas metas.

Por essas razões, faz-se necessário repensarmos as prioridades/objetivos educacionais, incluindo aí os processos avaliativos da operação global de ensino, uma vez que, em tempos de superdiversidade, passam a existir novas maneiras de compreender o "nós" e "os outros", sugerindo uma reflexão a respeito das culturas coloniais e dos valores canônicos difundidos pela educação humanista (MONTE MÓR, 2013b). A partir disso teremos a oportunidade de promover o estabelecimento de uma regulamentação que opere definindo o lugar de convivência como um domínio emocional declarativo, capaz de devolver ao espaço escolar a sua característica primordial: lugar de bem-estar, dotado de *good learning environments* (LANKSHEAR & KNOBEL, 2013, p. 10). Para tanto, adaptar-se criticamente às transformações, às novas prioridades educacionais, aos objetivos avaliativos, configura-se como uma prerrogativa do cenário global.

1.2.2 Cortem as cabeças: Mudança e adaptação na avaliação de língua inglesa

Alice's Adventures in Wonderland, ou *Alice in Wonderland* (Alice no País das Maravilhas) é um livro de Charles Lutwidge Dogson, publicado em 1865, sob o pseudônimo de Lewis Carroll. Trata-se de um dos trabalhos mais notáveis do gênero literário surreal. O livro narra a história de uma garota chamada Alice que cai numa toca de coelho e é transportada para um plano fantástico, habitado por criaturas *sui generis*, remetendo-nos a uma lógica do absurdo, atributo dos sonhos. A obra é repleta de figuras retóricas e, por isso, adquire um status duplo: é ao mesmo tempo um livro para crianças e para adultos.

No capítulo intitulado *The Garden of Live Flowers*, na seção *Through the Looking Glass and What Alice Found There*, Alice se vê arrastada pela Rainha de Copas para um passeio no Jardim das Flores. O cenário ao redor delas permanece imutável, independente de quão rápido elas se movam. Alice se surpreende por não ter chegado aparentemente a lugar algum e compara o País das Maravilhas ao seu país de origem, comparação à qual a Rainha de Copas retruca: *Now, here, you see, it takes all the running you can do, to keep in the same place*[2].

A sentença proferida pela rainha nos faz crer numa representação do sujeito em relação direta com o meio e com a linguagem, isto é, em constante adaptação às incessantes inovações, como condição para não perecer. Assim sendo, como dizem aqueles que povoam o País das Maravilhas, os que não obedecem aos ditames da lei *should be beheaded*[3], haja vista que tudo na língua são formas, isto é, relações e não substâncias, e que tais relações são regradas ora por oposições, ora por combinações, sentidos que combinam e opõem-se entre si o tempo todo.

Tal sentença do livro suscitou uma hipótese evolutiva, levantada pelo biólogo evolucionista americano Leigh Van Valen, o qual sugeriu que as espécies estão sempre numa corrida pela sobrevivência e precisam continuar a criar mecanismos constantes de adaptação ao longo do tempo, hipótese que ficou conhecida como *the Red Queen's theory*.

Em razão disso, o viver, conforme especifica Maturana (1998, p. 62) transcorre constitutivamente como uma história de mudanças estruturais, na qual se conserva a congruência entre o ser vivo e o meio, e na qual, por conseguinte, o meio muda junto com o organismo que nele está. Em outras palavras, *organismo* e *meio* desencadeiam mutuamente mudanças estruturais, sob as quais permanecem reciprocamente congruentes, de modo que cada um flui no encontro com o outo, seguindo as dimensões em que conservam sua organização e adaptação, caso contrário, o organismo morre.

Quando a Rainha de Copas se refere ao país das Maravilhas, ela, metaforicamente, deixa implícito que é preciso se adaptar constantemente às mudanças estruturais que se desencadeiam entre organismo e meio, entre organismo e linguagem, e isso é condição primordial para o não perecimento da substância, do corpo, da matéria. Conforme postula Britto (1997), evidentemente a experiência humana só é possível por causa deste sistema nervoso altamente organizado e especializado; e é fato também que, a partir de uma base

[2] Aqui, veja você, é preciso correr tanto quanto se consegue para ficar no mesmo lugar.
[3] Deveriam ser decapitados.

comum, cada indivíduo constrói um conhecimento individual, fruto de sua herança genética, de sua história particular e do meio social com que interage e do qual participa.

No que tange ao quesito da adaptação, Luís Fernando Veríssimo, em seu texto *Invólucros*, relata:

> Telefones celulares, agendas eletrônicas e computadores portáteis cada vez mais compactos, e portanto com teclas cada vez menores, pressupõem usuários com dedos finos. Se vale a teoria da seleção natural de Darwin, as pessoas com dedos grossos se tornarão obsoletas, não se adaptarão ao mundo da micro-tecnologia e logo desaparecerão. E os dedos finos dominarão a Terra. Há quem diga que, como os miniteclados impossibilitam a datilografia tradicional e, com o advento das calculadoras, os cinco dedos em cada mão perderam a sua outra utilidade prática, que era ajudar a contar até dez, os humanos do futuro nascerão só com três dedos em cada mão: o indicador para digitar (e para indicar, claro), o dedão opositor para poder segurar as coisas e o mindinho para limpar o ouvido (VERISSIMO).

De maneira similar, De Masi (2006) apresenta, na folha de rosto de seu livro *O futuro do trabalho*, a célebre frase de Heráclito "é na mudança que as coisas repousam", a qual nutre uma relação com o fluxo constante das transformações a nossa volta e remonta também à passagem do País das Maravilhas.

Mas o que esse aglomerado de informações sobre adaptação, mudança, organismo, meio, tem a ver com a avaliação da aprendizagem? Ora, como fora discutido na Introdução deste texto, para que haja aprendizagem, há que se promover um aumento das possibilidades de avaliação de sua ocorrência, tendo em vista que, como fora exposto, a aprendizagem é também um fenômeno individual, variando de um aprendiz para o outro, no que se refere ao momento em que acontece, ao ritmo de progressão e ao estágio que alcança em relação a um dado período de tempo (PRABHU, 2003). Nenhum grupo de aprendizes, segundo orientação do autor (2003), tem como resultado a mesma quantidade de aprendizagem, mesmo que o ensino tenha sido o mesmo. A variação da quantidade de aprendizagem é atravessada pelas experiências prévias, diferentes níveis de motivação, aos variados estilos de aprendizagem (PRABHU, 2003).

Ora, se o que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo de nossa relação com o meio, com o que estamos expostos, logo, o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós, de maneira contingente com a história de nossas interações, isto é, tem a ver com o desencadeamento de mudanças estruturais entre os participantes desse encontro (MATURANA, 2002).

No posfácio do livro "A formação da mente", Vera John-Steiner e Ellen Souberman destacam que, para Vigotski, o desenvolvimento mental não se trata de uma mera acumulação lenta de mudanças unitárias, mas sim, de

> um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos (VIGOTSKI, 1998, p.162).

Vigotski defende uma abordagem teórica e, consequentemente, uma metodologia que privilegia a mudança. O seu esforço de mapear as mudanças ao longo do desenvolvimento deve-se, em parte, à tentativa de mostrar as implicações psicológicas do fato de os homens serem participantes ativos e vigorosos da sua própria existência e de mostrar que, a cada estágio do desenvolvimento humano, a criança adquire os meios para intervir de forma competente no seu mundo e em si mesma (VIGOTSKI, 1998).

O autor (1998) argumenta que em função da constante mudança das condições históricas, que determinam em larga medida as oportunidades para a experiência humana, não pode haver um esquema universal que represente adequadamente a relação dinâmica entre os aspectos internos e externos do desenvolvimento. A preocupação vigotskiana está voltada para as consequências da atividade humana, na medida em que esta transforma tanto a natureza como a sociedade (VIGOTSKI, 1998).

Os estudos de Vigotski foram profundamente influenciados por Friedrich Engels, que enfatizou o papel crítico do trabalho e dos instrumentos na transformação da relação entre os seres humanos e o meio ambiente. Segundo Engels,

> a grande ideia básica de que o mundo não deve ser visto como um complexo de objetos completamente acabados, mas sim como um complexo de processos, no qual objetos aparentemente estáveis, nada menos do que suas imagens em nossas cabeças (nossos conceitos), estão em incessante processo de transformação [...]. Aos olhos da filosofia dialética, nada é estabelecido por todos os tempos, nada é absoluto ou sagrado. Vê-se em tudo a marca do declínio inevitável; nada resiste exceto o contínuo processo de formação e destruição, a ascensão interminável do inferior para o superior – um processo do qual a filosofia não passa de uma simples reflexão no cérebro pensante (VIGOTSKI, 1998, p. 177).

Portanto, assim como o mundo representa um processo complexo inconcluso, o mesmo pode ser depreendido acerca da aprendizagem, uma vez que também constitui um processo inacabado. No entanto, a avaliação formal parece forjar uma ideia de completude,

delimitando a aprendizagem à medida que a trata como objeto acabado, ao imaginar que o aluno, ao fechar uma unidade, um bimestre, um semestre, uma série ou qualquer nomenclatura que seja atribuída a tais etapas, está apto para seguir adiante. Essa crença de que o conhecimento é acumulativo reflete a perspectiva conteudista ou enciclopédica anunciada no início dessa seção.

Por isso, insistimos na proposição da mudança, pois se é na mudança que as coisas repousam, condição *sine qua non* para o não perecimento do indivíduo, e isso vale para o meio educacional, faz-se necessário oferecer uma gama de possibilidades, de modo que o aluno sinta-se confortável a interagir com a dinâmica a que está sendo exposto. A gama de possibilidades deve servir de convite ao aluno para entrar num domínio de coerências operacionais, em que, aquele que a faz, no caso, o professor, sabe que existem outras possibilidades cognitivas igualmente legítimas, em outros domínios de realidade, que o aluno pode se adequar ou preferir.

Essa modificação na abordagem avaliativa torna-se mais condizente com as tendências contemporâneas, que são tremendamente complexas, dinâmicas, instáveis, híbridas e multimodais (BLOMMAERT, 2013). Desse modo, a adaptação crítica às séries de transformações emergentes na contemporaneidade constitui o argumento de nosso afazer: o rompimento com a reprodução das relações fixas e herméticas do sistema de ensino, em proveito da realização do omelete que julga pertinente a epígrafe desse texto, a fim de perpetuar a heterogeneidade.

1.2.3 Avaliação sobre a diferença

Apesar de algumas variações no que se refere à forma como é chamado, o método *Grammar Translation* não é novo. Conforme aponta Larsen-Freeman (2000), tal abordagem ou método foi inaugurado por meio do ensino de línguas clássicas tais como o Latim e o Grego e ficou conhecido como o método clássico[4]. Segundo a autora (2000), sua função era basicamente servir de auxílio aos alunos no tocante à habilidade de leitura.

Ainda nas palavras da autora (2000), acreditava-se também que através do estudo gramatical da língua-alvo, o estudante se tornaria mais familiarizado com a gramática de sua língua nativa e que tal familiaridade o ajudaria a falar e a escrever melhor em sua própria língua. Aliada a essa crença, estava a de que o aprendizado de uma língua estrangeira

[4] The Classical method (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 11)

contribuiria para o crescimento intelectual do aluno, através do reconhecimento de que ele provavelmente nunca usaria a língua-alvo**,** mas o exercício mental de aprendê-la seria de alguma forma vantajoso[5].

É interessante notar a forma como a professora Momo[6], usando de seu poder de agência, deixa transparecer a mesma concepção do método aos seus alunos:

> Momo: [...] Gente, **depois que eu aprendi** em inglês os pronomes relativos, **eu melhorei** minha redação em português. Isso eu vou passar pra vocês que eu acho que vai ajudar vocês também um pouquinho, porque eu tenho certeza que::... eu não sei porque eu, depois de velha, aprendi escrever... eu escrevia muito mal... Quando eu fiz faculdade eu escrevia mal... Todo mundo tinha que adivinhar o que eu tava querendo dizer porque eu escrevia tudo entre linhas, pensando que a pessoa pudesse chegar a alguma conclusão... Resultado: **me ferrava:: nas provas,** de literatura, de Língua Portuguesa, de tudo! Passava sempre raspando porque eu redigia mal... e eu já sabia muitas coisas assim, mas eu já tava fazendo curso de inglês mais avançado e **quando eu aprendi os pronomes relativos eu melhorei bastante, eu melhorei minha redação**... então agora nós vamos fazer umas anotações, uns exemplos no quadro, depois a gente vai trabalhar a pronúncia, aprofundar mais, tá? Vocês vão copiar com atenção [...] vocês vão sentir como se usa... (transcrição do áudio de uma aula, 2014, grifos nossos)

Em referência aos princípios do método *Grammar Translation,* a autora (2000) assim os sintetiza: a) o propósito fundamental de aprender uma língua estrangeira é estar apto a ler a literatura inscrita nela; b) os alunos são ensinados a traduzir cada língua em uma outra, condição para ser considerado um aprendiz bem-sucedido; c) a habilidade de se comunicar na língua-alvo não integra os objetivos do método; d) as principais habilidades a serem desenvolvidas são leitura e escrita, sendo pouca atenção dada à fala e à compreensão auditiva, e quase nenhuma à pronúncia; e) o professor é a autoridade na sala e é muito importante que os alunos deem a resposta correta; f) palavras equivalentes na língua nativa podem ser encontradas para todas as palavras[7] da língua alvo; g) o aprendizado é facilitado através da atenção destinada às similaridades entre a língua materna e a língua-alvo; h) a forma/estrutura da língua-alvo é importante para os alunos; i) os alunos são frequentemente ensinados a traduzir *readings* da língua-alvo em sua própria língua; j) a maioria da interação na sala é

[5] It was also hoped that, through the study of the grammar of the target language, students would become more familiar with the grammar of their native language and that this familiarity would help them speak and write their native language better. Finally, it was thought that foreign language learning would help students grow intellectually; it was recognized that students would probably **never use the target language**, but the mental exercise of learning it would be beneficial anyway (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 11, grifos nossos).

[6] O nome Momo é um pseudônimo atribuído à outra professora-participante da pesquisa. A justificativa para o seu nome é explicitada na seção subsequente, em que descreve-se a escolha metodológica do trabalho.

[7] It is possible to find native language equivalents for **all** target language words (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 16, grifo nosso)

baseada na relação professor-aluno, há pouca iniciativa do aluno e pouca interação baseada na relação aluno-aluno; k) vocabulário e gramática são enfatizados; provas escritas em que os alunos são solicitados a traduzir de sua língua nativa para a língua alvo ou vice-versa são frequentemente utilizadas.

Em nossa leitura, o objetivo do método que alude à possibilidade de encontrar palavras equivalentes na língua nativa para todas as palavras da língua alvo parece desconsiderar a característica babélica da língua, ou seja, parece não levar em consideração "as enormes diferenças entre os grupos sociais que remetem a fatores como o lugar geográfico, o estrato social, a ideologia, os estudos realizados, a profissão, a idade, o gênero" (LARROSA, 2004, p. 72). Querer padronizar, unificar o sentido das línguas, ao invés de admitir seu caráter plural, pressupõe uma fidelidade ao texto, num tratamento de neutralização da diferença fundamental entre as línguas.

O método *Grammar Translation* põe em perspectiva a ideia de unidade, uniformização, objetividade, padronização, uma vez que seus pressupostos enfatizam movimentos de tradução na perspectiva de que há sempre um equivalente na língua nativa para as palavras de uma língua estrangeira e vice-versa. Assim também opera o mito de Pentecoste, mito fundante de nossa cultura judaico-cristã-europeia (GERALDI, 2011). Por obra de Pentecoste, qualquer língua é ouvida em sua própria língua; em outros termos, qualquer língua é traduzível para outra língua. O autor explica que a partir dessa visão, surge o mito da tradutibilidade: "tudo se pode traduzir dizendo o mesmo de diferentes formas em diferentes línguas" (GERALDI, 2011, p. 12). E então propõe um questionamento: pode-se dizer o mesmo em uma e outra língua?

Para salientar o quão problemática é a questão, Geraldi (2011) identifica o equívoco do princípio cartesiano segundo o qual A é igual a A, excluindo qualquer terceiro. Segundo o autor, o princípio cartesiano nos faz confundir identidade com igualdade, em que tempo, pessoa e espaço tornam-se insignificantes para o princípio. O efeito corrosivo da fórmula cartesiana, conforme Geraldi (2011), se aprofunda quando se assume identidade como igualdade constante, como o mesmo que permanece sempre o mesmo. Assim, concordamos com o autor: é preciso que evitemos transferir para esta discussão a questão da igualdade que independe do tempo, da pessoa e do espaço.

Embora seja uma simbologia ou uma crença, o mito de Pentecoste nos instiga a traçar as genealogias que remetem à prática de tradução. Logo, analisar a amplitude da tradução na

avaliação escolar de língua inglesa na educação e seu reenquadramento diante de propostas pedagógicas contemporâneas torna-se extremamente necessário.

1.3 Avaliação da aprendizagem

Um educador comprometido em refletir sobre a essência do seu ofício possui uma convicção em torno da temática "avaliação", aquela, segundo a qual, na escola, deve-se pôr a serviço das aprendizagens (HADJI, 2001). Conforme o autor, o que seria, efetivamente, ensinar, senão ajudar alunos a construir os saberes e competências que a "frequência" às disciplinas escolares apela e cuja construção permite? Segundo ele, a avaliação, em um contexto de ensino, tem o objetivo legítimo de contribuir para o êxito do ensino, isto é, para a construção desses saberes e competências pelos alunos (HADJI, 2001).

1.3.1 Algumas modalidades de avaliação

Hadji (2001) identifica algumas modalidades de avaliação, classificando-as em:

* Avaliação prognóstica, a qual identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos. A avaliação prognóstica tem a função de permitir um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais) (HADJI, 2001).
* Avaliação cumulativa, a qual ocorre depois da ação e cuja função é verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições visadas pela formação, com vistas a expedir, ou não, o "certificado de formação". Tendo intenção certificativa (quer haja ou não emissão efetiva de um diploma), a avaliação cumulativa, sempre terminal, é mais global e refere-se a tarefas socialmente significativas.
* Avaliação formativa, a qual situa-se no centro da ação de formação. É então chamada de *formativa.* Por quê? Porque sua função principal é ou deveria ser contribuir para uma boa regulação da atividade de ensino (ou de formação no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo do ensino e da aprendizagem, sobretudo no que concerne à modificação de seu dispositivo pedagógico, com o

> objetivo de obter melhores efeitos por meio de uma maior "variabilidade didática" (HADJI, 2001, p. 21)

1.4 ENEM, que avaliação é essa?

Dentre as modalidades de avaliação apresentadas por Hadji (2001), o ENEM pode ser classificado como uma avaliação prognóstica, na medida em que identifica certas características do aprendiz e faz um balanço, certamente mais ou menos aprofundado, de seus pontos fortes e fracos, e também como uma avaliação cumulativa, tendo em vista que faz-se um balanço das aquisições visadas pela formação escolar, com vistas a expedir, ou não, o "certificado de formação".

Observado o horário oficial de Brasília – DF, as inscrições para o Enem 2014 se estenderam do dia 12 de maio até as 23h59 do dia 23 de maio de 2014. A aplicação das provas ocorreu nos dias 8 e 9 de novembro de 2014, com início às 13h, horário oficial de Brasília – DF, em todas as unidades da Federação, conforme informa o site do MEC.

Como é do conhecimento geral, o Enem é uma prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil. É válido ressaltar que, em 2009, o MEC mudou a finalidade do Enem, que passou a ser utilizado para o acesso às universidades federais do País. Criado em 1998, o objetivo do Enem era de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.

As universidades hoje podem escolher de que maneira irão considerar o Exame em seus processos seletivos mas, em quase todo o País, o Enem é utilizado como etapa única para a ocupação de vagas em cursos de nível superior. Para a escolha dos cursos de graduação, os alunos se utilizam do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), ferramenta na qual as universidades apontam a quantidade de vagas. O exame é realizado anualmente e, como fora mencionado, tem duração de dois dias, contém 180 questões objetivas (divididas em quatro grandes áreas) e uma questão de redação. Teve sua segunda versão iniciada em 2009, com o aumento do número de questões e utilização da prova em substituição ao antigo vestibular e a inserção da Língua Estrangeira Moderna (Inglês) em 2010.

Com relação à finalidade do Enem, o MEC assinala a avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do ensino médio. As informações obtidas a partir dos resultados do Enem são utilizadas para acompanhamento da qualidade do ensino médio no País, na implementação de políticas públicas, criação de referência nacional para o aperfeiçoamento

dos currículos do ensino médio, desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira e estabelecimento de critérios de acesso do participante a programas governamentais. O Enem serve também, conforme aponta o portal do MEC, para a constituição de parâmetros para a auto-avaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho.

Ainda segundo o portal do MEC (2014), a certificação do Ensino Médio é mais uma das possibilidades que o exame oferece. Conforme orienta o portal, os participantes maiores de 18 anos que ainda não concluíram a escolarização básica podem participar do Enem e pleitear a certificação no ensino médio junto a uma das instituições que aderiram ao processo – secretarias estaduais e institutos federais de educação.

No tocante à conclusão do ensino médio, o MEC informa que o certificado será emitido pela instituição certificadora desde que o participante tenha alcançado a pontuação mínima (450 pontos em cada uma das áreas do conhecimento e 500 pontos na redação) estabelecida no Edital do exame e na Portaria nº 179, publicada em 29 de abril de 2014. Atendidos os critérios e atingida a pontuação mínima necessária à certificação, garante o MEC que o participante deverá requerer a emissão do certificado junto à instituição indicada por ele no ato de inscrição. Desse modo, competem às instituições certificadoras as definições dos prazos e procedimentos complementares para a expedição desse documento.

Percebe-se então, ao longo desses catorze anos do exame, o poderoso instrumento avaliador que se tornou. Como esclarece Faraco (2002), devemos lembrar, entretanto, que o ENEM não se propõe a ser um teste de domínio de conteúdos (não é, portanto, um teste de saber enciclopédico), mas – dentro da concepção que pautou a reforma do ensino no contexto da Lei nº. 9394/96 – visa testar competências e habilidades dos egressos da escola média.

Em texto que trata sobre os eixos teóricos que estruturam o Enem, Macedo (2005) fornece elementos para uma reflexão pedagógica sobre o significado dessas “competências e habilidades”. Conforme aponta o autor (2005), malicia, domínio de si mesmo, poder interpretar e tomar decisões no contexto da situação-problema, coordenar os múltiplos aspectos que concorrem simultaneamente são fatores importantes para o que se analisa como competência. Habilidades, por seu turno, são caracterizadas pelo autor como conjuntos de possibilidades, repertórios que expressam nossas múltiplas, desejadas e esperadas conquistas.

1.4.1 A prova de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) do Enem 2014

No caso das línguas estrangeiras modernas, o programa do Enem estipula, em sua matriz de competências (2009), o conhecimento e uso da língua-alvo como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais (BRASIL, 2009):

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
***A área 2 será incluída apenas a partir de 2010**

Figura 1 – Habilidades da competência de área 2 – língua estrangeira (BRASIL, 2009)

Ao introduzir as técnicas de elaboração de itens e as questões objetivas de múltipla escolha do Enem, Fini (2005) esclarece que as questões que compõem esse teste passam por um ajuste pedagógico e técnico, com a finalidade de "calibrar esse instrumento, no sentido de otimizar sua eficiência e eficácia para que se aproxime o máximo possível, de uma medida das competências que pretende avaliar" (FINI, 2005, p. 102).

Nesse sentido, embora as técnicas de elaboração de itens da prova não estejam voltadas para a competência de área 2, acredita-se que elas passam pelos mesmos ajustes técnicos dos itens das outras áreas, tendo em vista que ainda não foi encontrado um documento norteador do exame que contemple a área de língua estrangeira.

O exame, segundo Fini (2005, p. 102), cumpre fazer o

> trabalho de verificação da aderência da prova aos pressupostos teóricos da proposta, da pertinência de cada questão ao seu objetivo, "limpando-a" de quaisquer vícios, dicas e informações desnecessárias, apresentando-a, quando é o caso, com gráficos, tabelas, mapas e textos referenciais claros, adequados e corretos.

A passagem acima nos faz questionar a determinação de um texto referencial como correto, uma vez que não fica claro no eixo metodológico do Enem sob que perspectiva ou quais conjuntos de procedimentos são usados para a atribuição de um texto como correto.

Fini (2005) pontua ainda que as questões do Enem, propostas para avaliar a capacidade de utilizar-se os conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade básica, são apresentadas na modalidade de uma situação-problema, a partir da qual são formuladas uma ou mais questões no formato de "múltipla escolha". Nas palavras da autora (2005), a questão apresenta um enunciado e um conjunto de supostas respostas, dentre as quais apenas uma é a alternativa que responde corretamente ao problema proposto no enunciado.

1.4.1.1 As questões de Língua Estrangeira Moderna (Inglês) do Enem 2014

A análise das questões aqui é realizada com base nos critérios estabelecidos na matriz de referência do Enem (2009), que anunciava a inserção da área de língua estrangeira no ano subsequente, e nos pressupostos de sua fundamentação teórico-metodológica (2005), documentos estruturantes do exame. Esta última, entretanto, data de 2005 e a área de LEM somente foi inserida cinco anos após a publicação do documento. Uma vez que, talvez, não previa-se a inserção da língua inglesa no documento, não há nenhuma seção, seja na forma de artigos ou exemplos, que contemple a área de língua inglesa.

Na tentativa de relacionar as questões da prova de língua inglesa a cada uma das habilidades propostas pela matriz de referência do exame (2009), constatamos que o mesmo busca traçar uma linha de correspondência entre as questões e as habilidades propostas. Nessa perspectiva, a questão de número 91 está de acordo com a H5 da matriz de referência: "associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema", uma vez que associa as expressões *a tall order* e *the sky isn't the limit*, disponibilizadas no título e no sub-título do texto, ao tema sobre inovações tecnológicas usadas para a construção de um novo arranha-céu em Seoul.

QUESTÃO 91

A Tall Order

The sky isn't the limit for an architect building the world's first invisible skyscraper.

Charles Wee, one of the world's leading high-rise architects, has a confession to make: he's bored with skyscrapers. After designing more than 30, most of which punctuate the skylines of rapidly expanding Asian cities, he has struck upon a novel concept: the first invisible skyscraper.

As the tallest structure in South Korea, his Infinity Tower will loom over Seoul until somebody pushes a button and it completely disappears.

When he entered a 2004 competition to design a landmark tower, the Korean-American architect rejected the notion of competing with Dubai, Toronto, and Shanghai to reach the summit of man-made summits. "I thought, let's not jump into this stupid race to build another 'tallest' tower," he says in a phone conversation. "Let's take an opposite approach — let's make an anti-tower."

The result will be a 150-story building that fades from view at the flick of a switch. The tower will effectively function as an enormous television screen, being able to project an exact replica of whatever is happening behind it onto its façade. To the human eye, the building will appear to have melted away.

It will be the most extraordinary achievement of Wee's stellar architectural career. After graduating from UCLA, he worked under Anthony Lumsden, a prolific Californian architect who helped devise the modern technique of wrapping buildings inside smooth glass skins.

HINES, N. Disponível em: http://mag.newsweek.com. Acesso em: 13 out. 2013 (adaptado).

No título e no subtítulo desse texto, as expressões *A Tall Order* e *The sky isn't the limit* são usadas para apresentar uma matéria cujo tema é:

A) Inovações tecnológicas usadas para a construção de um novo arranha-céu em Seul.
B) Confissões de um arquiteto que busca se destacar na construção de arranha-céus.
C) Técnicas a serem estabelecidas para a construção de edifícios altos na Califórnia.
D) Competição entre arquitetos para a construção do edifício mais alto do mundo.
E) Construção de altas torres de apartamentos nas grandes metrópoles da Ásia.

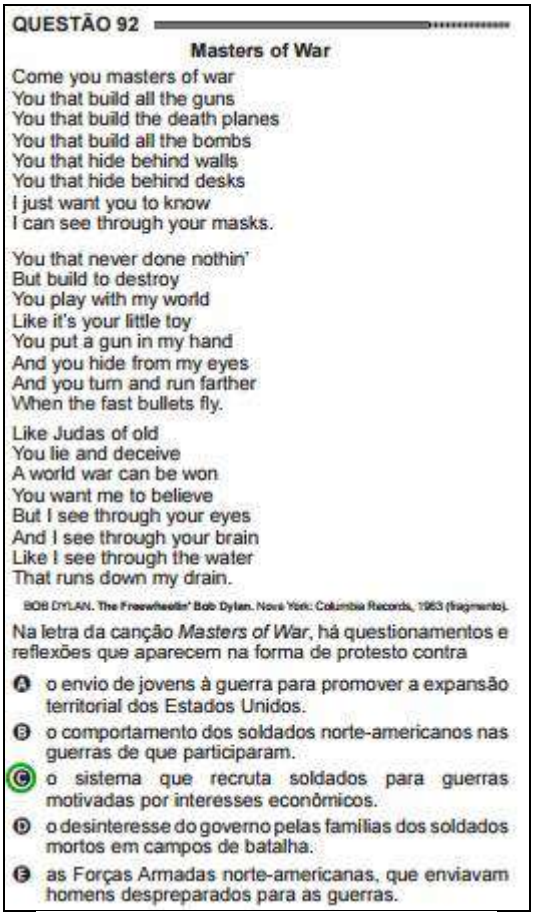
Figura 2 – Questão 91 do Enem 2014

A questão de número 91 (figura 2) obedece aos critérios de número 1, 2 e 3 estabelecidos no eixo teórico-metodológico do exame no que respeita à elaboração de suas questões, que pressupõe que 1) "a situação-problema deve ser elaborada de modo a oferecer ao participante informações tais que ele possa tomar decisões em face do que lhe foi proposto"; 2) "a questão relacionada com a situação-problema deve conter na estrutura do seu enunciado os elementos necessários e adequadamente organizados para a tomada de decisão"; e 3) "as alternativas propostas devem ser coerentes com a questão formulada, no sentido de expressar os diferentes graus de associação com a questão" (FINI, 2005, p. 103).

Segundo Fini (2005), a seleção de itens procura atender à maior distribuição possível de temas e graus de dificuldade variados de modo a compor a prova com 20%, 40% e 40% das questões de nível fácil, médio e difícil, respectivamente. Entretanto, determinar o nível de

dificuldade (alto, médio, baixo) pretendido pelo exame constitui uma tarefa controversa, uma vez que não se sabe em quais métodos ou fundamentos baseia-se a categorização do nível de dificuldade dos itens da prova.

A questão de número 92 (figura 3), por sua vez, está possivelmente atrelada à H8, isto é, a habilidade de "reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística", e à H7, que busca relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social", na medida em que requer do aluno o conhecimento da representatividade do cantor americano Bob Dylan.



QUESTÃO 92

Masters of War

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

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

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

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

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

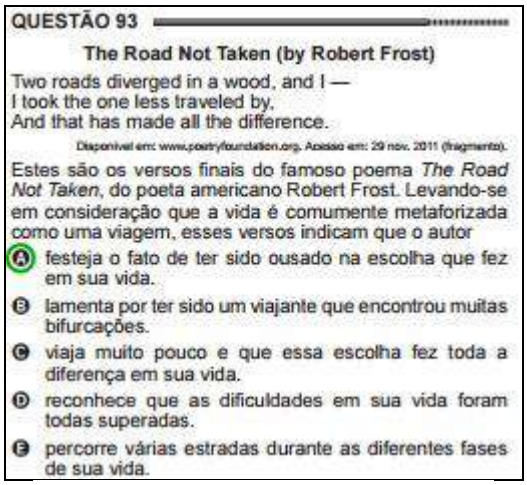
A) o envio de jovens à guerra para promover a expansão territorial dos Estados Unidos.
B) o comportamento dos soldados norte-americanos nas guerras de que participaram.
C) o sistema que recruta soldados para guerras motivadas por interesses econômicos.
D) o desinteresse do governo pelas famílias dos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

Figura 3 – Questão 92 do Enem 2014

A questão 92 (figura 3) também contém na estrutura do seu enunciado os elementos necessários e adequadamente organizados para a tomada de decisão e o conjunto das partes (situação-problema, questão e alternativas) nos conduz a pensar que a questão requer um grau de inferência por parte dos participantes. O texto-base da questão também apresenta citação bibliográfica dentro das normas da ABNT.

A questão de número 93 (figura 4), por conseguinte, está provavelmente associada à H7, que cumpre "relacionar um texto em Língua Estrangeira Moderna (LEM), as estruturas

linguísticas, sua função e seu uso social", tendo em vista que o texto-base é constituído pelo recorte dos últimos versos de um poema, cuja função é transmitir uma mensagem, através de uma linguagem metafórica.



QUESTÃO 93

The Road Not Taken (by Robert Frost)

Two roads diverged in a wood, and I —
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.

Disponível em: www.poetryfoundation.org. Acesso em: 29 nov. 2011 (fragmento).

Estes são os versos finais do famoso poema *The Road Not Taken*, do poeta americano Robert Frost. Levando-se em consideração que a vida é comumente metaforizada como uma viagem, esses versos indicam que o autor

A) festeja o fato de ter sido ousado na escolha que fez em sua vida.
B) lamenta por ter sido um viajante que encontrou muitas bifurcações.
C) viaja muito pouco e que essa escolha fez toda a diferença em sua vida.
D) reconhece que as dificuldades em sua vida foram todas superadas.
E) percorre várias estradas durante as diferentes fases de sua vida.

Figura 4 – Questão 93 do Enem 2014

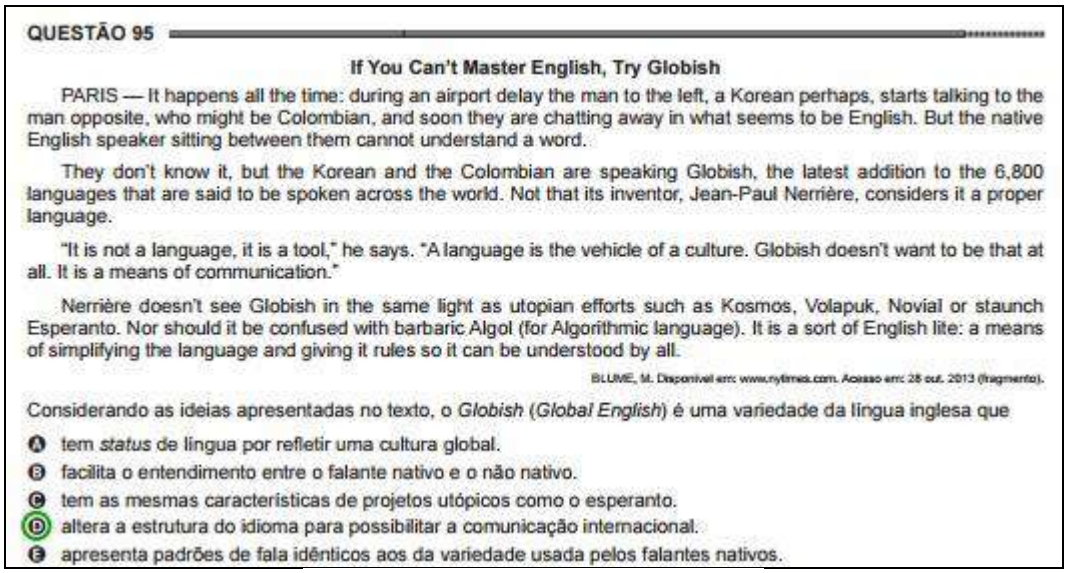
A questão de número 93 (figura 4) exige um esforço maior do participante no que tange à necessidade de fazer novas relações por meio de um pensamento mais abstrato. Quanto ao enunciado da questão, pode-se verificar que ela apresenta um único problema proposto para o participante, respeitando os pressupostos gerais do exame. As alternativas, por um lado, contemplam os critérios exigidos pelo eixo metodológico com relação à homogeneidade na forma, mas por outro, não condiz com o critério de que as alternativas não devem conter palavras que induzam a afirmações falsas ou verdadeiras, tais como as frases onde aparecem "sempre" ou "nunca", "tudo" ou "todo", "só" ou "somente", que são, em sua grande maioria, falsas, e as que contém "alguns" ou "geralmente", que são quase sempre verdadeiras. A alternativa "D" da questão 93 (figura 4), nesse caso, torna-se incoerente com a questão formulada, haja vista a utilização da sentença de que "as dificuldades em sua vida foram todas superadas".

A questão 94 (figura 5), por seu turno, está associada à H6, que diz respeito à habilidade de "utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas", ao lançar mão da Internet como ferramenta digital capaz de encurtar distâncias e facilitar a comunicação entre as pessoas no mundo, e à H7, que se refere à habilidade de "relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social", uma vez que põe em perspectiva iniciativas capazes de mudar a vida de crianças que enfrentam o problema social da fome ao redor do mundo.

Figura 5 – Questão 94 do Enem 2014

As habilidades que se pretendem avaliar com a questão 94 (figura 5) estão de fato contempladas, tal como recomenda-se na fundamentação teórico-metodológica do exame. A alternativa correta também obedeceu aos critérios dispostos no documento, tendo em vista que a resposta correta não há como ser decidida pelo participante, sem que ele necessite estabelecer qualquer relação com o enunciado ou texto (FINI, 2005). Segundo a autora (2005), o mesmo vale para as alternativas incorretas (distratores), que também cumpriram as recomendações apresentadas.

Por fim, a questão de número 95 corresponde à H8, na medida em que se refere à habilidade de "reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística", tendo em vista que tece comentários acerca da diversidade de povos que se utilizam da língua inglesa como meio de comunicação.



QUESTÃO 95

If You Can't Master English, Try Globish

PARIS — It happens all the time: during an airport delay the man to the left, a Korean perhaps, starts talking to the man opposite, who might be Colombian, and soon they are chatting away in what seems to be English. But the native English speaker sitting between them cannot understand a word.

They don't know it, but the Korean and the Colombian are speaking Globish, the latest addition to the 6,800 languages that are said to be spoken across the world. Not that its inventor, Jean-Paul Nerrière, considers it a proper language.

"It is not a language, it is a tool," he says. "A language is the vehicle of a culture. Globish doesn't want to be that at all. It is a means of communication."

Nerrière doesn't see Globish in the same light as utopian efforts such as Kosmos, Volapuk, Novial or staunch Esperanto. Nor should it be confused with barbaric Algol (for Algorithmic language). It is a sort of English lite: a means of simplifying the language and giving it rules so it can be understood by all.

BLUME, M. Disponível em: www.nytimes.com. Acesso em: 28 out. 2013 (fragmento).

Considerando as ideias apresentadas no texto, o *Globish* (*Global English*) é uma variedade da língua inglesa que

A) tem *status* de língua por refletir uma cultura global.
B) facilita o entendimento entre o falante nativo e o não nativo.
C) tem as mesmas características de projetos utópicos como o esperanto.
D) altera a estrutura do idioma para possibilitar a comunicação internacional.
E) apresenta padrões de fala idênticos aos da variedade usada pelos falantes nativos.

Figura 6 – Questão 95 do Enem 2014

As alternativas incorretas (distratores), referentes à questão 95 (figura 6), "representam relações possíveis de serem estabelecidas pelo participante, mas não são condições suficientes para a resolução dos problemas" (FINI, 2005, p. 104). Está, portanto, compatível com as recomendações da fundamentação metodológica do exame. Entretanto, a questão em destaque faz uso de palavras que induzem a afirmações falsas, como por exemplo, o uso da palavra "idênticos" para comparar os padrões de fala do *Globish* aos da variedade usada pelos falantes nativos.

Assim, as bases que sustentam o Enem procuram dirigir o foco da avaliação para as relações cognitivas que os candidatos são capazes de estabelecer e para aquilo que são capazes de fazer com tais relações (FARACO, 2002). Na apresentação do eixo teórico-metodológico do exame, Alves (2005), respaldado no relatório pedagógico do Enem 2002, descreve:

> o Enem busca verificar como o conhecimento (...) pode ser efetivado pelo participante por meio da demonstração de sua autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema que se aproximem, o máximo possível, das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo (INEP, 2005).

No plano das ideias, as diretrizes pedagógicas do Enem parecem estar mudando significativamente a direção da avaliação escolar da língua no país: deixam de enfatizar o conhecimento de formas (que é a maneira tradicional da escola testar a programação de língua inglesa) e pautam a avaliação por uma competência e por habilidades de uso (FARACO, 2002).

Ocorre que o eixo cognitivo estruturante do exame não compreende à área de LEM. Portanto, a autonomia de julgamento e de ação, de atitudes, valores e procedimentos diante de situações-problema não se aproxima das condições reais de convívio social e de trabalho individual, pelo menos, dos egressos da escola média do Colégio Estadual Mudança, onde os alunos aprendem a memorizar listas de vocabulário e o ensino se dá massivamente por gestos de tradução baseados na relação professor-aluno, impossibilitando a negociação de sentidos numa perspectiva mais profunda da língua, como ocorre em:

> Têmis: Eu darei a vocês trinta minutos para vocês fazerem a atividade e a gente corrigir. Eu emprestarei a vocês os **dicionários** [...].
> Têmis ((durante a correção dos exercícios)): a palavra *shelter*, sozinha, **quer dizer o quê? E o que quer dizer *an area of protection and safety*? O que é *protection*? Prote…? [...] E *place* aí, o que é? [...] O que a frase quer dizer? [...] Segur...? SeguRANÇA! (**Transcrição de áudio de uma aula, 2014, grifos nossos)

Nesse sentido, tal como apresenta Almeida Filho (2011), tais competências e habilidades hoje em dia só se justificam socialmente se postas ao alcance de uso pelos aprendizes. Para virem a ser usadas, conforme o autor (2011), a língua estrangeira precisa circular nas salas em textos que se leem, ouvem, sobre os quais se fala e se escreve com instruções na própria língua-alvo em atividades construídas crescentemente no idioma pretendido.

Segundo Faraco (2002), cinco questões de compreensão de pequenos textos escritos na língua-alvo, como é possível observar nas figuras 2, 3, 4, 5 e 6, para escolha múltipla em português, com instruções em português, vão no sentido contrário ao do discurso pedagógico que vem circulando entre nós, desde pelo menos a década de 1980, que remete à emergência dos estudos socioculturais e à pedagogia crítica de Paulo Freire.

1.5 Políticas Linguísticas Implícitas

Antes de detalhar as razões que apontam para o Enem como uma política linguística no Brasil, cabe tecer alguns considerações acerca do termo "política linguística". Segundo Calvet (2007), a política linguística, enquanto disciplina nascida na segunda metade do século XX, está associada ao plurilinguismo e a sua gestão. Entretanto, como afirma Gilvan Müller de Oliveira, no prefácio do livro *As políticas linguísticas,* no Brasil, a ideologia da "língua única", desde tempos coloniais, tem camuflado a realidade plurilíngue do país, o que revela que as questões empíricas e teóricas levantadas pelos estudiosos das políticas linguísticas

ainda não ocuparam um lugar de destaque nas agendas do País. Todavia, nas duas últimas décadas do século XX, o panorama das reivindicações dos movimentos sociais, a diversificação de suas pautas, o crescimento das questões étnicas, regionais, de fronteira, culturais, tornaram, segundo Oliveira (2007), muito mais visível que o Brasil é um país constituído por mais de 200 comunidades linguísticas diferentes, que, a seu modo, tem se equipado para participar da vida política do país. Sob esse prisma, o crescimento desses movimentos sociais e a reação do Estado a essas reivindicações vão tornando dia a dia mais claro o âmbito das responsabilidades das políticas linguísticas – seus métodos e interesses.

Um exemplo recente de reivindicação foi divulgado pela Agência Senado, a qual refere-se à votação na Comissão de Educação, Cultura e Esporte (CE) de um projeto que estabelece a fluência oral dos alunos como objetivo do Ensino de língua estrangeira na Educação básica (PLS 71/2012). A proposta do senador Cícero Lucena (PSDB-PB) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que determina a inclusão obrigatória no currículo Escolar de pelo menos uma língua estrangeira moderna, a partir da quinta série, cuja escolha ficará a cargo da comunidade Escolar. O texto mantém a mesma determinação, exigindo, contudo, a fluência na oralidade. Na justificativa do projeto, Cícero Lucena afirma a necessidade do domínio de uma língua estrangeira para o exercício da cidadania no Brasil do século XXI e para o trabalho no mundo globalizado. A iniciativa tem parecer favorável do senador José Agripino (DEM-RN).

José Agripino também argumenta que o estudo de um idioma estrangeiro não deve se concentrar apenas na parte escrita ou na parte oral. Mas considera grave que, no Brasil, a gramática ganhe mais relevo que a oralidade nesse ensino. Segundo ele, ao final dos estudos, os estudantes acabam por apresentar grande dificuldade em se comunicar oralmente na língua ensinada na escola. O relator entende que a fluência oral é um objetivo necessário no Ensino de língua. Agripino destaca ainda que “a deficiência da Escola de Educação básica no Ensino de línguas estrangeiras reforça a clivagem social entre os mais pobres e os mais ricos”. O senador reconhece que sua simples declaração em lei não assegura que esse objetivo seja atingido, mas que consiste num esforço do legislador para mudar a inércia que domina o Ensino de língua estrangeira nas Escolas brasileiras.

Intervenções desse tipo na língua sempre existiram na história da humanidade. Segundo Tormena (2007), essas intervenções, no entanto, só se tornaram objeto de reflexão sistemática recentemente, pulverizadas através dos conceitos de política linguística e de planejamento linguístico, que são definitivamente indissociáveis. Enquanto o primeiro diz

respeito à determinação acerca das relações entre as línguas e a sociedade, o segundo refere-se à implementação da política. Portanto, ainda nas palavras da autora (2007), uma política sem planejamento é ineficiente, ao passo que um planejamento sem uma política que o anteceda tende ao fracasso.

O termo planejamento, de acordo com Tormena (2007), sempre foi amplamente utilizado em seu sentido econômico e estatal: um plano é traçado, com determinação de objetivos, e são aplicados os meios necessários para que se alcancem esses objetivos. Explicitando em quatro etapas, a autora inclui: i) diagnóstico de um problema; ii) concepção das soluções possíveis; iii) escolha de uma das soluções; iv) avaliação da solução tomada. Assim, o que é salutar em um planejamento linguístico é que ele seja nacional, tenha perspectivas a médio e longo prazo, seja elaborado, executado e suscetível de avaliação.

A pesquisa desenvolvida por Tormena (2007) aponta que as políticas linguísticas apresentadas pelo Ministério da Educação no Brasil na virada do século XXI (1995-2007) são consideradas implícitas, tendo em vista que a questão da língua integra outras políticas educacionais, não ocupando seu foco principal. A autora busca respaldo em Klikenberg (2005) para estabelecer a distinção entre política linguística explícita e implícita. Segundo ela (2007), uma política linguística explícita tem seu foco na língua, e sua intenção é modificá-la, firmá-la ou ainda bani-la. Um exemplo dessa política, conforme a autora, é o Diretório dos Índios, de 1757, lei promulgada pelo Marquês de Pombal, favorecendo os portugueses, que determinou que o português seria a única língua usada e ensinada no Brasil, em detrimento de todas as outras línguas, sobretudo as indígenas.

Outro exemplo, apontado por Seganfredo (2003), remete ao período em que o governo nacional, na busca por critérios de definição de uma nacionalidade, implementou políticas autoritárias visando à aceleração do processo de nacionalização dos imigrados e seus descendentes, a fim de que eles rompessem os laços com a pátria-mãe, dentre elas, a proibição de falar as línguas da imigração – italiano e alemão – conhecida como "Lei do Silêncio".

Nessa perspectiva, em países plurilíngues, com intensos problemas ligados à língua, a política linguística costuma ser explícita, com objetivos e planejamento muito claros. A Política explícita, segundo Tormena (2007), também é privilegiada em países recém-independentes, que precisam se definir identitária e culturalmente. A política explícita, deve, portanto, ser expressa em documentos legais, como Constituição, leis, decretos, resoluções, etc. É uma ação explícita do Estado (TORMENA, 2007).

A política linguística implícita, por seu turno, adquire essa nomenclatura em função de sua relação com o efeito de sustentação que ela acarreta. Esse efeito de sustentação, a que se refere Moraes (2009), consiste em uma articulação entre pensamentos secundários. A compreensão do que é implícito passa necessariamente pelo interdiscurso. O efeito de sustentação é um efeito próprio do interdiscurso: aponta para um espaço anterior-exterior, que não é o da enunciação, mas também não é o da materialidade linguística. Trata-se de um limiar ou, se se puder dizer assim, de um entre-lugar. Conforme salienta Moraes (2009), embora não seja explícito, revela, por meio da memória discursiva, o lugar discursivo ideológico, a partir do qual o falante, nesse caso representado pelo discurso governamental, enuncia. Pêcheux (1999) acrescenta que a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (mais tecnicamente, elementos citados e relatados, discursos-transversos) de que sua leitura evoca.

Especialmente no período de 1995 a 2007, segundo Tormena (2007), a política linguística tende então a ser implícita, ou seja, não se caracteriza como uma política autônoma, com um fim em si mesma. São programas, parâmetros, orientações, recomendações etc. Assim, as ações na língua são implantadas mais sutilmente, à sombra das ações principais.

1.5.1 PCN+, OCEM, ENEM

A questão do trabalho com a avaliação no processo de aprendizagem de Língua Inglesa tem recebido certo reconhecimento em documentos oficiais desde o final do século passado, por meio de uma significativa reforma possibilitada pela promulgação da lei de diretrizes e bases nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), pela criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio e pelas Orientações complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) – publicados pelo MEC / SEF, respectivamente em 1998, 2000 e 2002 – e, mais recentemente, pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, publicadas em 2006.

Embora os PCN+ se apeguem muito servilmente à leitura e à interpretação textual, fato que foi comprovado através da utilização de uma ferramenta da Linguística de Corpus (Antconc 3.0) (figura 07), trazem, ainda assim, orientações para o desenvolvimento de atividades diversificadas. O programa computacional supracitado demonstrou a ocorrência de cinquenta e cinco vezes para a palavra "leitura", no sentido de compreensão verbal, ao passo

que as palavras “escrita”, “fala” e “compreensão auditiva” ocorreram onze, uma e duas vezes, respectivamente.

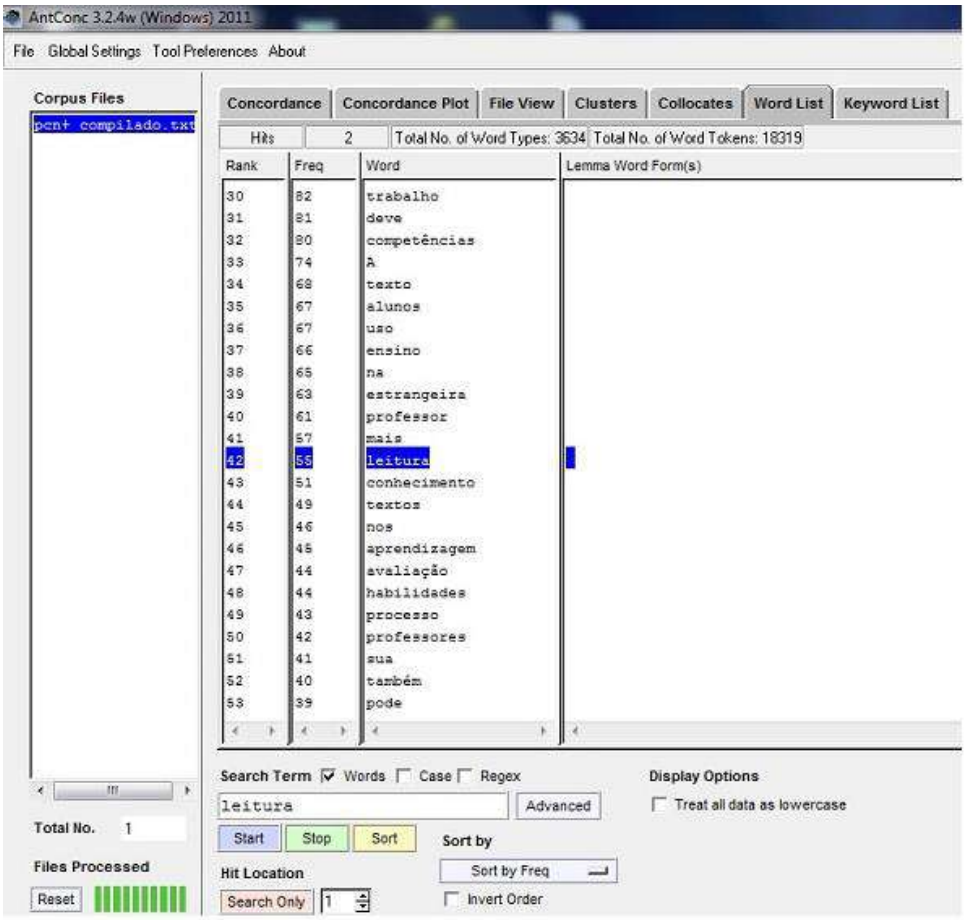


Figura 07 – Ocorrência da palavra leitura no documento PCN+ (Antconc 3.0, organizado pelo autor)

Todavia, nas últimas páginas, o documento apresenta uma nova proposta que consiste em criar situações favoráveis que aumentem a probabilidade do aprendizado proposto, não só por meio de trabalho por projetos e situações-desafio, mas também por meio de múltiplas situações de aprendizagem, com mais de uma frente de trabalho, a exemplo de meios variados de avaliação individual e em grupo, a partir de atividades significativas e contextualizadas (BRASIL, 2002).

Os PCN+, apesar da ênfase demasiada em leitura, interpretação e compreensão verbal, possui uma seção muito válida voltada para avaliação em língua estrangeira e para o trabalho com situações-desafio. Nessa seção discute-se que uma situação-desafio não é uma situação didática qualquer, pois o aprendiz coloca-se diante de uma série de decisões a serem tomadas para alcançar um objetivo que ele mesmo escolheu ou que lhe foi proposto e até traçado.

Em resposta ao porquê de considerar a educação na perspectiva dos termos "competências e habilidades", Macedo (2005) compara a educação a um jogo de percurso, em que a criança é convidada a movimentar uma peça de um ponto de partida até um ponto de chegada. Nesse tipo de jogo, segundo o autor, propõe-se um problema a ser resolvido: realizar um percurso, seguindo as regras, enfrentando e superando os obstáculos propostos. O objetivo da reflexão pedagógica descrita na fundamentação teórico-metodológica do Enem, nesse sentido, é condizente com as características de uma situação-desafio, propostas na seção do PCN+, em que destaca-se o fato de que tal situação didática está organizada em torno da superação de um obstáculo pela classe, obstáculo este previamente identificado, que deve oferecer uma resistência suficiente capaz de levar o aluno a investir seus conhecimentos anteriores disponíveis, bem como suas representações, de maneira que isso o conduza ao questionamento e à elaboração de novas ideias (BRASIL, 2002).

Contudo, nos parece que a visão dos PCN+ é mais ampla do que a da fundamentação teórica do Enem, tendo em vista que a primeira, conjectura a utilização da situação-problema como situação-didática, para incluir o aluno em múltiplas situações de aprendizagem, em processos de construção dinâmicos, que requerem reflexão e contínua reelaboração, conduzindo-o ao questionamento e à elaboração de novas ideias. A fundamentação teórica do exame, por sua vez, limita-se à concepção da situação-problema, em um contexto de avaliação, como:

> uma questão que coloca um problema, ou seja, faz uma pergunta e oferece alternativas, das quais **apenas uma** corresponde ao que é **certo** quanto ao que foi enunciado. Para isso, a pessoa deve analisar o conteúdo proposto na situação-problema e recorrendo às habilidades (ler, comparar, interpretar, etc.) decidir sobre **a alternativa** que melhor expressa o que foi proposto (MACEDO, 2005, p. 30, grifos nossos)

A avaliação formativa, segundo Brasil (2002), introduz uma ruptura, uma vez que desloca a regulação das aprendizagens de modo a individualizá-las para cada aluno. Isso corrobora a visão mais ampla do PCN+. Esta avaliação, segundo tais orientações complementares aos PCN, pressupõe um diagnóstico, instrumentos apropriados, observação *in loco*, intervenções diferenciadas. Todavia, como aponta o documento, há inúmeros obstáculos, materiais e institucionais que impedem que ela seja efetivamente posta em prática de modo coerente e com continuidade.

Ainda assim, compartilho do ponto de vista dos PCN+ a respeito de que é papel do professor abrir espaços para que múltiplas competências em outras esferas possam ser

trabalhadas, inclusive quanto à língua oral. Os pressupostos apresentados nos PCN+ acerca de uma avaliação formativa em língua estrangeira incluem: a) selecionar competências e habilidades efetivamente relevantes para os três anos do ensino médio; b) compreender o papel docente como de orientador e, portanto, como parte do processo de aprendizagem – o que vai além do papel de mero observador e corretor de erros; c) fazer alterações ou correções de percurso sempre que houver necessidade;

Outros pressupostos integram tal avaliação formativa e, em nosso ponto de vista, eis os que mais se destacam: d) oferecer múltiplas situações de aprendizagem, com mais de uma frente de trabalho; e) prover meios variados de avaliação individual e em grupo, a partir de atividades significativas e contextualizadas; f) perceber a avaliação, bem como a aprendizagem, como processos em construção, dinâmicos, que requerem reflexão e contínua reelaboração.

Entretanto, conforme fora apontado, as prerrogativas para o ensino de Língua Inglesa apresentadas no documento não se configuram como práticas do cotidiano escolar, uma vez que concebem a linguagem como uma totalidade abstrata, baseando-se numa concepção homogênea de linguagem, de cultura e de conhecimento.

As orientações Curriculares para o Ensino Médio, por seu turno, colocam em perspectiva a concepção de letramentos heterogêneos e "comunidades de prática", que dizem respeito a como a linguagem e a cultura se manifestam não como totalidades globais homogêneas, mas como variantes locais particularizadas em contextos específicos, com vistas a formar um aprendiz capaz de compartilhar, (re)criar, (re)contextualizar e transformar, e não de reproduzir conhecimentos estanques. Em vez de preparar um aprendiz para o momento presente, o ensino de letramentos heterogêneos e múltiplos, segundo as OCEM, visa a prepará-lo para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas (BRASIL, 2006). Tais orientações dialogam com as características da avaliação formativa elucidadas pelos PCN+.

Em nosso ponto de vista, a reunião desses e outros documentos, associada com o Exame Nacional prestado ao final do Ensino Médio, compõem a política linguística implícita do Ensino de Língua Inglesa no Brasil. É bastante revelador o dado de que as cinco questões da prova de Língua Inglesa correspondem a 2,8% do total das cento e oitenta questões do Enem, número que possui uma correspondência com a baixa proporcionalidade que a língua inglesa apresenta no sistema de ensino da escola pública. No contexto de nossas considerações, o Enem, enquanto política linguística implícita não atribui um valor

significativo à língua inglesa. Cinco questões de compreensão de pequenos textos escritos na língua-alvo para escolha múltipla em português, com instruções em português, foi tudo o que logramos nas últimas versões da prova de LE e, como a proposta do Ministério da Educação é que o Exame impacte o currículo das escolas, esse modelo causa, de algum maneira, efeito retroativo no âmbito escolar.

Segundo Almeida Filho (2010), várias dúvidas e questionamentos indicam que ainda permanecem visões reducionistas acerca do ensino de LE e de seus objetivos. Assim, alguns dos pontos merecedores de reflexão listados são:

a) o que se espera de um aluno que estudou uma LE durante, no mínimo, 3 anos?

b) o que é possível capturar em termos de aprendizagem com apenas 5 perguntas?

c) qual o efeito retroativo dessas provas, considerando que os conteúdos lexicais e gramaticais relacionados à competência leitora devem firmar seu lugar no ensino médio?

d) qual o lugar da oralidade, da interação, da multimodalidade e da pluralidade cultural e linguística, tanto no exame quanto no ensino médio?

Embora tenhamos obtido um avanço em termos de Política Linguística Implícita, (entenda-se: parâmetros, programas, orientações, recomendações, ações na língua implantadas mais sutilmente) especialmente no que respeita às OCEM, no tocante ao tratamento que é dado à língua, ainda enfrentamos uma descontinuidade de ideias. Tal descontinuidade se dá a partir do indicativo da leitura como competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio e, por decorrência, a da interpretação e compreensão verbal.

Tal incompatibilidade gerou uma polêmica, à qual a professora Maria Antonieta Celani se pronunciou:

> Nos Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira, lançados em 1998, do qual sou coautora, recomendamos a ênfase em leitura e escrita, considerando as situações do contexto brasileiro. Fomos massacrados. Diziam que a proposta era elitista, pois excluía a possibilidade de acesso do estudante ao desenvolvimento das quatro habilidades – ler, falar, escrever e compreender (CELANI, 2011 *apud* RAJAGOPALAN, 2011)

Ocorre, entretanto, que as situações atuais do contexto brasileiro diferem significativamente das apresentadas naquela época, haja vista as novas demandas com relação à utilização da Língua Inglesa no Brasil, a exemplo do Ciência sem Fronteiras e do Inglês sem Fronteiras, programas do governo que tem requerido a proficiência no idioma. Outra

inconsistência se dá a partir da recomendação expressa no documento governamental de 2002:

> Não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não sua formação acadêmica, seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações (BRASIL, 2002, p. 93).

O problema se agrava com o fato de muitos alunos, selecionados pelos mais recentes programas do governo, regressarem ao Brasil por não apresentarem a competência exigida. Como conclui Faraco (2002), poderemos então, flexibilizando o padrão na prática, dirigir nossos esforços, no ensino e nas atividades cotidianas, para aquilo que de fato importa: o domínio das práticas socioculturais de letramento.

1.5.2 Exame de LI do Enem 2014 como Política Linguística Implícita

Depreende-se, então, desse esquema, que os documentos governamentais, na forma de diretrizes, parâmetros, orientações, exames nacionais, embora sejam considerados sugestões, recomendações, deixam entrever o lugar discursivo ideológico a partir do qual enunciam. A avaliação de língua Inglesa do Enem, infelizmente, parece ainda estar ancorada na robustez com que a Língua Portuguesa opera, herança do espírito do colonizador que se espraia sobre a vida cultural e educacional do nosso país. Se o Ministério da Educação garante que o Enem impactará os currículos escolares das escolas do país, e a prova de Língua Estrangeira (Inglês) focaliza basicamente a tradução e a interpretação, pressupõe-se que o ensino deve vir a reboque desse *modus operandi*.

Como reforça Rajagopalan (2011), convém deixar claro que uma política linguística cujo alcance seja todo território nacional não pode cair na armadilha de propor medidas visando apenas uma parcela da população. Obrigatoriamente, ela deve mirar a maioria da população brasileira e seu bem-estar a curto, médio e longo prazo. Assim, apesar de não terem sido verificadas cobranças de conhecimentos descontextualizados do sistema gramatical da LE no Enem (figuras 2, 3, 4, 5 e 6), o exame vem se restringindo à leitura, com questões elaboradas todas elas em língua portuguesa. Nesse sentido, a prova não contempla satisfatoriamente a avaliação do uso da LEM, assim como estabelece como pano de fundo uma concepção limitada de aprender/vivenciar uma nova língua, amenizada com a escolha de

tipologia e gêneros textuais escritos variados (ALMEIDA FILHO, 2010), que também se configura como construtos de uma política linguística implícita.

O desafio, segundo Faraco (2002), é criar condições para uma crítica da atitude normativista, de modo a favorecer a criação de um novo patamar conceitual que permita o rompimento das amarras que hoje impedem sua apropriação como bem cultural pelo conjunto da população. E essa não é, segundo o autor (2002) uma tarefa apenas para especialistas, porque ela é, de fato, de natureza política. Só um debate público, amplo e irrestrito poderá desencadear o processo de necessário redesenho do padrão e da cultura linguística do país (FARACO, 2002).

Diante do que fora explicitado, podemos elencar alguns pontos que fazem com que o Enem possa ser declarado, além dos documentos governamentais, a exemplo do PCN, PCN+, OCEM, também como uma política linguística implícita. O primeiro deles diz respeito ao *status* político do Ministério da Educação, que faz com que o exame, mesmo não sendo obrigatório, represente um momento decisivo, uma formalidade normativa, sendo visto como, praticamente, uma política de Estado.

Outra prova de sua atuação como política linguística implícita diz respeito à matriz de referência do exame (2009), a qual determina no primeiro eixo cognitivo que o avaliando deve dominar a norma culta da Língua Portuguesa, bem como fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa. Para além do fazer uso da LE, cabe ao avaliando, segundo a matriz, também associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema, utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas, relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social e reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística (figura 1).

Segundo Menezes (2005), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996, estabeleceu o ensino médio como fase de conclusão da educação básica, como educação para a cidadania. Conforme relata o autor (2005), essa lei e sua regulamentação, estabelecida em 1998 por resolução da Câmara de Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação, definem que, pelo menos, três quartos dos conteúdos do aprendizado corresponderão a uma base nacional comum, fundada em "conhecimentos humanísticos e científicos e realizada em termos de saberes, atitudes, habilidades, competências e valores humanos, de sentido universal" (MENEZES, 2005, p. 62). Essa

regulamentação, conforme o autor (2005), preconiza a organização das disciplinas em três grandes áreas, dentre elas a área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias.

Em nossa linha de raciocínio, a terceira evidência do Enem na condição de agente de política linguística é expressa através da revelação de um dos autores da fundamentação teórico-metodológica do exame:

> o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em sua conceituação geral ou em sua formulação específica, tanto quanto os objetivos educacionais dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram propostos de forma consonante com aquela lei e com aquela regulamentação. Além disso, o Exame e os Parâmetros tiveram alguns elaboradores comuns. São, portanto, intencionais e construídas, não-incidentais ou eventuais, as convergências entre os objetivos de avaliação do Enem e os objetivos formativos dos Parâmetros (MENEZES, 2005, p. 62)

Em texto que introduz a área de linguagens e códigos e suas tecnologias no Enem, Murrie (2005) ratifica a passagem transcrita acima, justificando que a leitura está presente na descrição de todas as competências do exame. Segundo ela, o grupo autor da matriz decidiu elegê-la como uma "arquicompetência" (MURRIE, 2005, p. 59). A autora complementa ainda que esse grupo, formado por professores de várias disciplinas, indicou que, sem o desenvolvimento pleno da atividade leitora, todas as competências e habilidades avaliáveis teriam suas possibilidades reduzidas ou interrompidas. Em nossas pesquisas, entretanto, percebemos a inexistência de professores de línguas estrangeiras na composição do grupo que delibera sobre a elaboração dos itens do exame. Em nosso ponto de vista, a língua inglesa segue, então, os mesmos padrões estabelecidos pelos professores das outras disciplinas, ou seja, deve ser avaliada segundo o desenvolvimento pleno da atividade leitora.

Respaldada pelo documento básico Enem de 1999, Murrie consagra a leitura como pré-requisito básico do exame:

> a matriz pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em **todas as áreas e disciplinas** que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O aluno deve, portanto, demonstrar, concomitantemente possuir instrumental de comunicação e expressão adequado tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo para a percepção das transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura (Documento Básico Enem. Brasília: Inep, 1999, p. 09 *apud* MURRIE, 2005, p. 59, grifo nosso).

Embora um pouco extenso, o fragmento citado é bastante representativo, uma vez que trata a língua portuguesa como matriz de todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola e no exame. Nesse período, ainda não se cogitava o surgimento da língua inglesa no exame. Basicamente, segundo Murrie (2005), todas as situações de avaliação estruturam-se de modo a verificar se o aluno é capaz de ler e interpretar textos em linguagem verbal e visual (fotos, mapas, pinturas, gráficos, entre outros) e enunciados: a) identificando e selecionando informações centrais e periféricas; b) inferindo informações, temas, assuntos, contextos; c) justificando a adequação da interpretação; d) compreendendo os elementos implícitos de construção do texto, como organização, estrutura, intencionalidade, assunto e tema; e) analisando os elementos constitutivos dos textos, de acordo com sua natureza, organização ou tipo comparando os códigos e linguagens entre si, reelaborando, transformando e reescrevendo (resumos, paráfrases e relatos).

No contexto de nossas considerações, as situações de avaliação do exame se assemelham aos conceitos discutidos nos documentos oficiais para o ensino e para a aprendizagem de LI precedentes às OCEM, em que a leitura e a interpretação de texto adquirem uma notoriedade explícita.

Murrie (2005, p. 59) transparece a política linguística do exame:

> o Enem assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquicompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica.

A autora evidencia ainda que a avaliação de leitura está presente em toda sua plenitude seja na prova de múltipla escolha seja na produção do texto escrito. A leitura, conforme a autora (2005, p. 59), "resume no Enem os pressupostos da área Linguagens e Códigos".

Dessa forma, o Enem pode ser considerado uma política linguística implícita pois adota, de alguma maneira, a ênfase na leitura e na interpretação textual, aliada a gestos de tradução. E esses mesmos gestos foram identificadas no interior da escola pública pesquisada, através de práticas avaliativas subordinadas ao modelo do exame, regulamentadas por agentes como os professores, que estão autorizados a sujeitar o desempenho linguístico dos sujeitos-alunos ao exame.

A ênfase na leitura e na interpretação textual talvez se dê ao fato de que, no Brasil, as relações do meio social não ocorrem em LI, ou seja, não há comunidades linguísticas,

conforme Seganfredo (2003), com certas características em comum, como densidade interna da comunicação relativamente alta, semelhantes características lexicais, morfológicas, sintáticas, atitudes expressivas em língua inglesa de domínio público.

Tendo em vista que é na família, inicialmente, e depois na escola que se estabelecem as primeiras trocas linguísticas dos indivíduos (SEGANFREDO, 2003), tanto a família quanto a escola constituem o meio social em que o indivíduo se insere e são determinantes no direcionamento de seu comportamento, de suas atitudes linguísticas. Esses dois ambientes sociais, segundo a autora, família e escola, concorrem, porém com outros, como a rua, os amigos, que vão se inserir em e constituir uma comunidade linguística maior do que aquela a que o falante pertence. Essa comunidade linguística mantém uma densidade interna alta de comunicação, porém não em LEM.

O fato da leitura resumir no Enem os pressupostos da área Linguagens e Códigos, como atestou Murrie (2005), não é compatível com a noção de formação humana integral estabelecida desde à publicação da LDBEN 9.394/1996 e reforçada nas orientações complementares aos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2002). O enfoque majoritariamente dado à competência leitora no exame e no ensino básico tampouco condiz com o exercício de cidadania plena almejado pelas OCEM (BRASIL, 2006), uma vez que focaliza um aspecto unilateral de uso da língua, entrando em contradição também com a premissa básica apresentada na introdução da área de língua estrangeira moderna do PCN+ de que "não há hoje como conceber um indivíduo que, ao término do ensino médio [...], seja incapaz de fazer uso da língua estrangeira em situações da vida contemporânea, nas quais se exige a aquisição de informações" (BRASIL, 2002, p. 93).

1.6 Efeito retroativo

Os estudos pioneiros sobre o conceito de efeito retroativo em cenários de ensino de Inglês como língua estrangeira foram realizados por Virgínia Scaramucci, professora do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), Departamento de Linguística Aplicada (DLA), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Conforme aponta Scaramucci (2004, p. 203), o efeito retroativo (*backwash* ou *washback*) diz respeito ao "impacto ou a influência que exames ou testes e avaliação em geral exercem potencialmente nos processos educacionais, seus participantes e produtos do ensino e aprendizagem".

A consideração dos impactos sociais, éticos e políticos da avaliação, segundo a autora, faz parte de uma tendência recente de pesquisa em contextos de ensino e de aprendizagem de línguas, que reconhece o poder exercido pela avaliação nos participantes e sociedade em geral.

No Brasil, ainda nas palavras da autora (2004), não têm sido poucos os que têm responsabilizado os exames vestibulares, dada sua longa tradição e importância, pelas mazelas de nosso ensino médio, o que, na área educacional, convencionou-se denominar de "tirania do vestibular". São comuns, portanto, na imprensa, afirmações tais como: "o ensino médio teve um desvio muito grande por causa disso [vestibular]. Ficamos anos ensinando traquejos para se fazer uma prova" (Folha de S. Paulo, 30/08/98 *apud* SCARAMUCCI, 2004, p. 204).

Alderson e Wall (1992) elenca um conjunto de hipóteses como proposta de encaminhamento para pesquisas vindouras:

> 1. Um teste tem influência no ensino.
> 2. Um teste tem influência na aprendizagem.
> 3. Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.
> 4. Um teste tem influência no que os professores ensinam.
> 5. Um teste tem influência no que os alunos aprendem.
> 6. Um teste tem influência na forma como os alunos aprendem.
> 7. Um teste tem influência na taxa e sequência da aprendizagem.
> 8. Um teste tem influência na taxa e na sequência do ensino.
> 9. Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.
> 10. Um teste tem influência no grau e profundidade da aprendizagem.
> 11. Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, de ensino e de aprendizagem.
> 12. Testes que têm consequências importantes terão efeito retroativo.
> 13. Testes que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo.
> 14. Testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.
> 15. Testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros (ALDERSON & WALL, 1992, p. 8-9 *apud* SCARAMUCCI, 2004, p. 209).

A autora relaciona, ainda, efeito retroativo positivo às avaliações autênticas e diretas e, mais basicamente, à necessidade de se minimizar sub-representações e dificuldades irrelevantes ao construto. Para a autora, portanto, as chances de efeito retroativo positivo são maiores em testes de desempenho, que trazem amostras representativas de situações reais de comunicação ou tarefas autênticas, ou aquelas que reproduzem uma situação de vida real para examinar a capacidade do aprendiz em lidar com ela. Quanto mais direto for o exame e quanto menos depender de "macetes", mais chances haverá de efeito retroativo positivo ocorrer. O Enem, entretanto, carece de tarefas autênticas ou de amostras representativas de

situações reais de comunicação, tendo em vista que a compreensão leitora não é indicativo de utilização da língua em seu aspecto pleno.

Scaramucci (2004) descreve que, embora não se possa negar, pelas evidências empíricas acumuladas nesses anos que o efeito retroativo existe, trata-se de um conceito altamente complexo, muito distante da noção que se tinha um tempo atrás de que exames causavam efeito negativo no ensino. A questão que hoje se coloca, ainda conforme a autora, não é mais se efeito retroativo existe, mas como podemos descrevê-lo, porque existe e quais são suas causas.

Assim, a partir do momento em que reconhece-se o poder exercido pela avaliação nos participantes e sociedade em geral, notabiliza-se também seus impactos éticos e políticos. Por impacto social entendemos o efeito potencial da avaliação de LEM do exame, no ambiente escolar ou na comunidade em geral, visto que os alunos optam pela língua estrangeira no ato da inscrição e certamente se preparam para a realização do exame de acordo com o modelo vigente.

Os impactos éticos podem ser traduzidos, em nossa leitura, pelas consequências provocadas pelo exame no cotidiano escolar, no ensino e mais especificamente na avaliação da aprendizagem escolar, e, nesse caso, a influência do modelo da prova de LEM do Enem nas práticas avaliativas vai de encontro aos princípios de formação integrativa, de promoção do exercício da cidadania, preconizados desde 1996, privando o aluno de utilizar a língua estrangeira de forma significativa em situações múltiplas de sua vida pessoal, acadêmica e profissional, o que encarece ainda mais a dívida com o aluno, e fere o princípio ético educacional.

Os impactos políticos, por conseguinte, dizem respeito às modificações na ordem política, educacional e econômica do país. A atual dinâmica do Enem põe em cheque a possibilidade e perspectiva de inserir o Brasil como ator relevante em grandes questões internacionais. O investimento na aquisição do idioma em extensão nacional poderia colocar o Brasil em posições com participação ainda mais expressiva no cenário mundial. Sabemos que o Brasil, apesar das crises, vem sendo notabilizado devido às suas articulações regionais e crescente participação na economia global. Enquanto integrante do BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul), o Brasil, reveste-se, segundo o Ministério das Relações Exteriores, de especial relevo, na medida em que reúne quatro parceiros estratégicos do País, contando com a participação em grande número de destacados acadêmicos dos cinco países em suas relações internacionais.

O acrônimo "BRICs", conforme explicita o Ministério das Relações Exteriores, foi inicialmente formulado em 2001, pelo economista Jim O'Neill, do banco Goldman Sachs, em estudo com prognósticos sobre o crescimento das economias de Brasil, Rússia, Índia e China – por representarem, em seu conjunto, parcela significativa do produto e da população mundial e juntas formarem uma "multipolaridade benigna".

Não é necessário muito esforço para perceber qual língua desempenha um papel fundamental de mediação na política externa brasileira. Por isso se faz tão urgente a construção de uma política estratégica que propicie a formação cidadã no Brasil, pois através da construção de um posicionamento, no sentido de munir os alunos da escola média com a língua inglesa, fornecendo as ferramentas necessárias para o seu uso efetivo, será possível instrumentalizá-los com as condições para atuarem de forma concreta, tanto na equação de problemas em seu entorno, quanto na promoção de um salto qualitativo em proveito dos interesses brasileiros.

1.6.1 A prova de LEM no Enem e seu efeito retroativo na avaliação da aprendizagem escolar

Segundo o professor Ricardo de Almeida (2012), a diretoria da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB) se posicionou em relação ao Enem, no ano de 2012, propondo a seus associados um abaixo-assinado que requeria que o MEC utilizasse apenas enunciados em inglês nas questões dessa disciplina no referido exame. Conforme o autor (2012), os motivos alegados para tal ação tinham a ver com o efeito "positivo" que essa medida poderia acarretar no ensino de inglês no ensino médio.

Segundo a diretoria da ALAB, do biênio 2011/2013, o referido abaixo-assinado surgiu de uma sugestão de uma associada, sendo que qualquer associado pode fazer o mesmo. Em resposta às reflexões sobre a proposta da ALAB para o Enem, o professor Ricardo tece uma crítica ao texto das OCEM e a seus objetivos sobre a proposta de se trabalhar, na perspectiva dos multiletramentos, as diversas linguagens que hoje se entrelaçam na comunicação de uma sociedade complexa e altamente semiotizada.

Segundo o autor da crítica (2012), as OCEM podem ter contribuído, involuntariamente, para um retrocesso, caracterizado por concepções acríticas acerca dos objetivos do ensino de língua inglesa no contexto escolar. Indispensável apontar minha discordância com relação a tais observações feitas pelo professor, sobretudo porque o

documento não negligencia a habilidade de leitura, pelo contrário, a expande primando por uma abordagem integrativa, sobretudo crítica, baseada na construção de sentidos para além do próprio texto.

O efeito positivo que as questões do exame inteiramente na língua alvo poderia suscitar no ensino médio, segundo o professor, está relacionado à superação do foco na leitura, fazendo com que as chamadas quatro habilidades passem a ter o mesmo peso no programa de inglês como língua estrangeira adotado nas escolas regulares de ensino médio. É válido ressaltar que os autores das OCEM não tiveram a pretensão de suplantar a habilidade de leitura em detrimento das outras habilidades. Isso fica claro quando os autores (2006) apresentam "a concepção de heterogeneidade na linguagem e o uso complexo e contextualizado (isto é, em contextos específicos) de formas variadas da linguagem em comunidades diferentes" (BRASIL, 2006, p. 103), inviabilizando assim, tal como ratificam os autores (2006), o conceito anterior de linguagem em termos das chamadas quatro habilidades.

Concordo com a diretoria da ALAB e da Associação Brasileira de Professores Universitários de Língua Inglesa (ABRAPUI), nos termos de que o abaixo-assinado segue favorável "a uma ação de caráter pontual, que está diretamente ligada a um campo de ação maior em torno do ensino e da avaliação em línguas estrangeiras, que vem sendo desenvolvida por órgãos governamentais, em parceria com Universidades Públicas" (ALAB, 2012).

Conforme a diretoria dos biênios 2011/2013, o abaixo-assinado surgiu como uma possibilidade de iniciar movimentos que dessem vazão à mobilizações diversas que pudessem vir, a médio ou longo prazo, "promover mudanças positivas no cenário do ensino de línguas nas escolas públicas brasileiras". Esses movimentos teriam como intuito, segundo a associação, um ensino e uma aprendizagem de natureza formativa, que possibilitassem o desenvolvimento de saberes, competências e capacidades, na língua-alvo e desenvolvidas por meio dela, que, por sua vez, permitiriam ao indivíduo atuar de modo ativo e crítico em diversos campos e esferas sociais na atualidade. De fato, tais esquemas cooperariam para uma possível liquidação da dívida da escola para com o aluno, tendo em vista que desde muito discutem-se as finalidades da educação básica: desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996), mas tal formação exige grandes sacrifícios.

Consideramos que tais sacrifícios são ocasionados em razão das dificuldades encontradas no tratamento da língua estrangeira por parte das políticas públicas educacionais,

que, em nosso ponto de vista, deveriam investir em proveito de um ensino da língua inglesa mais significativo, não na superioridade de um caráter monolinguístico da educação bilíngue, mas em um ensino de línguas integrativo, em oposição ao ensino instrumental. Tal mudança, em nossa leitura, seria capaz de fomentar o uso da língua estrangeira, trazendo perspectivas progressistas de mudança para a condição social do país. A LI, segundo Wright (2004), "permite acesso à educação superior, a redes internacionais, à informação no campo internacional, à mobilidade social e geográfica" (WRIGHT, 2004, p. 250 *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 145).

Em nosso ponto de vista, o investimento governamental em prol do ensino de LI, representa um fator preponderante para alavancar o índice de progressão social do Brasil, pois como pontua Crystal (1997),

> Por causa d[a] associação da [língua do grupo de difusão mais ampla] com a economia global, entende-se que é 'a escolha natural para o progresso'. É vista como uma chave para abrir portas para a mobilidade social dentro e através de fronteiras nacionais (CRYSTAL, 1997, *apud* KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135).

Por isso concordo tão avidamente com o texto divulgado pela diretoria da ALAB, pois coaduno do mesmo pensamento de que "resta-nos enfatizar a necessidade de continuamente repensarmos as perspectivas epistemológicas e ontológicas que orientam nossas ações no campo educacional, buscando minimizar a lacuna entre o mundo e a sala de aula". No que diz respeito ao ensino de línguas na escola regular, a diretoria da ALAB (2012) opinou que é realmente importante que, ao final desse segmento, os alunos tenham vivenciado uma diversidade de situações que reflitam atividades sociais diversas, pertinentes à formação cidadã no mundo contemporâneo, ao mesmo tempo que tenham, consequentemente, sido expostos a uma gama ampla e variada de gêneros (orais, escritos e multimodais), desenvolvendo saberes, competências e capacidades necessárias para agirem em espaços em que esses circulam, de modo ativo e crítico. E o argumento desse texto caminha para essa mesma direção.

Nesse caso, reconhecemos a importância, mencionada pela diretoria da associação, com relação ao desenvolvimento de uma diversidade de letramentos na educação básica, entre os quais certamente encontram-se presentes os letramentos críticos e os novos letramentos em língua estrangeira. É válido ressaltar, entretanto, que não estamos reprimindo a arquicompetência coroada pelo eixo normativo do Enem, mas, em contrapartida, estamos de comum acordo com o posicionamento de Magno e Silva (2012) de que, levando-se em

consideração o potencial efeito retroativo do exame, se os itens da prova fossem na língua-alvo, poderia enfatizar a importância do trabalho em leitura com diferentes gêneros e também ampliar, quantitativa e qualitativamente, a exposição do aluno à língua estrangeira, pois segundo a professora, e nós concordamos, quem lê o texto-base em inglês, lê também as perguntas.

Paiva (2012) também integrou o debate e comunga do princípio de que uma prova de língua inglesa em português é uma piada pronta. Segundo a autora (2012), só no Brasil existem pessoas defendendo essa proposta. Para ela, uma lógica que é estranha ao ensino de língua estrangeira é o uso excessivo de língua portuguesa durante as aulas e defende que isso não quer dizer que a língua materna não possa ser um suporte natural para o ensino e a aprendizagem.

Concordamos com Paiva (2012) e Almeida (2012), a respeito de que cabe ao professor decidir quanto de língua-materna será útil para as suas práticas. Não se faz lícito, todavia, em nosso ponto de vista, pautar sua práxis em função do uso excessivo de língua portuguesa.

Em seu posicionamento no debate acerca do Enem, Paiva (2012) exemplifica ainda que *English for Specific Purposes* (ESP) na Inglaterra, nunca foi sinônimo de leitura. Ao citar Hutchinson et al. (1987, p.19), que afirma que *ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning*, Paiva (2012) explica que o fato de se ter um curso, por exemplo, para dentistas ou para engenheiros, não significa só ler textos dessa área em inglês, mas também desenvolver outras habilidades necessárias para o desempenho de sua profissão e reitera que entender que era apenas leitura foi uma interpretação equivocada e lamentável no Brasil.

Além disso, a autora (2012) declara que a proposta de ESP nunca foi feita para o ensino básico, essa foi, segundo ela, uma interpretação de alguns poucos pesquisadores brasileiros que tiveram que conviver com uma reação muito negativa dos demais colegas. Paiva (2012) reverbera o Art. 22 da LDBEN 9.394 (1996), condizente com o debate de que "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

O cerne da questão, portanto, gira em torno da formação do professor. Paiva (2012) relata que um dos entraves no ensino das línguas hoje refere-se às faculdades de má qualidade e a má formação do professor, aliada à crença de que esse tipo de professor só é capaz de dar

aula de leitura. Em sua resposta ao debate, Paiva (2012) relata que ouviu de muito professores que o Enem foi um "balde de água fria" em sua prática pedagógica, pois todo o seu esforço de falar inglês com seus alunos e de usar o máximo de *input* em inglês foi desvalorizado pelo exame, o que configura-se, segundo a autora (2012) como um verdadeiro *backwash effect*[8].

Sabemos que o Enem vem adquirindo uma expressiva notoriedade no país. A primeira edição do exame em 1998 contou com 157,2 mil inscritos, ao passo que a última edição de 2014 superou o número de 8,7 milhões de inscritos, segundo o MEC. Também temos ciência de que estamos lidando com um grande expoente governamental, relacionado à avaliação do desempenho estudantil e que nenhuma mudança no Enem acontecerá da noite para o dia. Embora o MEC tenha divulgado recentemente (março de 2015) a possibilidade de consulta pública, ou seja, uma iniciativa do governo para ouvir sugestões da sociedade a fim de melhorar o exame, não há garantias de que a área de linguagens e seus códigos será beneficiada.

Para contribuir, os interessados teriam que responder um formulário com três perguntas: 1) Qual é a sua sugestão para a ampliação do banco de itens nas quatro áreas de conhecimento do Enem (linguagens, códigos e suas tecnologias; ciências humanas e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias)? 2) Qual a sua sugestão para o aprimoramento da logística, segurança e aplicação da prova? 3) Gostaria de fazer algum outro comentário acerca do tema? (MEC, 2015)

De acordo com o atual secretário executivo do Ministério da Educação, Luiz Cláudio Costa, a sociedade deve participar do desenvolvimento do exame. Segundo ele, "o Enem envolve alunos, famílias, sociedade e escolas. É um processo que vem se aprimorando nos últimos anos".

Assim, precisamos nos inteirar e participar do debate, pois se o propósito da consulta pública, segundo informou o MEC, faz parte da promessa de posse do ex-ministro Cid Gomes, visando aproximar as pessoas das ações do ministério da Educação, essa é a hora de propor mudanças de modo que sejamos beneficiários de um possível *positive backwash effect.*

[8] Efeito retroativo

2. CONSTITUIÇÃO DO CORPUS E ANÁLISE DOS REGISTROS

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa interpretativa de caráter etnográfico (ANDRÉ, 2012), na medida em que se orienta por um esforço intelectual que representa um risco elaborado para uma descrição densa (GEERTZ, 1978) e por fundamentos dos *Linguistic Landscape Studies* – LLS (BLOMMAERT, 2013), baseando-se também nas metas traçadas por Lankshear e Knobel (2013), entre as quais destacam-se *let's see research, try on research*, e *educationally applicable research.*[9]

Em termos descritivos, os estudos da *paisagem linguística* (BLOMMAERT, 2013) alargam consideravelmente a gama de descrição sociolinguística, dos grupos de falantes aos espaços, espaços físicos nos quais tais falantes vivem e nos quais eles realizam suas trocas linguísticas, apanham e deixam resíduos, sinalizações e mapas linguísticos[10]. Conforme aponta o autor, a noção de "paisagem linguística" nos direciona para a espacialidade da língua, sugerindo que, para entender textos, signos ou discursos, não podemos contar somente com análises de textos propriamente ditos, mas com etnografias textuais. Mas o que, de fato, viriam a ser tais etnografias textuais?

Segundo a opinião dos livros-textos, praticar a etnografia é estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante (GEERTZ, 1978). Todavia, conforme salienta o autor (1978), não são exatamente essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento, afinal estes são, como sinalizou Blommaert (2013), da ordem da análise dos textos. Segundo Geertz (1978), o que define o empreendimento é o tipo de esforço intelectual que ele representa, ou seja, um risco elaborado para uma "descrição densa" (GEERTZ, 1978, p. 4). O que o etnógrafo enfrenta é uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem de, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar (GEERTZ, 1978). O caso é que apreender tais estruturas conceituais complexas e depois apresentá-las constitui uma tarefa, no mínimo, muito difícil.

Segundo Geertz (1978), o objeto da etnografia se materializa entre o que está acontecendo, ou o que está se passando, e a descrição densa desse percurso, uma hierarquia

[9] Trataremos mais detalhadamente desses modos de significação na seção subsequente acerca do tratamento dos dados e da escolha metodológica.

[10] LLS considerably expand the range of sociolinguistic description from, typically, (groups of) speakers to *spaces*, the physical spaces in which such speakers dwell and in which they pick up and leave, so to speak, linguistic deposits, 'waste', signposts and roadmaps (BLOMMAERT, 2013, p. 01)

estratificada de estruturas significantes em termos dos quais os eventos são produzidos, percebidos e interpretados e sem as quais eles de fato não existiriam. É através de nosso trabalho enquanto pesquisadores, através de nossas atividades de trabalho de campo, mesmo as mais rotineiras, tais como "entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico... escrever seu diário" (GEERTZ, 1978, p. 7), que se pode fixar um discurso social em formas pesquisáveis. É no sentido de "construir uma leitura de" que se realiza a etnografia, é como tentar ler um manuscrito estranho, desbotado, cheio de elipses, incoerências, emendas suspeitas e comentários tendenciosos, escrito com exemplos transitórios de comportamento modelado (GEERTZ, 1978).

Concordo com o autor, quando da declaração de que o que devemos indagar é qual a importância de traçar essas linhas, no sentido do que está sendo transmitido com a sua ocorrência e através de sua agência. Para Geertz (1978), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade. Por isso, coaduno com o pensamento proposto por Blommaert (2013) de que se quisermos entender as formas contemporâneas de desigualdade na e sobre a língua, devemos olhar não só para a parte interna da língua, mas para a externa (social) também.

Geertz (1978) complementa que fazer etnografia não é descrever o que aconteceu ou não, não é só uma questão de *being there* (BLOMMAERT, 2013), é demonstrar em que consiste um tipo de interpretação antropológica: traçar a curva de um discurso social, fixá-lo numa forma inspecionável (GEERTZ, 1978). No momento em que o pesquisador "inscreve" o discurso social, ele o anota e ao fazê-lo, segundo o autor (1978), ele o transforma de acontecimento passado, que existe apenas em seu próprio momento de ocorrência, em um relato, que existe em sua inscrição e que pode ser consultado novamente.

Blommaert (2013) menciona que o potencial dos estudos da paisagem linguística não é apenas descritivo, mas também analítico. Segundo o autor (2013), o espaço físico é também um espaço social, cultural e político, um espaço que é sempre histórico, portanto repleto de códigos, expectativas, normas e tradições e, sobretudo, um espaço de poder, controlado por pessoas, e ao mesmo tempo, controlador. Logo, o diagnóstico sociolinguístico pode, assim, tornar-se um diagnóstico de estruturas sociais, culturais e políticas inscritas na paisagem linguística.

Geertz (1978) não se priva de expor as características da descrição etnográfica. Segundo ele, a análise cultural é essencialmente incompleta e, o que é pior, quanto mais profunda, menos completa. Ao ler o capítulo introdutório de *A interpretação das culturas*, somos arrebatados por um sentimento de aflição e desconforto, porque temos a suspeita de que podemos não estar encarando o assunto enfocado de maneira correta. O percurso metodológico não é fácil e, por muitas vezes, você se esforça para esclarecer o que parece pouco elucidativo. Então você se compromete com um conceito semiótico de uma abordagem interpretativa que diz respeito à etnografia como "essencialmente contestável" (GEERTZ, 1978, p. 20) e se contenta com o fato de que fazer ciência, longe de esperar por uma perfeição de consenso, é um progresso, cujo objetivo essencial da construção teórica é, conforme Geertz (1978, p. 18), "não codificar regularidades abstratas, mas tornar possíveis descrições minuciosas; não generalizar através dos casos, mas generalizar dentro deles".

Foi pensando na indagação sobre "que escolhas poderiam ser produtivas para a trajetória de pesquisa no interior do estudo sociocultural dos novos letramentos"[11], feita por Lankshear e Knobel (2013, p. 8), que decidimos mapear algumas dimensões desse contexto de pesquisa baseada nos novos letramentos, através dessa perspectiva de descrição densa da paisagem linguística.

Ao longo do detalhamento do percurso metodológico, o leitor observará que a metodologia sofreu alguns ajustes e acabou adquirindo novos contornos diante das situações que surgiam no curso da pesquisa. Essa tomada de posição dialogou com as "escolhas produtivas para a trajetória de pesquisa no interior do estudo sociocultural dos novos letramentos" (LANKSHEAR E KNOBEL, 2013, p. 8), pois como propõem os autores, enquanto educadores interessados nos novos letramentos, devemos ter a expectativa de que nossas pesquisas possam trazer alguma contribuição ativa ou mais ou menos direta no sentido de melhorar o ensino e a aprendizagem nos contextos educacionais formais.

[11] "What might be some fruitful options for *research orientations* within the sociocultural study of new literacies?" (LANKSHEAR E KNOBEL, 2013, p. 8)

2.1 Descrição das comunidades

Esta subseção também está ancorada na noção de "paisagem linguística", proposta por Blommaert (2013), que contempla análises mais precisas das maneiras pelas quais os lugares, no tempo e no espaço, passam a ter significados subjetivos para os sujeitos que neles habitam e atuam.

2.1.1 Caracterização da área de estudo

Trata-se de uma instituição pública, de ensino básico, que compreende o Ensino Fundamental 2 (6º ano ao 9º ano) e o Ensino Médio. O colégio localiza-se num bairro de classe média de Vitória da Conquista – BA e atende a um número de aproximadamente 1.800 alunos, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

2.1.2 Colégio Estadual Mudança[12]

Criado através de Portaria, publicada no Diário Oficial do Estado da Bahia, de 07 de fevereiro de 1977, o Colégio Estadual Mudança, conforme ato de criação do 2º grau, publicado no Diário Oficial de 05 de setembro de 1985, fica localizado em um bairro de classe média na cidade de Vitória da Conquista – Bahia.

Com cerca de 1.800 alunos, dentre os quais 100 alunos aproximadamente estão matriculados no quadro do AEE (Atendimento Educacional Especializado) por apresentarem NEE (Necessidades Educacionais Especiais), o Colégio Estadual Mudança vem contemplando o trabalho com alunos com Necessidades Especiais de Educação, antes mesmo do estabelecimento das diretrizes nacionais para educação especial na Educação Básica, resolução nº 2, de 11 de Setembro de 2001. Em 2006, tornou-se escola piloto em inclusão, sendo adaptada fisicamente para receber alunos cadeirantes. Hoje possui cerca de 100 alunos com deficiência auditiva, visual e intelectual, que se integram à comunidade escolar nas atividades cotidianas e projetos interdisciplinares da escola. Os professores vêm sendo capacitados aos poucos, por iniciativa e recursos próprios e através de congressos, conferências etc., para trabalharem com os alunos com necessidades especiais de educação. Vários docentes concluíram a pós-graduação em Educação Inclusiva. É válido ressaltar que

[12] Todos os nomes (comunidade e sujeitos da pesquisa) constituem pseudônimos.

todos os professores da instituição têm graduação e a maioria é pós-graduada, com alguns mestres e doutorandos.

Segundo o Projeto Político Pedagógico – PPP, disponibilizado ao pesquisador, o colégio conta com duas salas multifuncionais pequenas. Entretanto, tanto as máquinas das salas de recursos multifuncionais, quanto as do laboratório de informática estão defasadas e sem suporte técnico. O colégio conta também com uma sala que é usada como auditório e que necessita de reforma e manutenção, pois não é ventilada e tem sido usada frequentemente pelos professores para apresentações de filmes, atividades artísticas e palestras. O colégio também dispõe de quadras poliesportivas, mas com infraestrutura precária em termos de pintura, cobertura, traves, cestas de basquete.

2.2 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Por meio da interação das duas forças apresentadas na primeira seção (BLOMMAERT, 2013) – novas e mais complexas formas de migração e novas e mais complexas formas de comunicação e circulação do conhecimento, gerou-se uma situação em que uma pergunta tornou-se difícil de ser respondida: *who is the other*?

Segundo Blommaert (2013), o outro agora é uma categoria em constante fluxo, um alvo móvel sobre quem muito pouco se pode prever. Pensando no caráter da mobilidade na superdiversidade, três efeitos metodológicos significativos saltam aos olhos: a) criação de um grau de imprevisibilidade no que observamos; b) possibilidade de resolução da imprevisibilidade somente por meio de inspeção etnográfica das minúcias que ocorrem na comunicação; c) consideração das intrínsecas limitações de nosso atual vocabulário teórico e metodológico e aceitação da necessidade de imagens, metáforas e noções para dar conta adequadamente do que observamos.

Foi com esses pressupostos em mente que optou-se pela caracterização minuciosa dos sujeitos da pesquisa. Dentre os 16 alunos do 3º C e os 14 alunos do 2º B do Colégio Estadual Mudança, selecionados através da enquete, todos do 2º B e 14 do 3º C se dispuseram a responder o questionário e assim serão chamados no texto: 2A1, 2A2 e assim por diante, para identificar os alunos do 2º ano B; e 3A1, 3A2, e assim sucessivamente, para identificar os alunos do 3º C.

As professoras das turmas do 2º B e do 3º C serão chamadas de Têmis e Momo, respectivamente. Os nomes Têmis e Momo não foram escolhidos à revelia para identificar as

professoras regentes em questão. Tratam-se de nomes cuja origem remete à mitologia grega e à capacidade de julgar, avaliar. Têmis, conhecida por um número maior de pessoas, pelo fato de aludir ao curso de Direito, era a deusa representativa da justiça entre os homens, empunhando a balança com que equilibrava a razão com julgamento. Momo, ao contrário do que se pensa, tratava-se de uma deusa entre os poetas e escritores, famosa por seu senso de humor. Conta o mito que foi convidada para avaliar a criação de três deuses em concurso: Atena, Poseidon e Hefesto, tendo também deliberado junto a Zeus sobre a criação de Helena, mulher que faria com as nações se guerreassem e se destruíssem, diminuindo assim, o peso da humanidade sobre a Terra - o que representava uma grande preocupação de Zeus.

2.2.1 Os alunos

Pensando na perspectiva dos estudos da *LLS*, de autoria de Blommaert (2013), que se ocupam da descrição densa do cenário de pesquisa, pode-se afirmar que a maioria dos alunos habita a periferia da cidade, em bairros tais como Alto Maron, Flamengo, Vila América, Panorama, Jardim Guanabara, Cruzeiro, Nova Cidade, entre outros. Alguns alunos vivem em povoados ainda mais distantes do centro, tais como o povoado da Estiva, que fica a cerca de 12km e o povoado do Capinal, que fica a aproximadamente 25km de Vitória da Conquista. Tais dados corroboram o aspecto da mobilidade, tratada na seção teórica, a qual intensifica ainda mais a diversidade étnica, social, cultural e econômica do contexto da pesquisa. Assim, estamos diante de padrões sociais e demográficos instáveis, altamente voláteis e imprevisíveis, que se complexificam através da Internet.

A maioria dos alunos são solteiros (90%), do sexo feminino (69%), cuja faixa etária varia entre 16 e 20 anos. 69% não trabalha e metade dos entrevistados utiliza transporte público (ônibus) para frequentar a escola. A outra metade vai a pé. Embora residam em bairros periféricos, os alunos informaram que acessam a internet de suas próprias residências (72%). Esse constitui um dado relevante, se considerarmos a complexidade e a superdiversidade do ambiente da pesquisa. Os alunos que compõem a cena possuem acesso à Internet, portanto estão habituados a manter redes virtuais e construir novas formas de interação social no que concerne à circulação, produção, assimilação de informações de forma simples, rápida e independente. São esses tipos de alunos a que se referem os autores Kalantzis et al (2003), quando afirmam que as técnicas de avaliação tradicional são inadequadas para medir os tipos de habilidades e sensibilidades requeridas pela nova ordem

mundial. Tal como apontam os autores (2003), a avaliação padronizada é problemática por uma série de fatores relacionados, pois ela é inerentemente individualizada, enquanto o aprendizado do mundo real é significativamente colaborativo[13] (GEE, 2000 *apud* KALANTZIS et al, 2003).

No que diz respeito ao nível de conhecimento da língua Inglesa, 66% dos alunos consideram que possuem um conhecimento moderado, suficiente, tendo em vista o modo como estão habituados a estudarem o idioma. Tais informações foram coletadas, com vistas a melhor entender a paisagem linguística da pesquisa. Se a etnografia, como propõe Blommaert (2013), constitui a melhor metodologia para investigar os aspectos linguísticos sistêmicos, logo há que se fazer uma caracterização minuciosa da paisagem linguística. Tal como caracterizou o autor, a paisagem linguística da sala de aula é um sistema complexo, não-unificado, portanto policêntrico, é um sistema de sistemas, caracterizado por diferentes níveis de escala: o indivíduo é um sistema, o seu grupo de amigos é outro, a categoria "idade" é outro, e assim por diante.

2.2.2 As professoras Momo e Têmis

A professora Momo graduou-se em Letras pela Fafi, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Belo Horizonte, Minas Gerais. Passando a residir em Vitória da Conquista, Bahia, cursou e concluiu a especialização em Neuropsicologia/Educação Inclusiva no IBPEX, Instituto Brasileiro de Pós-Graduação e Extensão. A docência, incluindo o ensino de língua inglesa, fazem parte da sua vida há mais de trinta anos, sendo que quinze desses anos foram por ela dedicados ao Colégio Mudança. A música é também uma área de seu interesse, uma vez que, longe das salas de aula, atua como cantora.

A professora Têmis, por seu turno, graduou-se em Letras pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, campus de Vitória da Conquista, tendo lá cursado e concluído a especialização em Psicologia da Educação. Possui também pós-graduação em Educação Inclusiva pela Uninter – Centro Universitário Internacional. A docente ingressou no magistério há dezoito anos, tendo optado pelo ensino de língua inglesa dois anos após sua iniciação na carreira. É professora do Colégio Mudança há oito anos, não atuando em outra frente de trabalho senão à docência.

[13] Traditional assessment techniques are inadequate to measure the kind of skills and sensibilities required in the new economy. Standardised testing is problematic for a number of related reasons. It is, in the first instance, inherently individualised when real-world learning is increasingly collaborative and knowledge is seen to be possessed by groups and organisations (GEE, 2000, *apud* KALANTZIS et al, 2003, p. 24).

2.3 A influência da avaliação de LI do ENEM 2014 na avaliação da aprendizagem do Colégio Estadual Mudança

Nessa perspectiva, a metodologia empregada na pesquisa filiou-se ao campo de estudo dos novos letramentos, especialmente pela necessidade de auto-reinvenção para poder lidar com as mudanças que nos circundam enquanto pesquisadores. Na mesma medida, tivemos que, segundo Lankshear e Knobel (2013, p. 9), nos alertar para a adoção indevida de orientações funcionais, aplicáveis e com metas já traçadas desde o início. Face a isso, junto com a *Educationally applicable research* foi considerado o valor potencial do que os autores chamaram de orientações *Let's see research* e *Try on research* consoante à pesquisa segundo os novos letramentos.

Primeiramente, cogitou-se a possibilidade de desenvolver a pesquisa em duas escolas diferentes de onde o estudo realmente foi desenvolvido. A direção e as professoras regentes da primeira escola, CIEP – Centro Integrado de Educação Profissional, autorizaram a pesquisa. Porém, a modalidade de ensino profissional não corresponde ao ensino da escola básica. Ademais, o ensino de Língua Inglesa é aplicado ao curso profissionalizante, variando de um a, no máximo, dois anos, ao longo de quatro anos que compõem o Ensino Médio naquela instituição, motivo que inviabilizou a execução da pesquisa, por divergir dos objetivos propostos.

A direção da segunda instituição também permitiu que o ciclo de investigações ocorresse na escola, porém a professora de Inglês do 3º ano recusou a inserção do pesquisador em sua sala de aula, sob a justificativa de que estava cursando outra graduação, participando de projeto voluntário, trabalhando muito e sem tempo para dedicar-se às aulas.

A terceira escola, por seu turno, acolheu a proposta da pesquisa de imediato, concedendo o espaço para a sua realização. O pesquisador levou à escola documento com solicitação de autorização para desenvolvimento da pesquisa, detalhando a metodologia para a coleta de dados. A metodologia filiou-se à abordagem qualitativa do tipo etnográfico em educação (ANDRÉ, 2012), com a inserção do pesquisador no contexto dessa terceira escola pública.

2.3.1 A proposta inicial... *let's see...*

A etapa denominada *let's see* foi constituída pela necessidade de entender a prática social em questão, bem como os letramentos relacionados ou mobilizados no interior dessa prática. Essa etapa permitiu-me chegar o mais próximo possível do contexto da pesquisa, na perspectiva do meu reconhecimento como um integrante daquele ambiente, como pertencente àquela comunidade.

O pesquisador deu início aos trabalhos com a observação participante em três turmas de 2º ano A, B, e C, compostas respectivamente por 26, 23 e 24 alunos, nos turnos matutino e vespertino, e três turmas de 3º ano, A, B e C, compostas por 17, 18 e 23 alunos respectivamente, nos mesmos turnos, no intuito de facilitar a escolha das turmas que participariam da pesquisa.

Após o período de ambientação, etapa que durou cerca de três semanas, foi aplicada uma enquete diagnóstica para definir as turmas participantes da pesquisa, com a finalidade de verificar o número de alunos que se candidatariam ao ENEM – 2014, optando pela Língua Inglesa como língua estrangeira. As turmas com o maior número de alunos optantes pela Língua Inglesa no ENEM foram escolhidas para constituir o *corpus* dessa pesquisa, a saber: 2º B (78% dos alunos) e 3º C (76% dos alunos).

O detalhamento dos instrumentos de pesquisa inclui objetivos, um pequeno resumo de resultados, e o período correspondente (figura 8):

Instrumentos de pesquisa	**Objetivo**	**Resumo dos resultados**	**Período da coleta**
Observação participante nas turmas do 2º ano	Facilitar a escolha da turma que participará da pesquisa	Não se aplica	28/04/2014, 05/05/2014 e 06/05/2014
Observação participante nas turmas do 3º ano	Facilitar a escolha da turma que participará da pesquisa	Não se aplica	24/04/2014, 28/04/2014, 05/05/2014, 06/05/2014, 08/05/2014, 13/05/2014, 19/05/2014
Enquete diagnóstica	Definir a quantidade de turmas-participantes da pesquisa	- Designação das turmas do 2º ano e do 3º ano C para início da coleta do corpus	05/05/2014

Questionário (professoras)	Verificar a influência do ENEM nas práticas avaliativas das professoras entrevistadas	- Recorrência de avaliações com questões de interpretação em português para mensurar o grau de compreensão do aluno em inglês	20/05/2014 e 22/05/2014
Questionário (alunos)	Verificar como o aluno percebe a relação das práticas avaliativas da escola com o ENEM	- as respostas dos alunos imitam, repetem, apoiam-se umas sobre as outras, entram em convergência e aos poucos esboçam a fachada da disciplina escolar, que fundamentalmente carrega tendências em direção à uniformidade, padronização e homogeneização	02/06/2014 e 05/06/2014
Observação-participante com gravação de áudio	Obter um banco de dados para posterior análise	- transcrição de aulas e momentos de avaliação	05/05/2014 a 16/10/2014
Transcrição das aulas	Relacionar a realidade apresentada/posta com o referencial teórico da pesquisa	- Embora não mencione diretamente o ENEM, algumas das práticas professorais reiteram o modelo da prova do ENEM, através do uso da tradução e do uso da língua materna para ensinar a língua estrangeira.	07/11/2014 a 20/01/2015
Registro fotográfico	Ilustrar os momentos de avaliação e outras etapas da pesquisa	- muitos registros serviram para comprovar as análises realizadas.	22/05/2014, 09/06/2014 22/08/2014 01/10/2014
Grupo focal (alunos) – primeiro momento	Estimular relatos orais dos alunos acerca da avaliação de língua inglesa do ENEM	- Não atingiu as expectativas do pesquisador nesse primeiro momento. *postura do pesquisador (nível de formalidade) reavaliada/ repensada em outro momento – foi um dos impasses para a o alcance dos objetivos propostos no grupo focal).	09/06/2014
Análise do PPP da escola	Buscar indícios de efeito retroativo do ENEM no documento	- Não há indícios desse efeito no documento de 2004. - Documento referente ao ano de 2014 ainda está em construção.	
Grupo focal (alunos) – segundo momento	- Registrar em vídeo os depoimentos dos alunos acerca da avaliação de língua inglesa do ENEM. - Relacionar as práticas avaliativas da escola com a prova de língua inglesa do ENEM 2014	- nesse momento, os objetivos foram alcançados. A partir dos registros, foram destacados: - Insatisfação dos alunos diante do modelo de avaliação praticado na escola. - Falta de interesse dos alunos em relação às etapas posteriores da prova (correção, inscrição no SISU) embora acreditem que devam fazer o ENEM.	23/01/2015

Figura 8: detalhamento dos instrumentos de pesquisa (pesquisa de campo, 2014)

No que diz respeito à coleta de dados, esta iniciou-se com a observação participante das aulas ministradas às três turmas do 2º ano e às três turmas do 3º ano. O período de coleta de dados nas comunidades da educação básica foi de abril de 2014 a janeiro de 2015.

Com relação aos instrumentos e técnicas de coletas de dados, priorizamos aqueles que possibilitassem a ocorrência de relatos e representações dos sujeitos da pesquisa. Desse modo, as representações puderam ser apreendidas por meio da observação das aulas em todas as turmas investigadas, acompanhada de anotações de campo de grande valia para o esclarecimento e enriquecimento de dados advindos de outras técnicas utilizadas.

Um instrumento de coleta de dados importante foi a enquete diagnóstica para quantificar o número de alunos que realizariam a prova do Enem 2014, optando pela prova de Língua estrangeira moderna Inglês (apêndice 1). As turmas (uma do 2º ano e uma do 3º ano) com o maior número de alunos optantes pela língua inglesa no exame foram escolhidas para constituição do *corpus* da pesquisa.

Um outro instrumento de coleta de dados constitui o uso de questionários semi-estruturados para as professoras participantes, com a) sentenças parcialmente escritas, tais como "a avaliação de meus alunos se dá por meio de...", ou "a prova de língua inglesa do ENEM é...", que deveriam ser completadas pelas mesmas; b) questões de múltipla escolha; c) questões subjetivas (apêndice 2). Utilizou-se um questionário semi-estruturado similar para os alunos, porém mais objetivo, dotado de: a) afirmações escritas, em que o sujeito-aluno deveria se posicionar sobre a afirmação, marcando a opção "concordo", "discordo", "ou não tenho opinião sobre isso" e b) questões subjetivas, tais como "o que as notas das provas/testes significam para você?", "como você gostaria de ser avaliado na disciplina língua inglesa?" (apêndice 3)

Concomitante às anotações de campo, utilizamos a gravação de áudio em boa parte das aulas observadas (9 aulas do 2º ano B e 12 aulas do 3º ano C). Após a escuta dos áudios, escolhemos os trechos que mais elucidavam os objetivos da pesquisa e apenas estes foram transcritos. O motivo que impossibilitou a gravação do mesmo número de aulas no 2º e no 3º anos foi o fato de que a professora Têmis cedeu suas aulas, no mês de novembro, para a realização do Estágio Supervisionado de uma formanda do Curso de Letras Modernas da UESB, a pedido da professora de Metodologia do ensino de LI da formanda.

No que diz respeito à utilização de documentos, entre os quais, exercícios, provas, testes e o próprio PPP da escola, todos foram gentilmente cedidos, tanto pelas professoras-

participantes, quanto pela vice-diretora do Colégio Estadual mudança. Entretanto, a versão do PPP disponibilizado ao pesquisador estava desatualizada (2004) e o PPP de 2014 estava em construção, aguardando contribuições dos docentes de cada disciplina.

Os registros fotográficos foram realizados à medida que o pesquisador encontrava ocasião oportuna e este sempre pedia permissão às professoras para fazê-lo. As fotografias serviram para ilustrar a descrição de alguns episódios da pesquisa.

Finalmente, utilizamos a técnica do grupo focal, que pode ser definido como pequenos grupos de pessoas reunidos para avaliar conceitos ou identificar problemas e cujo "objetivo central é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto" (DIAS, 2000, p. 03). Tal como aponta a autora, há algumas vantagens de utilização da técnica do grupo focal sobre a técnica de entrevista individual, tais como: a) há uma interação maior no grupo e isso estimula novas ideias; b) A pressão do grupo pode desafiar e motivar o pensamento dos participantes; c) Uma quantidade relativamente grande de informações pode ser obtida em um curto espaço de tempo.

No que se refere à primeira tentativa de aplicação da técnica do grupo focal, o pesquisador compareceu ao colégio no dia 09 de junho de 2014, data em que os alunos do ensino médio estavam reunidos para um ensaio do projeto musical que estava sendo realizado na escola naquela manhã e reuniu 8 alunos do 3º ano C e 14 alunos do 2º B. O pesquisador disponibilizou algumas imagens relacionadas à avaliação, às notas de prova, ao Enem, aos Direitos Humanos para os alunos (apêndice 4). O pesquisador pediu que os alunos se aproximassem da mesa do professor, afixou as imagens no quadro, dividiu a turma em grupos, distribuiu uma cópia das imagens para cada grupo, pediu que eles se voluntariassem para comentar as imagens, a fim de que pudesse ser coletados relatos orais sobre a temática. No entanto, o pesquisador lançou mão de uma linguagem formal quando da explicação da atividade e da solicitação do silêncio para a execução da atividade e acabou não tendo a aceitação dos alunos, que não contemplaram os objetivos da pesquisa.

Uma segunda tentativa foi realizada no dia 23 de janeiro de 2015, período posterior ao Enem, visto que os alunos ainda estavam concluindo o semestre letivo 2014.2, devido à grande quantidade de aulas canceladas em 2014 em decorrência de paralisações escolares, greves estaduais e jogos da copa do mundo. Nestes dias, o pesquisador reuniu 6 (seis) alunos do 2º ano e 8 (oito) alunos do 3º ano que fizeram a prova do Enem 2014 e realizou uma entrevista fílmica com eles através da técnica do grupo focal. No dia 23 de janeiro de 2015, o pesquisador ocupou uma das salas de aulas do colégio e entrevistou os 14 alunos, dividindo-

os em quatro grupos (dois grupos de 3 alunos – um do 2º ano e outro do 3º ano; um grupo de 3 alunos do 2º ano; e um grupo de 5 alunos do 3º ano).

2.3.2 A travessia - *try on*

Essa etapa envolveu a experiência com conceitos, teorias e metodologias, incluindo combinações inovadoras de teorias e métodos, junto com o desenvolvimento de novas técnicas e adaptações das existentes, em proveito da coleta e análise dos dados para explorar e entender as práticas de letramento cambiáveis e emergentes (LANKSHEAR e KNOBEL, 2013).

Segundo os alunos, os recursos utilizados pelos professores são majoritariamente quadro e pincel, livro didático e trabalhos em equipes. Na turma do 2º ano, música, charges, histórias em quadrinhos, imagens, testes e provas aparecem como os recursos que os alunos mais tem utilizado nas aulas de inglês. A turma do 3º ano, por outro lado, evidenciam somente a utilização de músicas, testes e provas, como recursos que mais tem contato nas aulas. Isso se dá ao fato da professora exercer, além do ofício de professora, a profissão de cantora também. O trabalho com música, desenvolvido pela professora Momo, baseia-se no método de tradução.

Os alunos do 2º ano B caracterizaram a experiência com os recursos supracitados como "muito boa", "diferente", "positiva", "ótima", "excelente", "descontraída". Para eles, as aulas com música, imagens são aulas diferentes, mais prazerosas e acreditam que tais recursos "facilitam o entendimento de um assunto proposto", ajudam a "ler e a escrever corretamente", "servem para ajudar a compreender atividades e aprofundar melhor na matéria".

A maior parte dos alunos do 2º ano B (86%) e do 3º ano C (71%) não fizeram curso pré-vestibular voltado para o Enem e a maioria dos alunos em ambas as turmas (79%) costumavam ver edições anteriores do exame. Todos os alunos do 3º ano C caracterizaram o Enem como um exame de grande importância e a maioria dos alunos do 2º ano B (93%) também o fizeram, pois acreditam que o "Enem é uma porta para a universidade" (A1). Mais de 60% da turma do 2º ano não soube identificar se a professora Têmis os incentivava a fazer a prova, ao passo que todos os alunos do 3º ano C disseram ser incentivados a fazê-la. 86% dos alunos do 2º ano B e 93% do 3º C afirmaram o incentivo dos pais para a realização do exame. Por outro lado, 64% do alunos do 2º B e 100% do 3º C informaram que o colégio

estadual Mudança estimulava a participação no Enem, porém 79% dos alunos do 2º B e do 3º C demonstraram que não há curso e/ou material preparatório para o Enem.

Durante a observação das aulas, foi possível constatar que estímulo era esse a que se referiam os alunos. A direção da escola fornecia um código numérico para as salas do terceiro ano. O código era escrito em caixa alta e fonte preta e continha o número que identificava o colégio no cadastro do Censo Escolar do MEC. O código foi impresso em uma folha de ofício, orientação de paisagem, e afixado na parede da lateral esquerda do quadro, somente nas turmas do terceiro ano, em posição estratégica, no campo de visão das turmas.

A direção passava nas salas e informava aos alunos sobre o código, que dava o direito à isenção da taxa de inscrição no valor de R$ 35,00 (trinta e cinco reais) no Enem, uma vez que, segundo o sítio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, todos aqueles que estivessem concluindo o ensino médio em 2014 em escola pública estariam automaticamente isentos. Nos demais casos, o participante poderia pleitear isenção de taxa declarando-se pertencente à família de baixa renda. O pedido de isenção do pagamento da taxa somente poderia ser solicitado por meio do sistema de inscrição.

Os alunos do segundo ano, por seu turno, não podiam utilizar o código pelo fato de não serem concluintes do Ensino Médio no ano de 2014. Os alunos do 2º ano que fizeram a prova tiveram que fazer a inscrição como pagantes, através de GRU simples (boleto), gerado no ato da inscrição, ou precisaram comprovar pertencimento à família de baixa renda, o que significa, segundo o portal do INEP, ter renda familiar per capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio e ter cursado o Ensino Médio completo em escola da rede pública ou como bolsista integral em escola da rede privada. Para ambos os casos, o candidato deveria dispor de documentos comprobatórios para apresentar à análise do Inep. O fato de ter de comprovar a baixa renda ou ter que pagar a inscrição, ao contrário do que se pensa, não se configurou como uma dificuldade, tendo em vista que 78% da turma do 2º B prestou o exame.

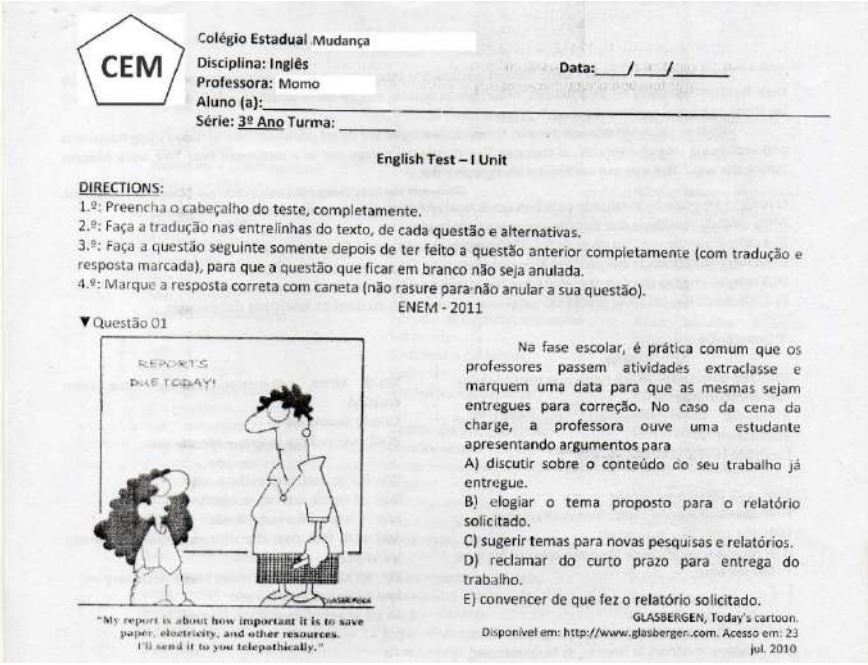
Pouco mais da metade dos alunos do 3º C e do 2º B (57%) não soube opinar no tocante à inclusão da língua inglesa no ENEM em 2010 e à atribuição de valor à mesma a partir dessa inserção. Por outro lado, 36% dos alunos do 3º C declarou que a presença da língua inglesa no ENEM em 2010 foi importante e que passou a dar mais importância a ela. No 2º B, entretanto, 29% discordou dessa informação.

Apenas 36% dos alunos do 3º C declarou que teve contato com a última edição do ENEM e que o conteúdo da prova condizia com o que aprendeu na escola. A maior parte dos alunos discordou dessa informação (57%). O 2º B, por seu turno, não soube opinar a esse

respeito (57%) e 36% também discordou com relação ao conteúdo ser compatível com o que aprendeu na escola.

79% dos alunos do 3º C e 57% do 2º B considerou a ênfase da prova de inglês em interpretação de texto como um fator positivo. A maioria do 2º B considerou que o número de questões de língua estrangeira (05) no exame é suficiente (93%) e mais de 60% do 3º C concordou. A maioria dos alunos do 3º C e do 2º B evidenciou que o ENEM possibilita entrar em uma universidade/faculdade através do Sisu (Sistema de Seleção Unificada), Fies (Fundo de Financiamento estudantil) e Prouni (Programa Universidade para Todos), além de dar a opção de participar do Programa Ciência sem Fronteiras (CSF) (93% e 86% respectivamente). Porém o segundo momento do grupo focal demonstrou resultados bastante diferentes dos resultados dos questionários. Poucos foram os alunos que se interessaram em se informar a respeito da pontuação obtida através do número de acertos das questões do Enem, o que comprova um desinteresse da parte dos alunos em se beneficiar da pontuação obtida

A maioria dos alunos do 3º C (64%) e 100% do 2º B não se submeteu a prova do ENEM em edições anteriores, muito embora tenha sido preparada para a realização do ENEM nas aulas de inglês das professoras Momo e Têmis, por meio de testes que continham a reprodução de edições anteriores do exame (Figura 9).



CEM

Colégio Estadual Mudança
Disciplina: Inglês
Professora: Momo
Aluno (a):_____
Série: 3º Ano Turma: _____
Data:___/___/_____

English Test – I Unit

DIRECTIONS:
1.º: Preencha o cabeçalho do teste, completamente.
2.º: Faça a tradução nas entrelinhas do texto, de cada questão e alternativas.
3.º: Faça a questão seguinte somente depois de ter feito a questão anterior completamente (com tradução e resposta marcada), para que a questão que ficar em branco não seja anulada.
4.º: Marque a resposta correta com caneta (não rasure para não anular a sua questão).

ENEM - 2011

▼Questão 01

"My report is about how important it is to save paper, electricity, and other resources. I'll send it to you telepathically."

Na fase escolar, é prática comum que os professores passem atividades extraclasse e marquem uma data para que as mesmas sejam entregues para correção. No caso da cena da charge, a professora ouve uma estudante apresentando argumentos para

A) discutir sobre o conteúdo do seu trabalho já entregue.
B) elogiar o tema proposto para o relatório solicitado.
C) sugerir temas para novas pesquisas e relatórios.
D) reclamar do curto prazo para entrega do trabalho.
E) convencer de que fez o relatório solicitado.

GLASBERGEN, Today's cartoon. Disponível em: http://www.glasberger..com. Acesso em: 23 jul. 2010

Figura 9 – Fragmento extraído do teste do 3º ano C

No que se refere ao modo como gostariam de ser avaliados na disciplina língua inglesa, os alunos do 2º ano responderam: “da forma como a professora Têmis avalia está ótimo” (2A1), “não tenho do que reclamar” (2A2). Alguns disseram que gostariam de ser avaliados “por atividades, aprendizagem, atenção nas aulas, etc” (2A3), “através de músicas e interpretação de textos” (2A4), “pela escrita” (2A5).

Os alunos do 3º ano, por conseguinte, afirmaram que gostariam de ser avaliados “através de atividades de perguntas e respostas” (3A1), “pelos testes e atividades no caderno e na sala de aula” (3A2), “com nota máxima” (3A3), “com boas notas” (3A4). Um dos alunos expressou que “da forma que [a professora Momo] avalia já é bem suficiente e prático” (3A5). Apenas uma aluna informou que gostaria de ser avaliada “de maneiras criativas e extrovertidas”.

As respostas no tocante ao significado das notas das provas e dos testes para eles variaram entre “servem para medir o meu nível de conhecimento e ver no que preciso melhorar” (2A1), “eu tenho sempre que melhorar, a nota sendo boa ou ruim, focando nos estudos” (2A2), “por ser uma disciplina na qual eu não sei falar, provas/testes são o resultado satisfatório da língua na (sic) qual eu não conheço” (2A3), “o que eu aprendi e o que eu mereço pelo meu esforço” (2A4), “se forem baixas é porque preciso me esforçar mais para aprender” (2A5), “significam que eu estou aprendendo cada vez mais a matéria e meu desenvolvimento está avançando” (2A6), “as notas das provas pra mim é (sic) o meu futuro” (2A7).

Muito embora a maioria dos alunos do terceiro ano também tenha divulgado que estão “aprendendo cada vez mais com as provas e notas” (3A1), “só com as notas eu sei se estou bem” (3A2), “eu estou tendo um ótimo aprendizado e estou muito satisfeita com as minhas notas” (3A3), alguns alunos do terceiro ano, por outro lado, revelaram que as “provas não são o modo correto de avaliar o aluno” (3A4), “o importante é aprender” (3A5), “não aprendo só para ser aprovado, mas para viver”.

Os alunos do 3º ano informaram que, para seus pais, as notas das provas e dos testes significam “um fator importante para o aprendizado, as notas mostram o desenvolvimento na escola” (3A1), “que estou tendo conhecimento, sabedoria, significa muito” (3A2), “o meu desempenho na escola, se estou evoluindo, ou com dificuldade, para pegar no pé, reclama (sic) e aconselha (sic) para estuda (sic) mais e mais” (3A3). Os alunos do 2º ano, por sua vez, afirmaram que seus pais “acham que as notas são o principal meio de avaliar” (2A1), que

representam a “inteligência” (2A2), “são importantes” (2A3), “o quanto é o meu conhecimento” (2A4).

Como fora discutido na seção teórica, “a disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ (FOUCAULT, 1987, p. 165). Segundo o autor, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações. Nesse sentido, as respostas dos alunos imitam, repetem, apoiam-se umas sobre as outras, entram em convergência e aos poucos esboçam a fachada da disciplina escolar, que fundamentalmente carrega tendências em direção à uniformidade, padronização e homogeneização. O motivo para a repetição desse discurso opressor que revolve a nota é histórico. Como fora descrito na seção teórica, o valor e a função de determinados aspectos de um sistema sociolinguístico são o resultado de processos históricos (BLOMMAERT, 2013; MAGALHÃES, 2012).

Porque então os alunos reproduzem esse discurso tradicional? conforme Blommaert (2013), a linguagem era vista como algo pertencente a uma “comunidade de fala”. Tal comunidade de fala compartilhava entre si uma quantidade massiva de conhecimento contextual e por isso as pessoas se entendiam: elas dominavam todos os diacríticos sociais e culturais válidos em uma comunidade sociolinguística estável e as pessoas reproduziam padrões que eram vistos como ancorados em uma tradição duradoura, ou seja, as regras de uso da linguagem eram como eram, porque as regras da sociedade assim o eram. O autor argumenta também que em ambientes super-diversificados, os sujeitos assimilam qualquer recurso comunicativo e linguístico disponível e o decompõem em formas semióticas e linguísticas vastamente complexas. Portanto, a valorização dos testes e provas pelos alunos exprime a influência da comunidade sociolinguística a que pertencem (na escola, desconhecem outro tipo de aprendizagem, a não ser por meio de avaliações escritas; em casa, os pais também não concebem outras formas de avaliação e isso interfere na atribuição de importância que os alunos passam a dar às provas, testes e avaliações à qual a nota é a exigência). Essa herança ainda resiste aos nossos tempos.

Se as professoras Têmis e Momo não tivessem em seu horizonte uma prova com o peso que tem, como é o caso do Enem, elas teriam a opção de avaliar formalmente ou não. E como essa avaliação seria? Será que não seria diferente do modelo tradicional, do normativo? Na verdade, elas poderiam se apoderar de outras formas de avaliação, outras frentes de trabalho, outras oportunidades. Nada as impediria de propor algo diferente, de desenvolver

um trabalho baseado nos novos letramentos (LANKSHEAR e KNOBEL, 2013), de incentivar a fundação de uma comunidade pautada em princípios, tais como a colaboração e o respeito.

Há vários meios de tornar o aprendizado significativo, porém o problema se agrava, quando pensamos na finalidade primordial do Enem, que se refere, como fora discutido na seção teórica, à avaliação do desempenho escolar e acadêmico ao fim do ensino médio. As informações obtidas a partir dos resultados do Enem são utilizadas para acompanhamento da qualidade do ensino médio no país, na implementação de políticas públicas, na criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio. É bem verdade que a escola não deve negligenciar o exame, mas também não é lícito fazer dele o seu mote, senão pouco se terá para transformar a paisagem do cenário do ensino de língua, que se baseia numa abordagem majoritariamente instrumental.

2.3.2.1 Cotejo das práticas avaliativas das professoras Têmis e Momo

Conforme define Momo, letramento em LI significa "fazer com que o aluno aprenda a ler e a escrever em inglês, para que a LI seja mais uma ferramenta, além da língua materna, para ampliar os seus conhecimentos". Têmis restringe letramento em LI a "ensinar a ler a escrever". Quando pensa em uma educação pautada nos preceitos dos Direitos Humanos, Momo pensa em "formar o cidadão de uma forma integral". Têmis, por sua vez, pensa em "inclusão, respeito, seriedade e compromisso. Para Momo, a prova de LI do Enem é uma avaliação de compreensão de ideias", enquanto que para Têmis "é importante, pois valoriza a disciplina de LI, já que o inglês está presente em todas as partes e áreas: do conhecimento, do trabalho e do lazer". No que se refere à política linguística para o ensino de LE no Brasil, Momo respondeu que visa "melhorar a comunicação entre as pessoas de várias nacionalidades", ao passo que Têmis a considera "falha" e afirma que "precisa encontrar uma maneira mais eficaz para que haja bons resultados".

Segundo a professora Momo, avaliar práticas de letramento em LI na escola pública é "avaliar o aluno no grau de compreensão de determinados conhecimentos cobrados na avaliação". A língua, conforme descreve a professora, "é somente o código para comunicação". Têmis, por seu turno, caracteriza a avaliação de práticas de letramento em LI na escola pública e na privada (regular) como "um desafio". Isso se comprova claramente em uma de suas aulas.

Ao adentrar a sala de aula em dia de avaliação, a primeira observação feita pela professora Têmis é no tocante à organização espacial da sala. A professora se dirige aos alunos, solicitando à ordenação das cadeiras para dar início à aplicação da prova:

> Têmis: **eu quero a sala arrumada! Não sabe o que é uma sala com três filas, duas no canto e uma no meio não?**
> ((Gritos))
> Têmis ((confuso)): **vocês vão arrumar sozinhos...**
> ((barulho: arrasto de cadeiras))
> Têmis: **guardar todo material, livro, lápis, apenas caneta azul ou preta...celulares, por favor, guardem. Não gostaria que ninguém estivesse com celular em mãos.**
> ((barulho))
> Têmis: **bom, vocês vão colocar nome da escola (...) Por favor, cabeçalho completo... gostaria que cada um assinasse o seu próprio nome na atividade.**
> Têmis: **por favor, embaixo do nome de vocês, escrevam assim: valor 2 pontos**, atividade. (...) Coloquem, por favor, o valor da atividade? Prontinho. Então vamos lá... Meninas e meninos, vocês tem um texto aí, "The Future of Amazônia", vocês tem um **pequeno vocabulário aí que irá ajudar, que irá ajudar vocês na no entendimento do texto**, vocês tem a primeira questão, psiu, três perguntas e cada pergunta **você vai marcar a resposta correta.** Só há uma resposta em cada pergunta. **Marquem de caneta, cuidado com rasura, cuidado ao marcar duas porque a questão será anulada, ok? Algumas palavras, elas não são traduzidas porque são palavras parecidas com a nossa. Não há necessidade de traduzir as palavras óbvias,** vamos dizer, certo? Na questão número dois... todo mundo sabe a questão dois? **Quem me perguntar depois o que é que é pra fazer na questão, eu vou me recusar a responder.**
> ((gritos)) (Transcrição de áudio de uma aula, 2014, grifos nossos)

Embora um pouco extenso, o trecho acima é bastante representativo e corrobora nossa interpretação do ritual a que se referem Bourdieu e Passeron (2013), isto é, ao monólogo teatral impregnado de fórmulas e palavras sacramentais no interior do rito avaliativo. Essa concepção nos remete ao momento histórico de surgimento da "disciplina", momento em que nasce o domínio sobre o corpo dos outros (FOUCAULT, 1987). O trecho em destaque põe em evidência também a relação hierárquica instaurada a partir da formação de indivíduos obedientes e conformistas expressa através da lógica do "ensinar a obedecer". Como fora explicitado na seção teórica, as relações hierárquicas, segundo Maturana (1998), se fundam na negação mútua implícita, na exigência de obediência e de concessão de poder que trazem consigo.

Durante a prova, a professora Têmis ressalta: "Aí lembra lá...**tem que saber o que significa "what"**... entendeu lá?" e a aluna 2A1 responde: "**não tem escrito não**". Esse episódio endossa a importância de uma das perguntas da entrevista direcionada aos alunos, no

segundo momento do grupo focal, a saber: qual a estratégia que eles utilizam para entender um determinado vocábulo na prova do Enem, uma vez que não existe lista de vocabulário? Desse momento "tira-dúvidas" na prova da unidade entre professor e aluno, é possível depreender que o aluno se torna dependente da lista de vocabulário que o professor disponibiliza nas avaliações para uma "melhor compreensão" por parte do aluno. Assim, quando a palavra não se encontra na lista, o aluno não consegue avançar e se direciona a ele, o professor, querendo obter uma solução, mas fica sem resposta, já que o professor não lhe dá a tradução no momento de prova. Essa técnica da lista de vocabulário utilizada por ambas as professoras revela que o foco de atenção do aluno volta-se para o movimento de tradução, o que causa um possível automatismo, dificultando a tomada de consciência, a reflexão, o julgamento, entre outros processos que requerem atenção.

Para além disso, pressupõe-se que o professor não coloca a tradução da palavra *what* na lista de vocabulários para a atividade avaliativa em questão, tendo em vista que o conteúdo referente às "wh-words" havia sido trabalhado em sala (figura 10). Portanto, na interação com o sujeito-aluno no ato da avaliação, o professor toma a palavra "what", como aprendida, e solicita à aluna que a lembre, reforçando que é necessário saber o que a palavra significa. Esse é um exemplo crasso do que fora discutido na seção teórica, de que nenhum grupo de aprendizes tem como resultado a mesma quantidade de aprendizagem, mesmo que o ensino tenha sido o mesmo e que é comum atribuir essa variação a fatores como: experiências prévias, diferentes níveis de motivação, aos variados estilos de aprendizagem (PRABHU, 2003).

A aluna, no entanto, demonstrou desconhecimento da palavra e mostrou-se dependente da tradução para responder a prova. Fica patente que a aprendizagem é um processo complexo, intangível e imprevisível, como fora discutido na seção teórica (PRABHU, 2003).

Figura 10 – explanação das wh-questions (SANDES, 2014)

Outro episódio avaliativo ocorreu na sala de aula da professora Têmis em que ela emite o seguinte juízo de valor, dirigindo-se ao pesquisador: "Pense num aluno que **tem futuro**? Esse aí ó...((apontando para um dos alunos da classe))". Os elogios, como discutido por Bolognini (2007) na seção teórica, caracterizam a predileção do professor por aqueles alunos que dizem o que está dentro dos limites do dizível ou, em outras palavras, reproduzem o que o professor ensinou. A imprevisibilidade do que possa ser aprendido não é bem-vinda ou bem-vista. Recebe elogios o aluno que responde exatamente ao que o professor acredita ter ensinado.

Considerando os excertos dos questionários e das aulas, Momo afirma que o objetivo, ao elaborar suas avaliações de língua inglesa, baseia-se na "ampliação do vocabulário do aluno para que ele possa ler, escrever e compreender as ideias escritas em inglês". Com relação ao que é priorizado no ensino da disciplina escolar, Momo expõe que "leva o aluno a compreender a 'mecânica' da língua inglesa para que ele tenha autonomia para ler, escrever, ouvir e falar, com o apoio do dicionário, à medida que for necessário", tal como ocorre no ensino dos pronomes relativos:

> Momo (escrevendo no quadro): **vocês sabem como é a tradução disso, né, gente, quando eu escrevo assim? Traduz essa frase aqui** ((confuso)) você, pra mim, aqui, melhor... **Traduz no português bem falado...** (...) Vai, gente, fala aqui pra mim? ((professor para o aluno que mais interage, inclusive com *chunks* em inglês))
> A1: o cão, calma aí... o cão quem...
> Momo: a gente chama "cão" de "quem"?
> As[14]: não, de "cachorro" ((risos))
> A1: Tô com fome...
> ((alunos esboçam tradução)) (Transcrição do áudio de uma aula, 2014, grifos nossos)

São constantes os movimentos de tradução e a justificativa, como mencionou Momo, para explicação da mecânica da língua:

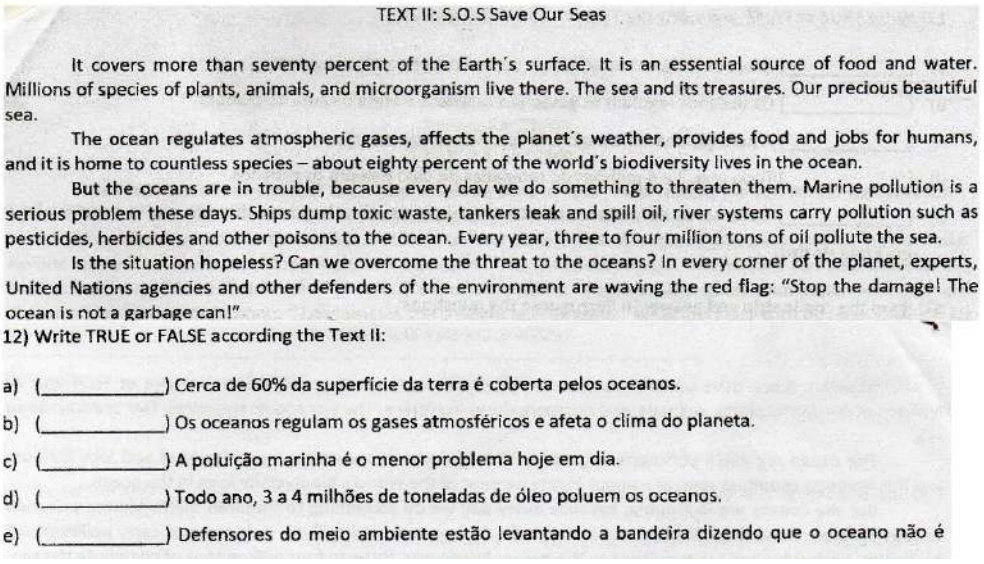
> Momo ((após algum tempo fazendo anotações no quadro)): **fala pra mim o que eu quis dizer nesse enunciado aqui?**
> A1: falar o quê? O quê?
> Momo: **o grande problema de vocês quando vocês vão fazer ENEM, fazer alguma prova, alguma coisa são os enunciados, não são não?**
> As: isso aí mesmo/
> verdade/
> gente, nem fala!
> Momo: **então fala pra mim o que é que eu quis dizer nesse enunciado?**
> A1: o pronome é precedido por... ((aluno tentando ler o quadro, fazer o que a professora solicitou))
> Momo: e o que é "precedido"?
> A1: que precede...
> Momo: e o quê que precede?
> A1: que vem antes...
> Momo: então, o pronome relativo/ antes dele vem a preposição...
> (Transcrição do áudio de uma aula, 2014, grifos nossos)

Nota-se explicitamente o esforço da professora Momo em preparar, de alguma forma, os alunos para a realização da prova do ENEM, quando faz menção à dificuldade representada pela interpretação dos enunciados. Para tanto, a professora lança mão, mais uma vez, de mecanismos de tradução, salientando que para ser bem-sucedido no enunciado da prova há que se desenvolver a habilidade de traduzir:

[14] As = alunos.

> Momo: [...] nós vamos trabalhar hoje um texto do **Enem**. Essa aula de hoje vocês vão fazer a atividade...não vai dar pra terminar não (...) vocês vão pegar uma folha de caderno limpa e eu vou pedir pra vocês pegarem uma folha de caderno **limpa pra vocês traduzirem o que tiver/ o que tiver de inglês na atividade do ENEM/ vocês vão traduzir no caderno.** Vocês vão **traduzir** e vão até onde vocês conseguirem hoje. Vocês vão receber agora o texto do **Enem**...são três/ **cinco questões**, certo? E...é, cinco. **Cinco textinhos pequenos. É individual.** Quando vocês forem fazer o **Enem**/ **o Enem de verdade**, vocês vão tá fazendo sozinhos... **O que tá em inglês/ só o que vocês vão traduzir** (...) alunos, tô falando...pessoas que não conseguem ser independentes, autônomos, não conseguem viver a vida. Em vários momentos nós precisamos resolver os nossos próprios problemas... então façam suas próprias provas... São três folhas que vocês estão recebendo, viu? (...) **façam sozinhos como se estivessem no Enem** (transcrição do áudio de uma prática avaliativa, 2014, grifos nossos)

A professora Têmis informou que seus objetivos ao elaborar as avaliações de língua inglesa são: a) "despertar o interesse do aluno pela língua utilizando recursos visuais" e b) "verificar se o conteúdo trabalhado está sendo compreendido" (figura 11):



TEXT II: S.O.S Save Our Seas

It covers more than seventy percent of the Earth´s surface. It is an essential source of food and water. Millions of species of plants, animals, and microorganism live there. The sea and its treasures. Our precious beautiful sea.

The ocean regulates atmospheric gases, affects the planet´s weather, provides food and jobs for humans, and it is home to countless species – about eighty percent of the world´s biodiversity lives in the ocean.

But the oceans are in trouble, because every day we do something to threaten them. Marine pollution is a serious problem these days. Ships dump toxic waste, tankers leak and spill oil, river systems carry pollution such as pesticides, herbicides and other poisons to the ocean. Every year, three to four million tons of oil pollute the sea.

Is the situation hopeless? Can we overcome the threat to the oceans? In every corner of the planet, experts, United Nations agencies and other defenders of the environment are waving the red flag: "Stop the damage! The ocean is not a garbage can!"

12) Write TRUE or FALSE according the Text II:

a) (_____) Cerca de 60% da superfície da terra é coberta pelos oceanos.

b) (_____) Os oceanos regulam os gases atmosféricos e afeta o clima do planeta.

c) (_____) A poluição marinha é o menor problema hoje em dia.

d) (_____) Todo ano, 3 a 4 milhões de toneladas de óleo poluem os oceanos.

e) (_____) Defensores do meio ambiente estão levantando a bandeira dizendo que o oceano não é

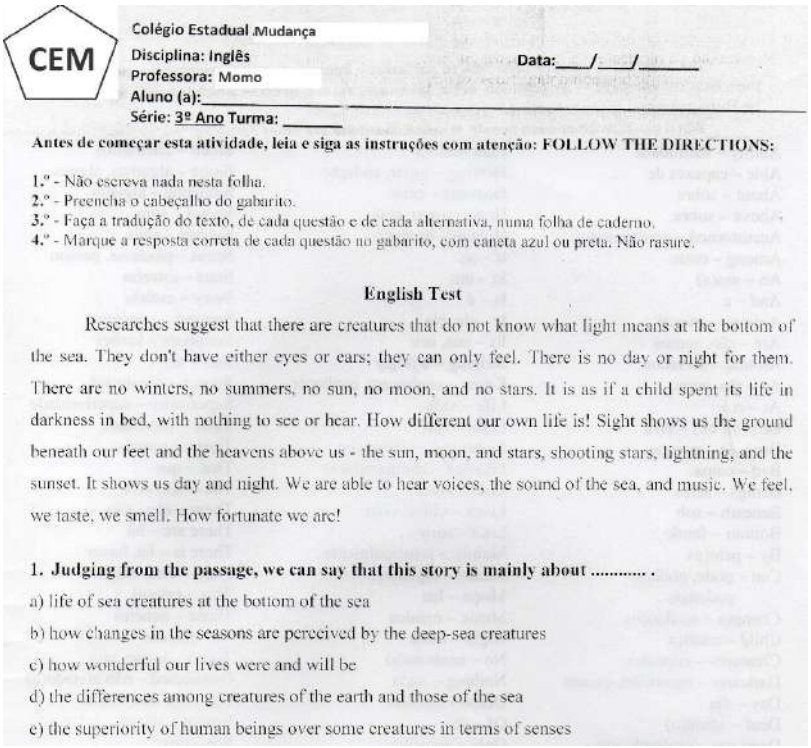
Figura 11 – exercício de interpretação textual extraído da avaliação da professora Têmis (coleta de dados, 2014)

No tocante ao que é priorizado no ensino da disciplina escolar, Têmis afirma priorizar "o entendimento dos alunos". Para ela, "não adianta cumprir os conteúdos programados apenas por cumprir".

Ensinar a língua inglesa implica, segundo Momo, "ensinar como a língua funciona, trabalhar a pronúncia para que o inglês seja mais um código para a ampliação dos conhecimentos e comunicação", mas infelizmente, segundo a professora, aprender a LI é uma tarefa extra-classe, como pode ser constatado através da concepção de aprendizado explícita em uma de suas aulas:

> Momo: a proposta do governo é essa: porque não dá mais pra gente ficar copiando coisinha no quadro, vocês/ a gente vai no google.../ MEU FILHO/ eu USO aquele exemplo do meu filho... o tablet deu pros professores do Ensino Médio... meu filho/ eu lembro que o que ensinei pra ele de noções gramaticais/ meu filho fala inglês com fluência graças à internet... ele/ se eu brincasse com vocês com internet/uns gostam de músicas, outros gostam de filmes, séries... tem uns que gostam de uns seriados, umas coisas assim... meu filho aprendeu inglês assim... ele decorou todas as músicas do Red Hot Chilli Peppers... umas outras músicas... mas é do Red Hot Chilli Peppers que ele sabe todas de cor, mais os filmes e séries, mais os cursos que ele fez na internet, exemplo, aprender tocar guitarra/ e ele pegava muitos sites em inglês e ele fala inglês com fluência/ e assim, acho que demorou uns dois anos... **ele pesquisava, via as coisas em inglês e só perguntava uma ou outra coisa: "Mãe, o que é essa palavra assim assim? Significa o quê?" Só quando ele não conseguia decifrar ele me perguntava".** Então, o que eles jogam lá no curso é que o menino é capaz de jogar um jogo todo em japonês **deduzindo** o que/ o japonês/eles tem uns códigos completamente diferente do da gente/ então eles deduzindo no jogo e com outros colegas jogando/ eles são capazes de deduzir como jogar o jogo, os ícones, entender e **APRENDER**... sendo o inglês uma língua internacional é importante que todos dominem" (Transcrição do áudio de uma aula, 2014, grifos nossos)

Têmis, por sua vez, revelou que ensinar a língua inglesa implica "ter tempo para planejar, buscar recursos para motivar os alunos, demonstrar a importância do aprendizado da língua inglesa". Segundo Momo, a avaliação de seus alunos se dá por meio de "participação em sala e testes de compreensão de textos" (figura 12):



CEM

Colégio Estadual Mudança
Disciplina: Inglês
Professora: Momo
Aluno (a):_____
Série: 3º Ano Turma: _____
Data:___/___/_____

Antes de começar esta atividade, leia e siga as instruções com atenção: FOLLOW THE DIRECTIONS:

1.º - Não escreva nada nesta folha.
2.º - Preencha o cabeçalho do gabarito.
3.º - Faça a tradução do texto, de cada questão e de cada alternativa, numa folha de caderno.
4.º - Marque a resposta correta de cada questão no gabarito, com caneta azul ou preta. Não rasure.

English Test

Researches suggest that there are creatures that do not know what light means at the bottom of the sea. They don't have either eyes or ears; they can only feel. There is no day or night for them. There are no winters, no summers, no sun, no moon, and no stars. It is as if a child spent its life in darkness in bed, with nothing to see or hear. How different our own life is! Sight shows us the ground beneath our feet and the heavens above us - the sun, moon, and stars, shooting stars, lightning, and the sunset. It shows us day and night. We are able to hear voices, the sound of the sea, and music. We feel, we taste, we smell. How fortunate we are!

1. Judging from the passage, we can say that this story is mainly about ..... .

a) life of sea creatures at the bottom of the sea
b) how changes in the seasons are perceived by the deep-sea creatures
c) how wonderful our lives were and will be
d) the differences among creatures of the earth and those of the sea
e) the superiority of human beings over some creatures in terms of senses

Figura 12 – fragmento extraído da avaliação da professora Momo (coleta de dados, 2014)

A professora exige de seus alunos (figura 12) a tradução do texto, bem como das questões e de suas respectivas alternativas em uma folha de caderno, que deve ser entregue ao final da avaliação como parte integrante da nota da prova. A lista de vocabulário com todas as palavras em LI que aparecem na prova é fornecida aos alunos (Anexo 2). Como fora informado pela regente, alguns alunos, automatizados pelo movimento de procurar a definição na lista de vocabulário repetidas vezes, acabam reproduzindo o significado pronto, sem ajustá-lo ao contexto, como ocorre no caso da tradução disponibilizada na lista de vocabulário para a palavra "will: auxiliar do futuro". Alguns alunos, de acordo com ela, repetem a informação "auxiliar no futuro" na tradução, no momento em que a palavra "will" aparece no texto.

Têmis declarou que sua avaliação se dá por meio de "atividades orais e escritas", mas atribui também 20% (vinte por cento) da nota dos alunos ao cumprimento das atividades em sala, pontualidade, anotações das atividades no quadro, bom comportamento, não utilização de aparelho eletrônico em sala, não realização de atividades de outra disciplina, concentração na aula, cumprimento dos prazos de entrega de trabalhos e exercícios.

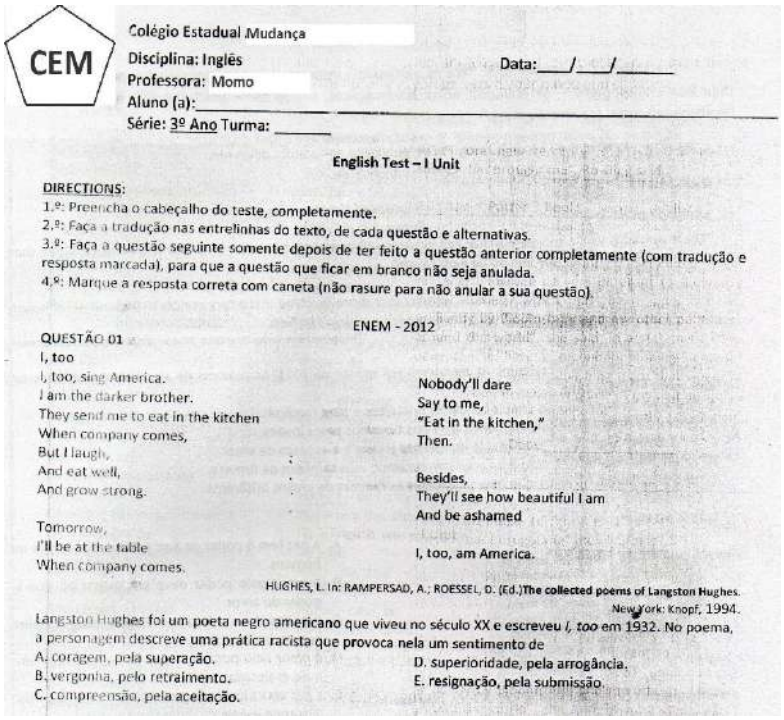
Participar do "Pacto pelo Ensino Médio"[15] significa, conforme caracteriza Momo, "comprometer-se com uma educação que prepara o aluno para uma vida produtiva e autônoma, para que este possa dar sequência aos estudos". A avaliação elaborada pela regente demonstra uma descontinuidade, visto que baseia-se exclusivamente na habilidade de tradução e compreensão leitora (figura 12). Têmis acredita que tal participação significa "discutir, refletir, melhorar, tentar elevar a qualidade de ensino".

Há algumas dificuldades materiais, segundo Momo, que, com a boa vontade, são superáveis no que se refere ao exercício da docência, mas Momo descreve que "falta expectativa nos alunos que os deixa apáticos, frequentando a escola sem muitos esforços para progredirem", o que coopera para o não-aprendizado da língua na escola, como foi possível observar na passagem transcrita anteriormente. Têmis acusa "a falta de uma sala de ambiente com número reduzido de alunos".

A carga horária semanal da professora Momo é de 40 (quarenta) horas e ela não considera o tempo de aula semanal adequado para ministrar o conteúdo programado. A carga

[15] O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi regulamentado pela Portaria Ministerial Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Através dele, o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação assumem o compromisso pela valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atual no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas (MEC).

horária semanal da professora Têmis é de 60 (sessenta horas) e ela considera regular o tempo de aula para ministrar o conteúdo. Têmis expôs que "quanto maior a carga horária, melhor o trabalho com os alunos". A professora Momo acredita que sua proposta de ensino não deva preparar os alunos para o Enem, embora o faça por meio de suas práticas avaliativas (figura 13), porque, segundo ela, "somente poucos alunos se esforçam para melhorarem seus conhecimentos, poucos se dispõem a fazer atividades extra-classe e o tempo em sala de aula é curto".



CEM

Colégio Estadual Mudança
Disciplina: Inglês Data:___/___/_____
Professora: Momo
Aluno (a):_____
Série: 3º Ano Turma: _____

English Test – I Unit

DIRECTIONS:
1.º: Preencha o cabeçalho do teste, completamente.
2.º: Faça a tradução nas entrelinhas do texto, de cada questão e alternativas.
3.º: Faça a questão seguinte somente depois de ter feito a questão anterior completamente (com tradução e resposta marcada), para que a questão que ficar em branco não seja anulada.
4.º: Marque a resposta correta com caneta (não rasure para não anular a sua questão).

ENEM - 2012

QUESTÃO 01

I, too

I, too, sing America.
I am the darker brother.
They send me to eat in the kitchen
When company comes,
But I laugh,
And eat well,
And grow strong.

Tomorrow,
I'll be at the table
When company comes.

Nobody'll dare
Say to me,
"Eat in the kitchen,"
Then.

Besides,
They'll see how beautiful I am
And be ashamed

I, too, am America.

HUGHES, L. In: RAMPERSAD, A.; ROESSEL, D. (Ed.)**The collected poems of Langston Hughes.** New York: Knopf, 1994.

Langston Hughes foi um poeta negro americano que viveu no século XX e escreveu *I, too* em 1932. No poema, a personagem descreve uma prática racista que provoca nela um sentimento de

A. coragem, pela superação.
B. vergonha, pelo retraimento.
C. compreensão, pela aceitação.
D. superioridade, pela arrogância.
E. resignação, pela submissão.

Figura 13 – questão do Enem 2012 extraída da avaliação da professora Momo

Muito embora a professora acredite que sua proposta de ensino não deva preparar os alunos para o Enem, porque poucos alunos se interessam pela língua, a mesma afirma a existência de curso e material preparatório para o Enem na escola onde trabalha, através de livros de boas editoras para os alunos e materiais relacionados trazidos pelos professores. Mais uma vez observa-se a aprendizagem de língua inglesa como atividade extra-classe. Ao indicar livros de boas editoras para os alunos para que eles consultem para se preparar para a prova, a professora confirma o que respondeu no questionário: cabe aos alunos correrem atrás, pois, segundo ela, eles não se interessam na sala de aula.

Têmis, por sua vez, acredita que sua proposta de ensino deva preparar os alunos para o Enem e informou que há curso e material preparatório para o Enem na escola onde trabalha,

mas, na verdade, segundo ela, “o curso e o material são desenvolvidos pelo professor através de pesquisas e, algumas vezes, discussões com os colegas”.

Conforme descreve Momo, a inclusão da língua inglesa no ENEM em 2010 trouxe consequências positivas e negativas para o ensino da disciplina, embora tenha sinalizado apenas o fator positivo de que “a língua passou a ser vista como um código a mais para a comunicação”. Têmis apontou a valorização da língua e a importância da interpretação como fatores positivos e “a insuficiência vocabular para responder a prova por parte dos candidatos, fazendo com que eles optem pela língua estrangeira ‘Espanhol’ no momento da inscrição”, como principal fator negativo, reiterando que aprender uma língua significa ter domínio vocabular.

Todavia, o resultado da enquete apontou que 78% da turma optou pela língua Inglesa como língua estrangeira no exame. Logo, como evidenciou na resposta ao questionário, a maioria dos alunos acredita que possuem um nível de inglês moderado, suficiente. Eles acreditam que tem condições de serem bem-sucedidos em Inglês, levando em consideração o modelo de ensino a que estão acostumados.

Nas palavras de Momo, o Enem causa impacto no currículo escolar, nas práticas em sala e na avaliação, pois conforme aponta, “o professor precisa saber selecionar os conteúdos, atualizar suas práticas pedagógicas e preparar avaliações com um nível de cobrança compatível com o Enem”. Têmis acredita que o Enem causa impacto “tanto nas práticas durante as aulas, quanto na avaliação”, pois segundo ela, “as práticas em sala e a avaliação são voltadas para o desenvolvimento de textos, charges, figuras, tabelas e suas interpretações, sempre buscando a interdisciplinaridade”.

Ambas as professoras lançam mão da interpretação de texto como uma frente de trabalho. Para tanto, disponibilizam para os alunos listas de vocabulário com definições fixas, na crença de que é possível ser bem-sucedido no exame memorizando-as. Vale ressaltar que essas técnicas se configuram como uma preparação para a prova do Enem, visto que os alunos não contarão com as listas de significados no momento de realização do exame.

Conforme expõe Momo, o preconceito e a resistência em aprender uma segunda língua representam as maiores dificuldades apresentadas pelos alunos no que diz respeito à aprendizagem da língua. De acordo com ela, “não existe no Brasil a cultura de se aprender outras línguas, além da materna. Somente uma minoria procura aprender outras línguas”. A principal dificuldade apontada por Têmis refere-se à falta de vocabulário em Inglês. De acordo com o seu questionário, a dificuldade de interpretar seja textos em português ou em

inglês também é um sério fator". No fragmento destacado abaixo, é possível notar a recorrência ao ensino de vocabulário por meio da memorização em turnos de tradução no episódio de aula em que a professora Têmis trabalha uma unidade do livro didático sobre rótulos nutricionais:

> Têmis: ***High* quer dizer alto, tá?** Então ai ele quer dizer o seguin..., oh o que ele diz *The percentage of daily value*. **Quer dizer o que ai? Que qui é *percentage?*** A porcentagem... do que? **O que qui é *daily,* que tem lá na tabelinha?** Valor diário. Então a porcentagem do valor diário *of total fat*. O que é isso? ***Total fat* é o que?**
> A5: **Total.**
> Têmis: Total de que? **O que qui é *fat?*** O que qui é uma pessoa *fat?*
> AS: **gorda.**
> AS: **gordura.**
> Têmis: Então, ***fat* é gordura.**
> Têmis: Então a porcentagem do valor diário da gordura total *in a serving of chocolate pudding mix.* **O que qui quer dizer *serving* que a gente viu aqui? *Per serving.* Que qui é?**
> AS: **porção.**
> Têmis: **Porção. Muito bem.** (Transcrição do áudio de uma aula, 2014, grifos nossos)

Nota-se que a aula da professora Têmis pauta-se essencialmente na tradução de vocábulos sem relação direta com o contexto do aluno. Nas palavras de Momo, os conteúdos aplicados em sala de aula possibilitam uma relação direta com o contexto do aluno, uma vez que ela afirma que "busca relacionar os assuntos com o que acontece no mundo globalizado". A afirmação da professora destoa um pouco de suas aulas, que baseiam-se na tradução literal de vocábulos no quadro, no momento de explicação do conteúdo:

> Momo: Vamos repetir… Let's repeat… "He can swim five miles a day"
> As: "He can swim five miles a day" ((risos))
> Professor: Não me faz perder a paciência não... Você pode repetir depois de mim ao invés de ser antes? Pode?

Segundo Têmis, "os temas trabalhados normalmente são flexíveis e adaptáveis ao contexto dos alunos, gerando discussões, relatos, pesquisas". No que se refere a avaliação escolar, a professora Momo, informou que nunca teve nenhuma discussão sobre o tema e justifica que "nos anos 1980, período em que cursou a graduação, as matérias trabalhavam teorias e a língua inglesa cobrava muito conhecimento gramatical". Isso corrobora a sua concepção de língua.

Têmis, por sua vez, aponta para a questão de que, ao longo de sua trajetória, "teve várias discussões sobre o tema 'avaliação escolar' nas disciplinas de língua inglesa", de seu

curso de graduação, entre as quais: “como cobrar gramática, como avaliar o *listening* (sendo que não há um ambiente adequado), como produzir textos com autoria dos alunos”.

A professora Momo afirmou que os exercícios do livro didático, são utilizados como prática em classe, ao passo que a professora Têmis declarou que, no seu caso, “são reaproveitados em testes e provas (com a ressalva de que não utiliza os mesmos exercícios, mas outros parecidos)”; “são utilizados como prática extra-classe e são utilizados como prática em sala também”.

A professora Momo indicou, por ordem de importância, os seguintes objetivos referentes à elaboração de seu plano de curso: 1) desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos alunos; 2) adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; 3) oferecer condições para atuar no mercado de trabalho; 4) não só dar ao aluno a noção de cidadania, mas fazê-lo cidadão; 5) incluir a formação ética do educando como pessoa humana; 6) preparar o aluno para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas; 7) propor situações-desafio para serem superados pela classe em conjunto; 8) não só oferecer condições ao aluno para uma melhor adaptação ao seu meio social, mas torna-lo apto a modificar o seu entorno.

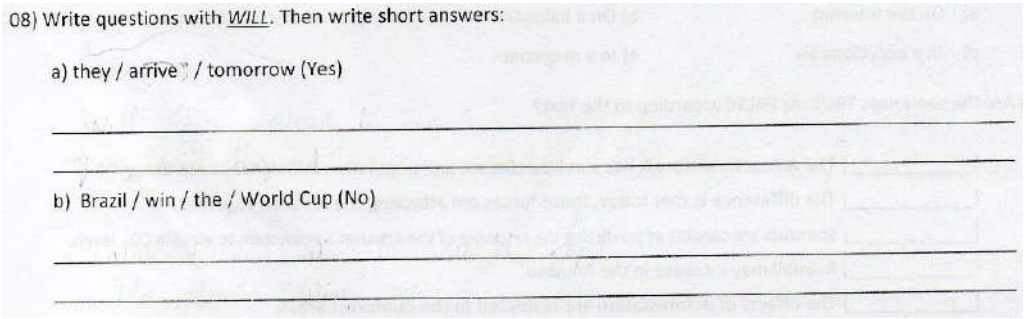
Apontamos outra incompatibilidade entre o dizer e a prática da professora Momo. Em resposta ao questionário, a professora elencou o desenvolvimento da autonomia intelectual e o pensamento crítico de seus alunos como o primeiro objetivo referente à elaboração de seu plano de curso, porém a forma como os avalia, entregando-lhes significados prontos e focalizando a tradução vai na contra-mão desse objetivo.

A professora Momo justificou que o objetivo “levar o aluno a um pleno domínio dos conteúdos da língua inglesa” não integra seus objetivos na elaboração de seu plano de curso, pois acredita que nem mesmo o nativo tem o pleno domínio dos conteúdos da língua. Mas sua prática docente e avaliativa fazem crer que é possível a transmissão passiva de conteúdo.

A professora Têmis, em contrapartida, selecionou, por ordem de importância os seguintes objetivos para a elaboração de seu plano de curso: 1) adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; 2) incluir a formação ética do educando como pessoa humana; oferecer condições para uma melhor adaptação ao seu meio social e dar ao aluno a noção de cidadania; 3) desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos alunos; 4) oferecer condições para atuar no mercado de trabalho; 5) preparar o aluno para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis,

incertas; 6) propor situações-desafio para serem superados pela classe em conjunto; 7) levar o aluno a um pleno domínio dos conteúdos da língua inglesa.

Uma análise mais detida da avaliação da professora Têmis revela um desacordo entre o que é dito sobre a utilização de metodologias e de avaliação que estimulem a iniciativa e autonomia dos alunos e o que é comprovado por meio das avaliações formais, em que exige-se do aluno a mera reprodução de vocábulos fragmentados e desconexos (figura 14).


08) Write questions with *WILL*. Then write short answers:

a) they / arrive / tomorrow (Yes)

b) Brazil / win / the / World Cup (No)

Figura 14 – exercício sobre o tempo futuro (will) extraído da avaliação da professora Têmis – anexo 3 (coleta de dados, 2014)

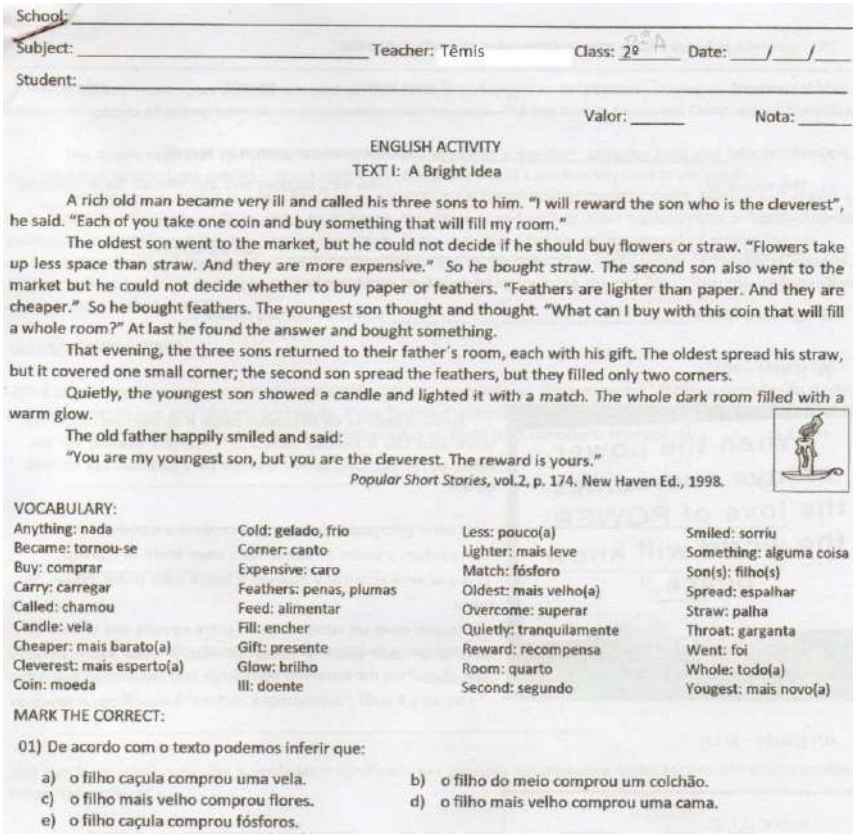
O que chama a atenção é que ambas as professoras elencam a adoção de metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos alunos, tendo em vista que os alunos tornam-se extremamente dependentes das listas de vocabulário. Uma prática que abre ainda mais o fosso é o fato da professora avaliar de forma favorável seus alunos através da recorrência à tradução, como se observa:

> Têmis: bom, eu vou entregar a atividade. As charges da prova/elas não estão muito visíveis, principalmente as frases. Por isso que eu trouxe o projetor... cabeçalho completo, por favor...preencham todo o cabeçalho que eu vou explicar a atividade... então vocês tem aí o texto 1 **com vocabulário** que vai auxiliá-los na atividade... apenas uma resposta vocês tem aí no quadro. Cinco expressões e vocês vão colocar no lugar correto, de acordo com as frases...**algumas palavras têm o vocabulário** lá na primeira página. **É só você olhar.** Outras, como são palavras transparentes, não são/não há necessidade de colocar o vocabulário porque vocês já sabem, OK? Sexta questão e a sétima **são duas questões do Enem**. A sexta dá pra todo mundo ler direitinho, marcar a opção que tá pedindo. A sétima, quem não entender o que tá escrito aqui embaixo, tá no quadro, no slide... no texto 2, vocês vão tirar palavras transparentes. De qual texto? DO TEXTO 2!... Aí vem os *false friends*. Exemplo: *parents*. **Vocês acham que significa o quê?** É uma amiga falsa... (Transcrição do áudio de uma aula, 2014, grifos nossos)

Têmis também problematizou a expressão "pleno domínio" com relação aos conteúdos da língua inglesa, embora essa prática seja recorrente nas aulas de ambas as professoras e

parece sustentar a concepção de que aprender uma língua é aprender gramática e vocabulário, o que culmina na transmissão de conhecimentos fragmentados, em geral, desprovidos de contextualização à realidade dos alunos.

O fragmento em destaque (figura 15) põe em evidência a supremacia da habilidade de leitura e da interpretação textual no contexto avaliativo escolar, demonstrando uma filiação às orientações preconizadas no PCN+. Vale ressaltar que, na primeira seção desse texto, compilamos e organizamos uma coletânea de textos dos PCN+, necessariamente em formato eletrônico, a fim de analisa-los e investiga-los automaticamente, segundo critérios ditados pelo objetivo de pesquisa a que se destina (ELUF, 2010). Através do uso de uma ferramenta computacional da Linguística de Corpus que forneceu um distanciamento ao pesquisador, analisamos a prosódia semântica e as ocorrências de termos específicos (ELUF, 2010) nos documentos oficiais, quando da análise dos discursos implícitos do Enem, que, como foi comprovado na primeira seção, seguem as mesmas recomendações dos documentos oficiais para o ensino e para a aprendizagem de LEM. Como se pode observar, a figura 15 traz evidências da avaliação baseada na interpretação de textos, com o auxílio de listas de vocabulário, enfatizando o conhecimento de conteúdos fixos e a tradução de expressões isoladas.



School: _____

Subject: _____ Teacher: Têmis Class: 2º Date: ___/___/___

Student: _____

Valor: _____ Nota: _____

ENGLISH ACTIVITY

TEXT I: A Bright Idea

A rich old man became very ill and called his three sons to him. "I will reward the son who is the cleverest", he said. "Each of you take one coin and buy something that will fill my room."

The oldest son went to the market, but he could not decide if he should buy flowers or straw. "Flowers take up less space than straw. And they are more expensive." So he bought straw. The second son also went to the market but he could not decide whether to buy paper or feathers. "Feathers are lighter than paper. And they are cheaper." So he bought feathers. The youngest son thought and thought. "What can I buy with this coin that will fill a whole room?" At last he found the answer and bought something.

That evening, the three sons returned to their father's room, each with his gift. The oldest spread his straw, but it covered one small corner; the second son spread the feathers, but they filled only two corners.

Quietly, the youngest son showed a candle and lighted it with a match. The whole dark room filled with a warm glow.

The old father happily smiled and said:

"You are my youngest son, but you are the cleverest. The reward is yours."

Popular Short Stories, vol.2, p. 174. New Haven Ed., 1998.

VOCABULARY:

Anything: nada	Cold: gelado, frio	Less: pouco(a)	Smiled: sorriu
Became: tornou-se	Corner: canto	Lighter: mais leve	Something: alguma coisa
Buy: comprar	Expensive: caro	Match: fósforo	Son(s): filho(s)
Carry: carregar	Feathers: penas, plumas	Oldest: mais velho(a)	Spread: espalhar
Called: chamou	Feed: alimentar	Overcome: superar	Straw: palha
Candle: vela	Fill: encher	Quietly: tranquilamente	Throat: garganta
Cheaper: mais barato(a)	Gift: presente	Reward: recompensa	Went: foi
Cleverest: mais esperto(a)	Glow: brilho	Room: quarto	Whole: todo(a)
Coin: moeda	Ill: doente	Second: segundo	Yougest: mais novo(a)

MARK THE CORRECT:

01) De acordo com o texto podemos inferir que:

a) o filho caçula comprou uma vela.
b) o filho do meio comprou um colchão.
c) o filho mais velho comprou flores.
d) o filho mais velho comprou uma cama.
e) o filho caçula comprou fósforos.

Figura 15 – exercício de interpretação de texto extraído da prova da professora Têmis

Essa ênfase ao ensino de conteúdos pode ser entendida como uma ressonância das influências do que fora discutido na seção teórica a respeito da imagem da educação enciclopédica que se arrasta até os dias de hoje (BRITTO, 1997). Assim, com um programa essencialmente enciclopédico e uma perspectiva conteudista, a escola dos dias de hoje produz uma espécie de caricatura do homem do tempo de Goethe. Esta opção é resultado do que Brito (1997), denominou fascínio da informação (que na escola chama-se conteúdo), conjugada através dos dois grandes mitos elencados anteriormente, o mito da precocidade (quanto antes melhor) e o mito da superespecialização (quanto mais especializado melhor), que envolvem o aumento e a pulverização de informação dando a impressão de que se ensina todo o conhecimento essencial necessário para que o indivíduo possa se sair bem nas disputas de mercado (BRITTO, 1997).

Ambas as professoras descreveram, por ordem de importância, as principais fontes de pesquisa para elaboração do planejamento de suas aulas: 1) livro didático; 2) Internet; 3) revistas de interesse geral; 4) livros paradidáticos; 5) enciclopédias; 6) revistas especializadas. A professora Momo relatou que sempre utiliza exposição oral em suas aulas, nunca utiliza seminários ou leitura de livros, quase sempre utiliza entrevistas e livro didático e às vezes utiliza relatos, aulas de campo, leitura de imagens, trabalho em equipes e projetos. A professora Têmis, por seu turno, sempre faz uso de exposição oral, livro didático e leitura de imagens, nunca utiliza seminários ou aulas de campo e às vezes utiliza relatos, entrevistas, leitura de livros, trabalho em equipes e projetos.

A professora Momo revelou também que menos de 50% dos alunos dominam de forma satisfatória a compreensão e produção de enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolinguísticas e discursivas; sabe distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas; decodifica e interpreta elementos intrínsecos à estrutura textual: *linkers*, *word order*, expressões idiomáticas, *phrasal verbs e* vocabulário adequado ao contexto comunicativo; utiliza técnicas como *skimming* e *scanning* e levanta palavras-chave, pesquisa de vocabulário e associação semântica de semelhanças ou não com a língua materna (palavras "transparentes" e falsos cognatos); percebe que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais; pede e fornece informações na língua-alvo; pergunta e relata

preferências; redige enunciados corretos, empregando adequadamente tempos e formas verbais, além de vocabulário próprio ao que se deseja comunicar; pede explicações e favores, bem como oferece e pede ajuda; desculpa-se, cumprimenta e agradece; relata eventos ocorridos, fala sobre hipóteses e planos futuros; resume textos, faz traduções simples, faz sugestões e opina sobre fatos; reconta histórias e estabelece diálogos em situações do cotidiano, percebendo a língua como instrumento ativo de compreensão e apreensão da realidade.

A professora compreende que menos de 50% da turma não tem domínio de forma adequada das habilidades básicas supracitadas. A professora informou que não trabalha porque há um desinteresse da parte dos alunos e isso ocasiona uma descontinuidade face à resposta ao questionário de que sua prioridade quando do objetivo do planejamento de curso diz respeito à formação integral ou cidadã dos sujeitos-alunos.

A professora Têmis comunga da mesma opinião da professora Momo, com uma ressalva para os objetivos que referem-se à utilização de técnicas como *skimming* e *scanning*; ao levantamento de palavras-chave, pesquisa de vocabulário e associação semântica de semelhanças ou não com a língua materna (palavras "transparentes" e falsos cognatos); e à percepção de que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais (mais de 50%).

A associação semântica de semelhanças ou não com a língua materna é uma constante na avaliação da professora Têmis (figura 16).

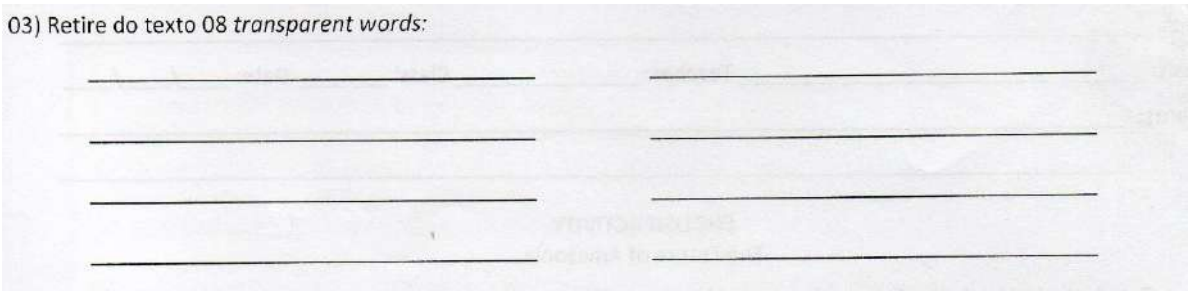


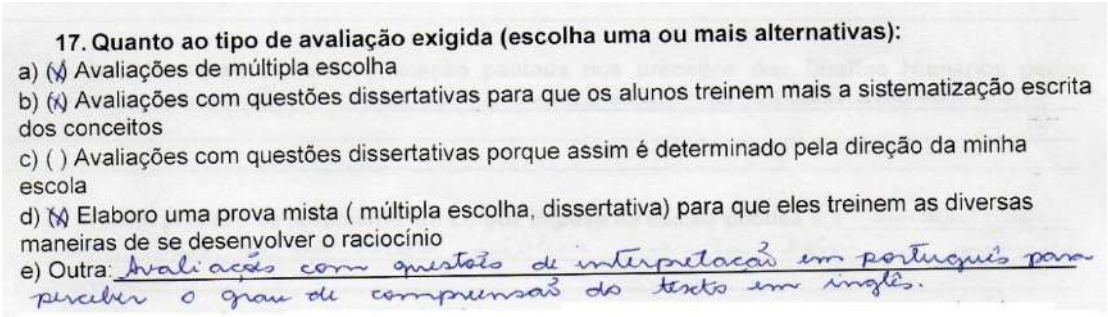
Figura 16 – exercício sobre palavras cognatas extraído da avaliação da professora Têmis – anexo 3 (coleta de dados, 2014)

Os motivos que ocasionam os resultados obtidos no parágrafo anterior referem-se, segundo Momo, "ao pouco tempo em sala de aula com os alunos e à falta de sentirem a necessidade de aprender", ao passo que, para Têmis, o que gera os resultados obtidos, no

sentido de que menos de 50% das turmas desempenham os objetivos propostos satisfatoriamente, diz respeito à "metodologia utilizada no ensino da língua estrangeira", pois, conforme ela apontou no questionário, "cada professor possui a sua e não se sabe qual a melhor ou a pior". Segundo Têmis, "o aluno estuda com um professor a cada ano e algumas vezes com professores que não dominam ou não tem a habilidade com a língua e até mesmo professores que não são da área".

Nesse sentido, evidencia-se através do depoimento das professoras a precariedade do nível dos alunos da escola média, corroborando o impacto de um ensino que difere da formação humana integral e participativa. Esse impacto engloba os aspectos social, ético e político, tratados na seção teórica a partir da noção de efeito retroativo, proposta por Scaramucci (2004).

A professora Momo declarou que faz provas no formato de múltipla escolha e que também avalia seus alunos por meio da participação em sala de aula. A professora Têmis afirmou ser adepta das modalidades de avaliação citadas por Momo, mas incluiu a avaliação cotidiana de seus alunos através de trabalhos, exercícios e provas. Têmis justificou, entretanto, que gostaria de dispor de mais tempo para avaliar seus alunos com maior constância, mas a quantidade de aulas que ministra por semana a impede que o faça. Têmis não se vê contemplada com as opções dispostas no questionário para a pergunta quanto ao tipo de avaliação exigida de seus alunos, e complementa sua resposta, com o que eu acredito ser o efeito de maior alcance do Enem em sua prática, que é a elaboração de "avaliações com questões de interpretação em português, para perceber o grau de compreensão do texto em inglês" (figura 17).



17. Quanto ao tipo de avaliação exigida (escolha uma ou mais alternativas):

a) (X) Avaliações de múltipla escolha

b) (X) Avaliações com questões dissertativas para que os alunos treinem mais a sistematização escrita dos conceitos

c) ( ) Avaliações com questões dissertativas porque assim é determinado pela direção da minha escola

d) (X) Elaboro uma prova mista (múltipla escolha, dissertativa) para que eles treinem as diversas maneiras de se desenvolver o raciocínio

e) Outra: Avaliações com questões de interpretação em português para perceber o grau de compreensão do texto em inglês.

Figura 17 – Resposta da professora Têmis ao questionário

No tocante a outras informações necessárias quanto à avaliação de língua inglesa, Momo afirmou que considera importante que a avaliação sirva também como ferramenta de aprendizagem. Têmis, por outro lado, sugeriu:

> a adoção de uma única metodologia a ser trabalhada por todos os professores da escola, para que [pudessem] atingir os objetivos e perceber o desenvolvimento dos alunos já que a maioria estudam (sic) no colégio desde o 6º ano (depoimento escrito da professora Têmis, 2014)

Com relação ao futuro do ensino de língua inglesa nas escolas, ambas as professoras acreditam que a tendência é o ensino de língua inglesa tornar-se cada vez mais importante, pois, com o avanço dos debates em torno das questões da língua global, o interesse em torno do inglês como Língua Franca só tem aumentado. No entanto, a crença de que as condições de trabalho são precárias para o ensino integrativo da língua supera a possibilidade de desenvolver um trabalho baseado nos avanços dos debates em torno das questões da língua global, como é possível depreender dos turnos de fala das professoras citados anteriormente.

2.3.3 *Educationally Applicable Research*

Com relação à *educationally applicable research*, proposta por Lankshear e Knobel (2013), focalizou-se mais direta e conscientemente as descobertas que poderiam ser potencialmente aplicadas a fim de melhor entender ou promover o aprendizado nas escolas e outros espaços formais de aprendizagem.

Para obter os resultados e as descobertas, o pesquisador marcou um segundo encontro com os sujeitos-alunos participantes da pesquisa, na tentativa de coletar os dados que não foram possíveis quando da execução do primeiro grupo focal, em junho de 2014. Um roteiro para direcionar a discussão foi elaborado (apêndice 5) e aplicado para um grupo de três alunas do 3º ano, depois para outro grupo de três alunos do 2º ano, depois o mesmo questionário foi aplicado para um grupo de cinco alunos do 3º ano, e por fim a enquete foi aplicada individualmente a três alunas. Isso se deu ao fato de que todos os alunos estavam fazendo prova, fato que impossibilitou a aplicação da enquete ao mesmo tempo para todos os alunos.

O pesquisador entregou uma folha em branco aos 14 participantes (8 alunos do 3º ano e 6 alunos do 2º ano) e solicitou que eles a numerassem de 1 (um) a 6 (seis). Essa metodologia foi adotada com vistas a proporcionar um nível menos formal, de modo que os alunos se sentissem mais confortáveis para expor suas considerações. O intuito foi dar aos alunos a possibilidade de construir a enquete.

De um modo geral, 93% dos alunos entrevistados responderam que gostaram da edição de 2014 do Enem e 64% afirmaram que corrigiram a prova pelo gabarito oficial. Entretanto, com relação ao número de acertos na prova de LI, 57% dos participantes do grupo

focal responderam que não se lembram, ao passo que 21% respondeu que obteve 4 (quatro) acertos. 64% descreveram o grau de dificuldade das questões como regular e responderam que não participaram do Sisu. No que diz respeito à 1ª opção de curso e universidade escolhida pelos participantes, 36% não souberam responder, 14% optou pelo curso de Direito e os demais optaram por cursos que variaram entre Ciências da computação (UESB), Engenharia Civil (IFBA), Odontologia (UFBA) e História (UESB).

E assim foi conduzida a enquete, que foi registrada em formato de vídeo:

> Pesquisador: olha só, eu tenho um roteirozinho aqui da entrevista que a gente vai fazer... e aí vocês vão responder essas perguntinhas aqui pra mim.
> As: ((algazarra))
> Pesquisador: mas é tudo muito simples. A gente vai só bater um papo sobre a prova do Enem. A PRÍNCIPIO eu não trouxe nada pronto... Queria que vocês me ajudassem a construir o questionário, vou distribuir essa folha aqui...
> 3A1: e eu nem sei mais escrever...
> 3A3: lascou... ((risos))
> Pesquisador: daí vou pedir pra vocês enumerarem a página de um a seis. Eu vou fazer fazer primeiro uma enquete com vocês, vou fazer a pergunta, depois vocês vão colocar só a resposta nesse número, da pergunta, tá bom? São seis questões. Depois a gente vai pra um bate-papo sobre a prova, tá bom? Cês vão me dar a opinião de vocês, nada mais que isso (transcrição de áudio do segundo momento do grupo focal, 2014).

Quando questionado se houve alguma dificuldade no momento de resolução das questões da prova, o primeiro grupo das alunas do terceiro ano externou a forma como consideram a prática avaliativa da escola:

> Pesquisador: então vocês acham que a forma que vocês estavam acostumados aqui que é te/ é **traduzir a prova toda com lista de vocabulário...** isso prejudicou na hora de fazer o ENEM? Ajudou vocês ou...?
> 3A3: prejudicou!
> 3A1: prejudicou...
> 3A3: É QUE VOCÊ TÁ ACOSTUMANDO COM ((gesticula com as mãos no sentido de expressar "frente e verso"))
> Pesquisador: **Então vocês acham que da forma que vocês fazem aqui não é suficiente pra vocês... não dá, não com esse jeito?**
> As ((em uníssono)): NÃO!
> 3A1: **não porque a gente já tinha certeza. A gente nunca era forçado não..." Olha, vocês vão traduzir sem vocabulário"... tipo assim, "amanhã vocês vão ter prova, não vai ter vocabulário, em tão estudem, APRENDAM..." Mas a gente sempre tinha uma pesquinha, então aí... a gente não se interessava em estudar, APRENDER. Era só olhar e escrever. Então a gente nunca...** (Transcrição do áudio do segundo momento do grupo focal, 2014, grifos nossos)

O uso da tradução, criticado pelas alunas, mas recorrente como prática do docente, remete, segundo Duboc (2007, p. 28) "à forte influência do *Grammar Translation Method* predominante na Europa da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX (RICHARDS E RODGERS, 1996)". A autora analisou o objetivo do método, que consistia em tornar alunos leitores eficientes dos clássicos, suas técnicas baseavam-se na tradução de obras da literatura clássica, no estudo e memorização de regras gramaticais e de listas de vocabulário e no enfoque à leitura e escrita (DUBÓC, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2000).

O fragmento a seguir revela o posicionamento do grupo de alunas acerca da metodologia avaliativa empregada na escola para o ensino de LI:

> 3A3: **não minto pra você não...eu passei em inglês arrastada! Porque, assim, eu não fiz questão nenhuma de passar porque eu acho que ela deixou tudo muito:::: facilitado, muito na cara, entendeu? Não tinha aquela coisa, assim, entendeu, que você TEM que fazer porque a matéria é essa, entendeu? NÃO! Era tudo muito fácil então a gente deixou a coisa correr. Ninguém tinha vontade, assim...**
> 3A1: se você olhar direito... **é MUITO DIFÍCIL VOCÊ ACHAR ALGUÉM QUE PERDE AQUI...**
> 3A3: que perde, é... acho que ninguém perde...
> 3A1: uma pessoa tirou dez na primeira unidade. Vários tirou dez na primeira e na segunda.
> 3A3: e PASSOU! É... é muito fácil, entendeu? (Transcrição de áudio do segundo momento do grupo focal, 2014, grifos nossos)

Com relação à utilidade dos conteúdos na hora da prova e a razão pela qual escolheram a LI como língua estrangeira, as alunas responderam:

> 3A3: QUAL conteúdo? Que conteúdo, pelo amor de Deus?
> 3A1: era só textinho... textinho...
> **Pesquisador: vocês conseguiam se lembrar das provas de inglês quando vocês estavam fazendo a prova?**
> **As: ((silêncio))**
> **3A3: eu lembrei/eu lembrei da facilidade que era aqui porque na hora que você chega lá, você toma um susto! Você não sabe de nada...você fica o ano todinho estudando, esperando que vai ter um retorno e quando chega lá, você...você vê, entendeu? Não tem nada lá pra você aplicar...**
> Pesquisador: por que vocês escolheram inglês como língua estrangeira?
> 3A1: Isso aqui foi uma **discussão que quase as pessoas se mataram**... porque se a gente fosse em Espanhol, a gente não sabia cem por cento nada! E se a gente escolhesse inglês, talvez a gente saberia um por cento... (Transcrição do áudio do segundo momento do grupo focal, 2014, grifos nossos).

A passagem acima confirma o impacto social da prova de LI do Enem. Os alunos discutem qual escolha será feita no que se refere à prova de língua estrangeira e temem o resultado. As alunas rechaçam a prática de tradução com listas de vocabulário e utilizaçõo do dicionário e problematizam tais exercícios do seguinte modo:

> 3A1: o caso é assim... se você fizer e depois você cobrar/ por exemplo, a gente traduzindo/ agora vocês estudem **a tradução**, APRENDAM as palavras, **exercitem em casa** que eu vou aplicar uma prova (...) vocês vão ter que expor o que vocês aprenderam...eu acho
> Eu acho que aí pode ser ...
> 3A3: não...
> 3A1: (...) AGORA SE VOCÊ ficar com o **viciozinho** no fundinho, no fundinho, fundinho... a gente não vai entender isso... porque vai dar sempre na mão...aí não vai ter. Mas se fizer**, cobrar**, fizer cobrar/ vocês estudaram esse texto hoje, esse texto vai pra casa, semana que e vem vai ter uma **prova** referente esse texto... então eu estudo o vocabulário, **aprendo as palavras**, **treino** e tal, vocês não vão ter **pesca**... aí eu acho que... (Transcrição do áudio do segundo momento do grupo focal, 2014, grifos nossos)

Embora as alunas, por unanimidade, acreditem que o método *Grammar Translation* não funcione e o rechaçam com veemência, caracterizando-o como desconexo, engessado, que não possibilita o aprendizado da LI, quando tem a chance de apresentar um possível modelo bem-sucedido de aprendizagem elas não conseguem apontar outros meios didáticos senão a prova, o teste, e a tradução (talvez por não ter tido experiência com outro modelo de ensino e de aprendizagem). No entanto, sinalizam algo muito importante: a necessidade de aprender, de fato, as palavras estudadas, o que, em outros termos, significa o avesso da palavra isolada, desconexa, dicionarizada através de uma lista no verso das avaliações.

As alunas demonstram o momento que são atravessadas pelo discurso assimilacionista e normativizador da escola. Isso ocorre também com o grupo de alunos do 2º ano quando ecoam a perspectiva conteudista, seduzidos pelo fascínio da informação discutido na seção teórica, quando indagados sobre a presença dos conteúdos vistos na escola na prova do Enem:

> Pesquisador: Os conteúdos vistos aqui na escola que foram trabalhados na língua inglesa estavam presentes nas questões do ENEM? Como vocês classificam assim? **Os conteúdos** que vocês viram aqui na escola, que vocês aprenderam aqui na escola, **estavam presentes na prova do ENEM?**
> As ((exaltação)): Pra mim, algumas coisas só...
> Algumas coisas...
> 2A1: **Cinquenta por cento sim, cinquenta por cento não...**
> Pesquisador: Como assim, cinquenta por cento sim e cinquenta por cento não?
> 2A1: Eu quero dizer com cinquenta por cento sim é que **metade das coisas que a gente viu aqui na escola estavam na prova. Tinha o verbo to be, o have, tinha um lá que eu esqueci...** Os que tinha assim, que eu lembro, eu disse **"Nossa, isso aqui é tudo o que a gente aprendeu.** Tinha questões também que não faziam parte do Ensino Médio. Tinha muitas questões que você olhava e falava "Nossa, isso daqui não é do Ensino Médio. **O que é do Ensino Médio a gente aprende, né?** Tinha outras questões lá que eu vi que não eram do Ensino Médio.
> Pesquisador: Por que que você achava que essas questões não eram do Ensino Médio?
> 2A1: Toda vez eu olho e eu falo assim "Essas questões aqui não foram dadas pra gente". Teve bastante questão por conta da, da dificuldade, da dificuldade de algumas questões.
> Pesquisador: Exigia assim outros conhecimentos, é?
> 2A1: Sim. **Tinha palavras lá que a gente ainda não tinha escutado ainda.**
> Pesquisador: 2A5?
> 2A2: Então, professor...por estar fazendo o Ensino Médio ainda, **eu acredito que no terceiro ano a gente vai aprimorar ainda mais o conhecimento em inglês...**então, pra mim, quando vejo questões que eu desconheço, imagino que não sejam do Ensino Médio. Talvez a gente **não tenha alcançado ainda, né?** Então, pra mim, eu acho normal assim... (transcrição do áudio do segundo momento do grupo focal, 2014, grifos nossos)

Os alunos demonstram confiar no trabalho do professor regente. Ao se depararem com dificuldades nos exames de língua inglesa, essas se resumem a palavras que ainda não estudaram. Os alunos acreditam que a razão disso está atrelada ao fato de ainda estarem no 2º ano do Ensino Médio e que ainda não viram o determinado assunto com o professor, mas acreditam que provavelmente virão. Fica subentendido que os alunos enxergam o ensino de língua inglesa como o ensino de palavras. O insucesso nas provas é visto como normal para eles, pois acreditam que ainda não chegaram no ano seguinte, quando assimilarão todos os conteúdos.

A transcrição do depoimento dos alunos indica que a escola lida com o aumento e a pulverização de informação dando a impressão de que se ensina todo o conhecimento essencial necessário para que o indivíduo possa se sair bem nas disputas de mercado (BRITTO, 1997). Os alunos reforçam a importância de conhecer a palavra para obterem sucesso na prova de língua estrangeira no Enem). Acreditam que se, ao se depararem com

determinados léxicos vistos em sala de aula, terão condições de seguir adiante, ou seja, serão bem-sucedidos. Pressupõe-se que, mais uma vez, eles acreditam que o exame se resume a saber palavras e que as palavras precisam ser trabalhadas em sala para que eles sejam vitoriosos.

Outras ressonâncias do impacto social do Enem podem ser evidenciadas nas linhas abaixo, em que os alunos respondem se participaram de alguma revisão para realizar o Enem, se estudaram em casa ou refizeram edições anteriores da prova:

> 2A1: Na verdade não...porque desde quando eu tinha me inscrito até o final do ano eu tenho simulados, né? **Muitas questões focadas no Enem**...sei lá, foi assim tão rápido, tão fácil... e, de tanto conhecer assim...
> Pesquisador: **Esses simulados foram feitos assim, aqui na escola?**
> 2A1: Não, não. Na FAINOR[16].
> Pesquisador: E quem é que organizava esses, esses...simulados?
> 2A1: Sei que um desses era Adão Albuquerque[17]...
> Pesquisador: E era aberto ao público? Qualquer um podia se inscrever e... e... prestar o simulado e participar?
> 2A1: Sim. Aí eu fiz outro simulado também no colégio aqui...pelo Sêneca...
> Pesquisador: Pelo Sêneca...
> 2A1: Pelo Sêneca...
> Pesquisador: Hum, o Sêneca veio aqui e aplicou o simulado... E tinha prova de inglês no simulado?
> 2A1: Tinha. Tinha.
> Pesquisador: 2A3 fez essa prova também?
> 2A1: Não.
> Pesquisador: 2A2 fez?
> 2A2: Sim. Aqui.
> Pesquisador: Esse promovido pelo Sêneca ou...?
> 2A2: Do Sêneca. Fiz os dois. (Transcrição do áudio do segundo momento do grupo focal, 2014, grifos nossos)

A passagem destacada comprova o anseio dos alunos em se prepararem para o exame através dos testes e provas aplicados na escola e simulados oferecidos por instituições particulares na cidade onde estudam.

[16] Faculdade Independente do Nordeste
[17] Professor da FAINOR

3 REPENSANDO A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA SOB A PERSPECTIVA DOS NOVOS LETRAMENTOS

Antes de teorizar acerca do papel fundamental dos novos letramentos para a avaliação da aprendizagem de línguas no paradigma da pós-modernidade, torna-se imprescindível discutir sobre o conceito de aprendizagem.

3.1 (Re)aprender segundo os Novos Letramentos

Blommaert (2013) chama a atenção para a popularização de livros sobre a teoria da relatividade, a Física Quântica e a teoria do caos, em meados da década de 1980. Segundo o autor, os livros apresentavam um mundo de sistemas complexos: sistemas que eram abertos e inconclusos, nos quais muitas forças aparentemente não-relacionadas operavam simultaneamente, mas sem ser necessariamente controladas ou planejadas. Nas palavras do autor (2013), os autores desses livros enfatizavam a importância de palavras tais como "contingência" e "acidente" e o caráter não-unificado de quase todo sistema, isto é, o fato de que qualquer sistema contém forças e contra forças, forças dominantes e forças rebeldes também.

Assim, podemos esboçar uma relação entre a aprendizagem e os sistemas complexos. Se pensarmos por um momento na forma como aprendemos nossa primeira língua, encontraremos alguns flashes caóticos no modo como a adquirimos. No caso do aprendizado de uma língua estrangeira, a complexidade também se dá. O caos, como esclarece Blommaert (2013), não significa a ausência de ordem, mas uma forma específica de ordem, caracterizada, intrigantemente, pelo aumento de interação, interdependência e coerência entre as diferentes partes do sistema.

O autor (2013) define um sistema linguístico, como a sala de aula, por exemplo, como um sistema complexo. Este mesmo sistema não é unificado, é policêntrico, caracterizado por diferentes níveis de escala: o indivíduo é um sistema, o seu grupo de amigos é outro, a categoria de sua idade é outro e assim por diante. Segundo Blommaert (2013), o motivo para tais mudanças é decorrente de processos históricos e das diferentes velocidades de mudança que interagem entre si, entrando em colapso em momentos sincronizados de ocorrência.

A aprendizagem, nesse caso, pode ocorrer com ou sem a intenção do aprendiz. É algo que não pode ser planejado, colocado deliberadamente em operação, controlado, observado

ou gravado. Aprender, pode-se dizer, é imprevisível e intangível, diferentemente de ensinar que é muito mais palpável e previsível. Isso significa que não podemos tratar da aprendizagem como algo tão certo e específico como o ensino (PRABHU, 2003). E aqui faz todo o sentido o que fora elucidado por Blommaert (2013), de que todo sistema linguístico é um processo complexo porque está sempre em fluxo constante e a direção precisa de suas mudanças é imprevisível, assim como são imprevisíveis os outros fatores de mudança no sistema.

Por isso a avaliação formativa baseada nos novos letramentos adquire tanta visibilidade, pois, implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste, de mudança, palavras caras e pontuais para essa discussão baseada nos novos letramentos. De acordo com Hadji (2001), o aumento da variabilidade didática é um dos únicos indicativos capazes de fazer com que ocorra uma avaliação formativa.

Seguindo essa linha de raciocínio, Prabhu (2003) revela que os aprendizes tem suas próprias intenções, objetivos e prioridades na sala de aula, os quais não estão necessariamente atrelados às intenções, aos objetivos e às expectativas do professor. Os aprendizes, pode-se dizer, tem suas próprias agendas do que aprender, baseadas no que consideram importante, no que acham interessante, no que tomam como um problema ou um obstáculo em seus caminhos. Isso tem uma relação de convergência com o que Bourdieu (1977) denominou de "capital cultural".

Considerando-se a questão por esse prisma, pode-se afirmar que os professores seguem suas agendas de ensino enquanto os aprendizes seguem suas próprias agendas (variadas, individuais) de aprendizagem, e essas diferentes agendas funcionam com propósitos divergentes a maior parte do tempo (PRABHU, 2003).

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1977) percebeu a diferença entre ensino e aprendizagem e constatou que o ensino não é conduzido da mesma forma para todos os alunos, como a escola faz parecer. Segundo o autor (1977), alunos pertencentes às classes sociais mais favorecidas trazem de berço uma herança a que denominou "capital cultural", ou seja, capital de cultura.

A cultura são as normas, os valores e significados que norteiam e dão personalidade a um grupo social. Capital cultural é uma metáfora, criada por Bourdieu (1977), para explicar, como a cultura, em uma sociedade dividida em classes, se configura como uma espécie de moeda, a qual as classes dominantes utilizam para acentuar as diferenças. A cultura se transforma em um utensílio de dominação. Além disso, a classe dominante imputa sobre as

classes dominadas sua própria cultura, atribuindo-lhe um valor incontestável. Bourdieu (1977) percebeu essa dinâmica e a batizou de arbitrário cultural dominante, que consiste na imposição de uma cultura sobre outra. A transposição desse ideário para a escola talvez tenha sido uma das contribuições mais importantes desse pensador para a educação.

A escola contribui para que essa cultura dominante continue reproduzindo a estrutura das relações de força, numa formatação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima (BOURDIEU & PASSERON, 2013) e dessa forma acaba privilegiando alguns alunos em detrimento de outros. Os desfavorecidos são justamente aqueles alunos que não tiveram contato, através da família, com o capital cultural, seja na forma de livros, coisas palpáveis, seja por não terem tido acesso a lugares e informações facilmente acessíveis para os estudantes mais ricos. Eles não conseguem dominar os mesmos códigos culturais que a escola preconiza. O aprendizado para eles é muito mais difícil. Bourdieu (1977) entende que, dessa maneira, a escola marginaliza os alunos das classes populares, enquanto favorece os alunos mais providos de capital cultural. Por isso, o discurso de igualdade que a escola propaga não funciona na prática.

Os filhos de pais diplomados, por exemplo, porque tem esta familiaridade com o universo de um saber que a escola cobra, detém mais chances, segundo Bourdieu (1977). Não porque a classe popular tem uma incapacidade, não que não seja dotada de cultura, mas não possui a cultura que a escola requer. A escola não cobra dos alunos apenas o que foi ensinado, cobra também, para além do conteúdo programático, outras habilidades e competências, que, enquanto são mais fáceis para uns, tornam-se alheias para outros. Assim, as diferenças imperam soberanas.

Os alunos que cresceram em culturas distintas ou que não possuem um “bom” capital da cultura dominante se iludem e pensam que a dificuldade é ausência de inteligência. Desse modo, a dominação de uma classe sobre outra se conserva. Bourdieu (1977) acreditava, sobretudo, haver uma saída para toda essa violência simbólica exercida inconscientemente pela escola. Bastava tornar explícitos esses tipos de fundamentos velados da instituição.

Levando-se em consideração que o sujeito é constitutivamente heterogêneo, da mesma forma como o discurso o é (MUSSALIM, 2009), o termo “aprendizagem” pode, então, se referir a duas coisas distintas: a) àquilo que acontece na mente do aprendiz quando ocorre alguma nova internalização, assimilada ou organizada e b) a algo que o aprendiz faz com o objetivo de internalizar algum conhecimento novo (PRABHU, 2003). A primeira refere-se a um desenvolvimento, a segunda a uma ação. A aprendizagem, diferentemente do ensino, é

imperceptível e indisponível para o planejamento prévio (PRABHU, 2003). É algo que acontece e não algo que é produzido (PRABHU, 2003). O que a faz acontecer é completamente inerente ao aprendiz, por isso, inteiramente inacessível a nós.

Tomando ainda a aprendizagem como um sistema, pode-se dizer que, sistemas mudam irreversivelmente, pois há um vetor de mudança, mas qual será exatamente o resultado da mudança é difícil determinar (BLOMMAERT, 2013). Podemos, segundo o autor (2013), acreditar em uma determinada direção de mudança, mas não necessariamente a veremos acontecer[18]. Os indivíduos não reagem nem aprendem todos do mesmo modo; sob uma base biológica comum, que permite a organização do conhecimento, são muitos os processos pelos quais se dá a aprendizagem (BRITTO, 1997). Se a aprendizagem é inerentemente um fenômeno complexo, podemos deduzir que a sua ocorrência variará de um aprendiz para o outro, em momentos diferentes, de maneira inexplicável, segundo outros critérios (PRABHU, 2003). A aprendizagem não é apenas um evento individual, mas também um evento pessoal e, de alguma forma, "particular" (PRABHU, 2003).

Concordo com o autor com relação à afirmação de que a aprendizagem é um fenômeno complexo e que a sua ocorrência variará de um aprendiz para outro. Isso pode ser comprovado através das muitas frases que ouvimos de nossos alunos ou mesmo de seus pais quando estes demonstram o sentimento de insatisfação com relação ao aprendizado de seus filhos. Cogita-se a possibilidade de matricular o filho em uma escola diferente, e então dá-se início à busca frenética pela escola onde se aprende.

A conclusão a que se pode chegar no tocante a discussão sobre a diferença entre ensino e aprendizagem é a de que o ensino em geral só pode ajudar a promover uma aprendizagem como um todo, possivelmente ao promover um aumento das possibilidades de ocorrência de aprendizagem (PRABHU, 2003). Tal abordagem dialoga potencialmente com os postulados das teorias dos novos letramentos, especialmente por sugerir a execução de tarefas significativas usando a língua-alvo. A avaliação, nesse contexto, ocorre baseada na decorrência de tarefas, isto é, no desempenho adequado de fazeres, advindos do mundo real, ao invés da perfeição de formas linguageiras prescritas. Tais preceitos advém da *Task-Based Approach* ou *Task-Based Instruction*, que, segundo Larsen-Freeman (2000), tem por objetivo fornecer ao aprendiz um contexto natural para o uso da língua. Segundo a autora, diversos professores de línguas comungam das ideias de Vigotski no que respeita ao aspecto natural da

[18] We know that systems change irreversibly – we know, thus, that there is a *vector* of change – but what exactly the outcome of change will be is hard to determine. We can *believe* in a certain direction of change; but we will not necessarily see it happen (BLOMMAERT, 2013, p. 13)

aprendizagem. A autora complementa que, enquanto um processo social, considera-se que a aprendizagem torna-se mais oportuna, através da colaboração entre professor e os alunos e entre os próprios alunos, em que os alunos empreendem esforços para vencer desafios e obstáculos colaborativamente.

Monte Mór e Menezes de Souza (2006) revelam que o ensino apenas linguístico ou instrumental da LE pela escola regular, concentra mais esforços na disciplina/conteúdo que propõe ensinar, do que nos aprendizes e na formação desses (como se um idioma pudesse ser apreendido isoladamente de seus valores sociais, culturais, políticos e ideológicos) (BRASIL, 2006). Essa hipótese é tão predominante e tão firmemente estabelecida na profissão que qualquer proposta de um planejamento procedimental, especificando as atividades de ensino ao invés dos resultados da aprendizagem, é rejeitada algumas vezes de maneira dolorosa. Um planejamento procedimental, como sugere Prabhu (2003), está, entretanto, muito mais afinado com as observações que fizemos sobre a natureza da aprendizagem e a possível relação entre aprendizagem e ensino.

Da mesma maneira, as OCEM sustentam que a valorização da gramática, do ensino instrumental da língua, bem como de um planejamento de conteúdos está ligada à concepção da linguagem como algo homogêneo, fixo e abstrato, composto por regras abstratas – tudo isso distante de qualquer contexto sociocultural, de qualquer comunidade de prática e de qualquer conjunto específico de usuários. O sistema, a gramática, que deveriam surgir após a prática, como uma tentativa de fixar, codificar, normatizar ou até mesmo promover uma reflexão sobre essa, infelizmente, na tradição de ensino de línguas, segundo as OCEM, tem sido utilizados como anterior, isto é, precedem o uso prático da linguagem (BRASIL, 2006).

Dada a grande diferença entre as naturezas do ensino e da aprendizagem, o ensino será, segundo Prabhu (2003), sempre uma questão de esperar que a aprendizagem ocorra ao invés de forçá-la a acontecer.

Assim, como aponta Hadji (2001), a ideia de avaliação formativa e de planejamentos procedimentais corresponde a um modelo coerente de avaliação, colocando-se a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento determinante da ação educativa; propondo-se a contribuir para uma evolução do aluno e inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser uma operação externa de controle.

Todavia, de fato, a mudança nas práticas implica, entre outras coisas, o mais árduo, isto é, a mudança das mentalidades, condicionada por fatores de ordem ideológica e social. Conforme pressupõe Hadji (2001), se a avaliação traduz e serve à ideologia dominante da

instituição social à qual pertence o professor, nenhuma avaliação decisiva pode ser esperada sem que haja uma mudança profunda na ideologia dominante.

Mueller (2012), por meio de uma perspectiva anarquista, descreve que as escolas públicas são guiadas e estão vinculadas ao Estado, sendo que muitas delas dispõem de relações autoritárias entre professor e aluno e são inundadas por um currículo padronizador. Sob tais estruturas estaduais, o trabalho dos professores carece de autonomia, sendo forçados a se conformarem com os padrões curriculares, a meritocracia e os resultados quantitativos.

Mueller (2012) afirma que as escolas públicas e as universidades sob controle do Estado, em sua maioria, continuam a ter tendências opressivas. Mueller (2012) aponta como exemplo a pedagogia freireana que preocupa-se com os processos dogmáticos que prevaleciam na educação e em muitos outros movimentos liberais da década de 1960. O autor expõe que o trabalho de Freire concebia a educação como um processo de expor e de contestar dinâmicas autoritárias de poder entre as relações professor-aluno e aluno-professor. Além disso, Freire descrevia "a importância de respeitar a autonomia do aluno" (FREIRE, 1998, p. 59 *apud* MUELLER, 2012, p. 7-8).

Embora a anarquia esteja vinculada no imaginário popular ao caos, transtorno ou violência, sua filosofia, na verdade, baseia-se em princípios de igualdade política e econômica, visto que luta pelo objetivo de produzir uma riqueza social real, ou seja, uma ordem que garantirá aos seres humanos livre acesso à terra e repleto gozo das necessidades vitais, conforme os desejos, gostos e inclinações individuais.

A palavra "anarquia", segundo Mueller (2012) vem do grego "an", que significa "não" ou "sem" e "archos", que significa "governança" ou "autoridade". Nesse sentido, sua concepção não quer dizer caos, mas sim uma oposição às relações hierárquicas de poder. O papel da educação na teoria anarquista é, portanto, emancipar e cultivar mentes críticas e livres, com vistas a incentivar valores de liberdade, igualdade e solidariedade (MUELLER, 2012).

A liberdade, conforme o autor (2012) está relacionada ao desenvolvimento do potencial de um indivíduo, um pré-requisito para uma pessoa alcançar sua estatura máxima em cooperação com os outros. A igualdade, por conseguinte, está atrelada a rejeição anarquista à hierarquia social e institucional, bem como à qualquer tipo de dominação. A solidariedade, fraternidade ou auxílio mútuo, por sua vez, dizem respeito à cooperação e livre associação entre indivíduos em um contexto social, em que os outros não são vistos como

competidores a serem derrotados, mas como contemporâneos a serem respeitados e valorizados.

Os valores preconizados pela teoria anarquista compartilham dos mesmos pressupostos da aceitação como um legítimo outro na convivência, proposta por Maturana (1998), na primeira seção desse texto.

Aqui percebemos também uma aproximação ideológica entre a pedagogia anarquista e a pedagogia dos novos letramentos, pois os anarquistas também levam em consideração que o conhecimento é produzido através de processos situados. O objetivo da pedagogia também fornece o espaço necessário e direcionamento não-autoritário para os indivíduos crescerem dentro de suas próprias humanidades, ganharem um olho crítico-analítico e desenvolverem visão de mundo empática e sensibilizada capaz de desafiar a ordem hegemônica (MUELLER, 2012).

O autor (2012) estabelece um argumento interessante para essa discussão de que os testes padronizados são vistos, no modelo Fordista, como a imposição de métodos e expectativas de performance uniformes sobre alunos que detêm diferentes estilos de aprendizagem, necessidades individuais e que podem estar em estágios diferentes em seus desenvolvimentos intelectuais. A padronização de testes e provas, segundo Kalantzis et al (2003) é problemática por uma série de fatores. Primeiro, porque é inerentemente individualizada, ao passo que o aprendizado no mundo real é altamente colaborativo e o conhecimento é visto como domínio de grupos e organizações, considerando as informações que constituem memória corporativa ao invés de memórias de indivíduos particulares (GEE, 2000 *apud* KALANTZIS et al, 2003). Segundo, porque, conforme Mueller (2012), ao invés de fomentar um currículo voltado para o desenvolvimento de habilidades crítico-analíticas, ou satisfazer a curiosidade pessoal dos alunos, os testes padronizados promovem uma superficial abordagem para o aprendizado.

Hadfield (2012) ergue-se na contramão do movimento, com vistas a alterar a paisagem da política exercida pela escola. Para a autora, ensinar Inglês envolve uma postura professoral expressiva e de entusiasmo. É importante a promoção de um bom relacionamento com os alunos. Isso significa se importar com o progresso, bem como com o aprendizado dos sujeitos-alunos, sobretudo mostrando a eles que o professor se importa. A autora também pontua a necessidade de criar expectativas altas, porém realísticas, sobre o que os alunos são capazes de fazer, compartilhando essas expectativas com eles. Não se trata de paternalismo, mas é necessário demonstrar um cuidado com o progresso deles, tanto em termos de classe,

quanto em termos individuais, prestando auxílio, feedback e sugestões. A autora sugere ainda fazer com que cada aluno sinta que o professor o aceita e o valoriza como um indivíduo, e perceba também que o professor é sensível e tolerante às diferenças, o escuta e responde as suas opiniões e sentimentos, e, sobretudo, que o professor conheça sua vida pessoal, seus interesses, expectativas e ambições.

No que diz respeito às diferentes subjetividades, a pedagogia de novos letramentos oferece possibilidades ao considerar os interesses e as intenções dos aprendizes. Conforme o *New London Group* (NLG), formado em 1994, a Pedagogia do Letramento (ELUF, 2010), não pode se amparar em um padrão universal de ensino, tal como ocorria com a função assimilatória, nem utilizar uma única língua padrão. A proposta dos novos letramentos representa uma possibilidade pluralista para a sala de aula, pois não prevê a descrição de práticas-modelo, ou algo específico a ser seguido, mas sim uma variabilidade de opções (ELUF, 2010).

Dentre as questões discutidas pelo grupo, estavam, por exemplo: "o que seria ensinar letramentos no futuro?", ou ainda "o que seria necessário para que a educação acompanhasse o contexto do mundo em transformação?". As diferenças culturais e as rápidas transformações advindas da mídia representavam a própria natureza da Pedagogia do Letramento e das mudanças radicais que surgiam (NLG, 1994 *apud* ELUF, 2010, p. 43).

Nessa esteira, uma educação linguística adequada a um alunado multicultural se configura, segundo a proposta, como aquela que possa trazer aos alunos projetos (*designs*) de futuro que considerem três dimensões: a diversidade produtiva (no âmbito do trabalho), o pluralismo cívico (no âmbito da cidadania) e as identidades multifacetadas (no âmbito da vida pessoal) (ROJO, 2013).

A pedagogia dos novos letramentos deve partir das práticas situadas dos alunos, de que fazem parte seus interesses, repertórios e modos de vida, para, por meio de instrução aberta, criar consciência e possibilidades analíticas – uma metalinguagem – capazes de ampliar repertório e relacionar essas a outras práticas de outros contextos culturais (ROJO, 2013).

3.2 Avaliação segundo os Novos Letramentos

Tendo em vista as mudanças percebidas nas áreas das linguagens, do conhecimento, do trabalho, da participação social, Monte Mór (2012) remete-se aos estudos de autores como Giroux (2006), Cope e Kalantzis (2000), Lankshear e Knobel (2003), Castells (1999), Kress

(2003) e muitos outros, para explicar como tais mudanças influenciam na vida pessoal e nos relacionamentos de cidadãos e trabalhadores.

Amparada em Kress (2003), a autora (2012) advoga a necessidade de revisão na forma de pensar e também na forma de ver a linguagem e a comunicação. Essa defesa é também partilhada por Blommaert (2013) e por Lankshear e Knobel (2013) em suas observações sobre o modo pelo qual o conhecimento é produzido nas sociedades em constante fluxo e mutação, operando uma mudança epistemológica e paradigmática.

A subseção deste texto, em que discute-se a perspectiva da mudança e da adaptação na avaliação de língua Inglesa, encontra adesão nas considerações apresentadas por Monte Mór (2012). Como fora teorizado nessa seção, as pessoas que vivem nas sociedades digitais desenvolvem, ou são exigidas a ter, conhecimentos e habilidades multi e transdisciplinares, como condição de vivência numa nova ordem social, em que há novas regras, novas lógicas e novas formas de interação (MONTE MÓR, 2012).

Essa mudança paradigmática, conforme Monte Mór (2012), inova as estruturas curriculares que até recentemente centravam-se, e em grande parte das escolas brasileiras, segundo ela, ainda centram-se, no valor conteudista das disciplinas, valor este que preserva a tradição iluminista em educação. Com base nessa perspectiva, Monte Mór (2012) pauta os objetivos dos estudos sobre novos letramentos e a formação estudantil e professoral na revisitação da teoria do autor G. Kress (2003) a respeito da teoria de *social control of meaning making*[19].

Indispensável apresentar aqui nossa concordância com os estudos da autora (2012). Identificamos a necessidade, tal como fez Monte Mór (2012), de delinear uma maneira de interagir na sociedade contemporânea conectada pelas inúmeras redes de informação, conhecimento e relacionamento. Respaldada em Castells (1999), Monte Mór identifica a mente tipográfica como uma "lógica" característica da sociedade pré-digital e a mente em rede como aquela em que os convencionais circuitos comunicativos da sociedade tipográfica expandem-se para novas interligações e fluem como numa rede, marcada por esquemas criativos.

Tais reflexões e teorizações se relacionam com a subseção teórica deste texto em que discute-se a dinâmica da avaliação sobre a diferença. O que defendemos sobre a avaliação sobre a diferença vai ao encontro da ressignificação das tendências tipográficas, visto que

[19] Controle social da construção de sentidos (KRESS, 2003, *apud* MONTE MÓR, 2012, p. 173)

caracterizam-se como limitadoras, por desconsiderarem a dinâmica e a dialética inerentes à vivência e ao discurso social (MONTE MÓR, 2012).

Nesse sentido, este trabalho, enquanto objeto da Linguística Aplicada, envolve a transformação do paradigma modernista para o paradigma pós-modernista (KUMARAVADIVELU, 2006), em outras palavras, envolve a transformação do paradigma de pesquisa positivista e prescritivo, descontextualizado e descorporificado, para o paradigma da diferença, do desafio das hegemonias, de formas alternativas de expressão e interpretação, da desconstrução dos discursos dominantes (KUMARAVADIVELU, 2006). Com base nesses argumentos, este texto, no intuito de mover-se do moderno para o pós-moderno, move-se para além do tratamento da linguagem como sistema e passa a tratá-la como discurso, isto é, como "um campo ou domínio dentro do qual a linguagem é usada de modos particulares. Esse campo ou domínio é produzido nas e por meio das práticas sociais, instituições e ações" (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 140) políticas e ideológicas.

Monte Mór (2012) considera que grande parte do trabalho pedagógico nas escolas segue uma orientação tradicional, baseada numa epistemologia convencional, ou modernista, em que a construção de conhecimento tende a ocorrer de forma compartimentada, fragmentada em subáreas de conhecimento. Ao abordar os novos letramentos, Monte Mór (2012) defende a relevância, e nós concordamos, de uma educação comprometida com o ensino dos modos culturais de ver, descrever, explicar, com a ampliação da compreensão das representações textuais, dos valores, ideologias, discursos, com a necessidade de que os aprendizes assumam posições e expandam suas visões de mundo.

Com base nas reflexões propostas por Cope e Kalantzis (2000), Monte Mór reconhece que o papel da educação é desenvolver uma epistemologia do pluralismo que promova a participação sem que as pessoas tenham que apagar ou deixar de lado suas subjetividades.

3.3 Proposta alternativa de avaliação segundo os novos letramentos

Como propõem Kalantzis et al (2003), as técnicas avaliativas baseadas em testes padronizados devem ser alteradas, em muitos casos radicalmente, com vistas a promover novas aprendizagens e medir mais precisamente as habilidades requeridas no século XXI. Segundo os autores, uma sociedade diversa e complexa, em que o conhecimento tornou-se o motor de desenvolvimento nacional e de auto-realização, requer uma abordagem muito mais multifacetada para rastrear e relatar resultados educacionais de indivíduos e instituições.

Os autores propõem um número de técnicas avaliativas que se tornarão altamente relevantes para medir os atributos das pessoas que se tornarão mais eficientes e mais valorizadas enquanto cidadãs, dentre as quais destacam-se: a) *Project assessment:* b) *Performance assessment:* c) *Group assessment;* d) *Portfolio assessment.*

A técnica *project assessment* baseia-se em tarefas que envolvem planejamento, compilação complexa de materiais e apresentação, os quais mediriam amplos conhecimentos e soluções flexíveis direcionadas ao conhecimento. Segundo os autores (2003), a técnica habilitaria também a mensuração de múltiplas inteligências, sejam elas comunicativas, analíticas ou criativas.

A técnica *performance assessment* baseia-se no planejamento, na realização e conclusão de uma tarefa, que mediria uma ampla gama de habilidades, incluindo organização e resolução de problemas.

A técnica denominada *group assessment*, por seu turno, baseia-se na avaliação do trabalho coletivo de um grupo inteiro de aprendizes, ou das capacidades colaborativas de membros individuais de um grupo, que seria um modo importante de avaliar as habilidades colaborativas.

A técnica denominada *portfolio assessment* baseia-se, conforme os autores (2003), na documentação dos trabalhos realizados, ou seja, experiências únicas de vida e outros aprendizados realizados, que possibilitariam a abertura das sensibilidades para serem medidas assim como os talentos individuais de vários alunos.

Através do prisma dos novos letramentos, Kalantzis et al (2003) argumentam que os aprendizes precisam cada vez mais trabalhar com noções de *mudança* e *diversidade* e serem ao mesmo tempo autônomos e colaborativos na contemporaneidade. Nessa perspectiva, Lankshear e Knobel (2003) corroboram as técnicas avaliativas propostas por Kalantzis et al (2003), na medida que defendem que as práticas sociais que estão evoluindo dentro dos meios digitalmente saturados do espaço escolar parecem estar privilegiando formas de conhecimento que estão mais atreladas a performances e a procedimentos do que a proposições; mais colaborativas do que individuais; e mais preocupadas em causar um impacto na atenção, na imaginação, na curiosidade, na inovação, e assim por diante, do que promover a verdade, engendrar a crença racional, ou demonstrar suas justificativas.

Lankshear e Knobel (2003) postulam ainda que as pessoas que melhor se ajustarão ao mundo pós-moderno descrito por Lyotard serão aquelas com fortes competências multi e

transdisciplinares, capazes de travestir[20] conceitual, teórica e metodologicamente a fim de surgir com novas regras e novos jogos. Os autores explicam ainda que esse tipo de competência é desenvolvido através de performances e não por meio de absorção de conteúdo, sendo melhor adquirida em contextos onde as pessoas estão representando propósitos significativos no interior de cenários autênticos e colaborativos, em que performances de alta-qualidade atuam.

Sabemos que não é fácil medir, assegurar o quanto os alunos aprenderam através de atividades de habilidades integradas como as que foram apresentadas. Entretanto, pensamos em uma proposta prática e alternativa de aplicação, em conformidade com essas teorizações para avaliar os discentes. Ao invés de atribuir uma nota, um valor numérico ao progresso de um aluno, como faz a professora Têmis pautada em critérios avaliativos tais como: cumprimento das atividades em sala; pontualidade; anotações das atividades no quadro; bom comportamento; não utilização de aparelho eletrônico em sala; não realização de atividades de outra disciplina; concentração na aula; cumprimento dos prazos de entrega de trabalhos e exercícios; recomendamos uma abordagem mais holística, baseada mais em princípios, em valores, do que em números: "estão trabalhando colaborativamente?", "se empenharam nas atividades propostas?", "demonstram respeito para com o colega?", "conseguiram realizar a tarefa/missão?", "se esforçaram para empregar a língua-alvo?"

A escola de idiomas em que eu trabalhava utilizava essa ferramenta de avaliação chamada *kernels in the jar*, de autoria de Daisy Glass, que mantém um nível alto de compatibilidade com as tendências propostas pelos novos letramentos. A ideia consiste em premiar todo o grupo, ao invés de alunos em particular, e manter todo o grupo responsável por quaisquer problemas imediatos. Esta atividade realmente contribui para a construção de um sentido de comunidade em sala de aula e é condizente com o que Burke e Hammet (2009) chamam de potencial para democratizar comunicação através da criação de uma cultura de aprendizado participativa. O professor pode adaptar esta atividade para outras situações apenas mudando os critérios:

O professor precisará:

1. Usar um frasco de vidro e um saco de sementes de milho (pode ser usado também feijão, gudes, etc).

[20] After all, the people best fitted to thriving in the world of postmodern knowledge described by Leyotard will include people who have Strong multi- and cross-disciplinary expertise, who can **cross-dress** conceptually, theoretically, and methodologically in order to come up with new rules and new games (LANKSHEAR & KNOBEL, 2003, p. 176, grifo nosso)

2. Marcar o frasco em diferentes pontos (dois ou três). No final de cada aula, o professor colocará um número de grãos no frasco, dependendo dos critérios adotados. Quando os grãos atingirem cada marca, toda a classe será recompensada com uma aula especial "dia de sorvete", "dia de música", uma viagem de campo, “dia de filme”. É importante que os professores verifiquem com antecedência, visto que serão necessários muitos *kernels* para chegar a cada marca, e adaptem o número de grãos de acordo com os critérios abaixo, de modo que a marca possa ser alcançada no período de tempo que o professor desejar.

3. Estabelecer os critérios com a sua turma. Você pode usar os critérios abaixo ou alterar qualquer um deles para atender às suas necessidades (figura 17). Outros critérios também podem ser utilizados: *punctuality; respect; assiduity; homework; book.*

4. sentar com os alunos no final da aula e decidir quantos *kernels* toda a classe recebeu naquele dia para cada um dos critérios estabelecidos.

Participation	5 kernels
Collaboration	5 kernels
Task goal achieved	5 kernels
Use of English	5 kernels

Figura 18 – critérios avaliativos da atividade *kernels in the jar*

É válido ressaltar que esse exemplo descrito consiste em apenas uma proposta alternativa de avaliação informal, dentre outras que foram propostas. Não se configura como um modelo, que, via de regra, deva ser aplicado, mas serve de ponto de partida para que outras ideias, proposições possam ser pensadas a partir dele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço onde os registros foram coletados (Colégio Estadual Mudança) constitui um espaço superdiverso e tais registros, durante a análise, representam um indicativo do que acontece no contexto escolar em termos de avaliações, e em especial, nos processos avaliativos entre professor e aluno, lembrando que, de acordo com os novos letramentos, devemos ter a expectativa de que nossas pesquisas possam trazer alguma contribuição ativa ou mais ou menos direta no sentido de melhorar o ensino e a aprendizagem nos contextos educacionais formais.

Foi com essa expectativa em mente que optamos por investigar o impacto do Enem na avaliação da aprendizagem de Língua Inglesa segundo os Novos letramentos, tendo em vista a relevância que adquiriu o exame após a sua reformulação em 2009. O que procuramos destacar através da pesquisa foi o modo como se caracteriza hoje a avaliação da aprendizagem nas aulas de Inglês em algumas comunidades do Ensino Médio, como a prova de LI do Enem, na formatação atual, intensifica a prática da tradução na escola, e principalmente, como é possível pensar a prática avaliativa de línguas segundo os novos estudos do letramento.

Sem perder de vista os limites dos registros do *corpus* dessa pesquisa, nossa hipótese inicial mostrou-se válida. De fato, não só os processos avaliativos formais, materializados através de provas e testes, mas também o discurso avaliador do sujeito-professor esboçam substratos de disciplina escolar, que remetem a um pensamento colonial e positivista, carregado de tendências em direção à uniformidade, padronização e homogeneização. O que pudemos observar, de modo geral, foi que as práticas avaliativas formais da escola e o discurso avaliativo do professor atravessam o sujeito-aluno de tal forma que os alunos imitam, ecoam o discurso normativizador, revelando uma identidade dócil, obediente, manipulada, submissa, automatizada, através do estereótipo de que avaliar resume-se a provas e testes (*paper-based assessment*).

Chamou-nos a atenção o constante espelhamento entre o dizer do aluno e o dizer do professor, corroborando que a formação dos alunos está intimamente relacionada à maneira pela qual seus professores são constituídos. Por isso, trabalhar com a diversidade de efeitos de sentido, trabalhar com a subjetividade, trabalhar com a heterogeneidade da sala de aula é fundamental no âmbito do ensino de Línguas.

A análise dos registros tornou visível também que a avaliação de LI dá-se por meio de constantes movimentos de tradução através de atividades pautadas em listas de vocabulários

prontas e acabadas e de uma metodologia baseada essencialmente no método *Grammar Translation*, como justificativa para o ensino de traquejos para se fazer a prova do Enem. Nesse contexto em que a tradução reina soberana, as diferenças, a pluralidade, a superdiversidade são banidas, dando lugar a um saber redutor e simplificador, já naturalizados pelos alunos, sem qualquer problematização, que configura-se como um *backwash* negativo. O aluno que porventura descumprir a ordem expressa da tradução, ou desobedecer os critérios avaliativos do professor será silenciado ou avaliado negativamente por ele.

Para que outros sentidos e saberes pudessem ser produzidos, pensamos em recorrer aos postulados dos estudos dos novos letramentos, que consideram a natureza heterogênea do sujeito-aprendiz, ao invés de tentar contê-la, por meio da avaliação formal de ordem lógica, classificatória e excludente ou do discurso avaliador do sujeito-professor, que segue a mesma severidade que dá sustentação e legitimidade à avaliação formal. Por meio dessa mudança de *mindset*, buscamos pensar um ensino e uma aprendizagem de natureza formativa, que possibilitassem o desenvolvimento de saberes, competências e capacidades, na língua-alvo e desenvolvidas por meio dela, que, por sua vez, permitiriam ao indivíduo atuar de modo ativo e crítico em diversos campos e esferas sociais na atualidade.

Em suma, a análise dos dados não teve a pretensão de apontar culpados pelas descontinuidades nas práticas de ensinar e avaliar, mas de refletir criticamente sobre os discursos que norteiam as relações estabelecidas no seio da comunidade escolar. Nesse quesito, acreditamos, assim como Paiva (2012), que o entrave para a atualização das práticas educacionais, na perspectiva da inclusão dos novos letramentos, ainda repousa na formação do professor.

Em última instância, convém pontuar que essa dissertação busca esboçar possibilidades sobre como o contexto local investigado pode contribuir para pensar outros contextos globais, ou seja, de que forma este trabalho ajuda a ressignificar outras práticas, na perspectiva de que os efeitos da prova de LI do Enem no contexto avaliativo escolar, não condiz com o que Magda Soares (2000) afirma ser um projeto de uma escola transformadora, isto é, uma escola consciente de seu papel político na luta contra as desigualdades sociais e econômicas, e que, por isso, assume a função de proporcionar às camadas populares, através de um ensino eficiente, os instrumentos que lhes permitam conquistar mais amplas condições de participação cultural e política, bem como de reivindicação social.

E se ainda houver dúvida sobre para que ensinar baseado em moldes que difiram da compreensão leitora, interpretativa e de tradução, a abordagem que segue cumpre responder o

“para quê” e “para quem” da educação no atual contexto em que atuamos: buscamos avaliar segundo os novos letramentos para termos condições de instrumentalizar nossos alunos com a língua, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias às oportunidades que podem ser-lhe dadas e sobretudo, capacitá-los de modo que possam realizar uma possível intervenção em nosso entorno.

Segundo Maturana (1998), não se pode refletir sobre a educação, sem antes refletir sobre essa coisa tão fundamental no viver cotidiano que é o projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre educação. O projeto de país a que se refere o autor assenta suas bases num propósito de responsabilidade social, cujo compromisso gira em torno da tarefa fundamental de acabar com a pobreza, com o sofrimento, com as desigualdades e os abusos. Os novos letramentos, nesse caso, representam uma possibilidade pluralista para a sala de aula, pois não preveem a descrição de práticas-modelo, ou algo específico a ser seguido, mas sim uma variabilidade de opções a serem propiciadas (ELUF, 2010).

A discussão pode parecer utópica, mas como disse certa vez Sartre, as ideias antes de se materializarem possuem uma estranha semelhança com a utopia. Seja como for, não podemos, entretanto, restringir o realismo ao que existe (DE SOUSA SANTOS, 2010). É preciso, pois, acreditar que o percurso é tão importante quanto o ponto de chegada. Por isso, essa dissertação não só pleiteia transformações, mas, de certo modo, já as inaugura através das discussões aqui empreendidas.

REFERÊNCIAS

ALAB. **A prova de LE no ENEM e seu efeito retroativo no Ensino Básico da Escola Pública Brasileira**, Biênio 2011/2013, 2012.

ALMEIDA, R. L. T. **Para além da leitura:** questões de relevância social na educação linguística em contexto escolar. ALAB, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação.** Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. **O que se tem depois do ENEM?** Brasília, 2011. Disponível em: <http://sala.org.br/index.php/estante/academico/377-o-que-se-tem-depois-do-enem> Acesso em 20/09/2014.

_____. **Inglês e Espanhol no ENEM 2010:** análise das provas e reflexões sobre seus possíveis desdobramentos, Brasília, 2010. Disponível em: <http://sala.org.br/index.php/estante/academico/364-ingles-e-espanhol-no-enem-2010-analise-das-provas-e-reflexoes-sobre-seus-possiveis-desdobramentos> Acesso em 20/09/2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BAGNO, M.; LAGARES, X. C. (Orgs.) **Políticas da Norma e conflitos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2011.

BEARNE, E. Assessing Multimodal texts. In: BURKE, A.; HAMMETT, R. F. **Assessing New Literacies:** perspectives from the classroom. Edited by Anne Burke, Roberta F. Hammett. New York: Peter Lang, 2009.

BLOMMAERT, J. **Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes:** Chronicles of complexity. Great Britain: Short Run Press Ltd., 2013.

BOLOGNINI, C. Z. Refletindo sobre a escola como instituição: o lugar de diferentes efeitos de sentido. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

BOURDIEU, P. Cultural reproduction and social reproduction In: KARABEL, I., HALSEY, A H. **Power and ideology in education.** New York: Oxford University, 1977.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão; revisão de Pedro Benjamin Garcia e Ana Maria Baeta. 6. ed. – Petropólis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL, LDB. N. º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1996.

_____. MEC. **PCN+ do Ensino Médio:** orientações educacionais complementares aos PCN. Língua Estrangeira Moderna. *Brasília: MEC*, 2002, p. 93-137.

_____. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**/ Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 239p. (Orientações curriculares para o ensino médio: volume 1)

_____. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRICS. Portal da VI Cúpula do BRICS. Disponível em: <http://brics6.itamaraty.gov.br/pt_br/sobre-o-brics/informacao-sobre-o-brics> Acesso em 27/03/2015.

BRITTO, L. P. L. **A sombra do caos:** ensino de língua *x* tradição gramatical. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1997.

BUNZEN, C. Os significados do letramento escolar como uma prática sociocultural. In: VÓVIO, C; SITO, L; DE GRANDE, P. **Letramentos***:* rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em Linguística Aplicada: Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

BURKE, A.; HAMMETT, R. F. **Assessing New Literacies***:* perspectives from the classroom. Edited by Anne Burke, Roberta F. Hammett. New Yorl: Peter Lang, 2009.

CALVET, L-J. **As políticas lingüísticas.** Tradução: Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. Parábola Ed., 2007.

CARROLL, L.; GARNDER, M. **Alice:** Alice's adventures in Wonderland & Through the looking glass. Norton, 2000.

DAVALLON, J. A imagem, uma arte de memória? In: ACHARD, P. ... [et al.]. **Papel da Memória**. Tradução e introdução: José Horta Nunes – 2ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

DE MASI, D**. O futuro do trabalho:** fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. J. Olympio, 2003.

DE SOUSA SANTOS, B. **Descolonizar el saber, reinventar el poder.** Uruguay: Trilce, 2010.

DIAS, C. A. **Grupo Focal:** técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Informação & Sociedade: Estudos. Universidade Federal da Paraíba, v. 10, nº 2, 2000. ISSN: 1809-4783.

DUBOC, A. P. M. **A questão da avaliação da aprendizagem de Língua Inglesa Segundo as Teorias de Letramentos.** 2007. 173p. Dissertação. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

ELUF, C. A. **Nova Interface Pedagógica:** Linguística de Corpus + Multiletramentos. 2010. 133p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FARACO. C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M; ARYON, D. R. Eds. **Linguística da norma**. Vol. 6. Edições Loyola, 2002.

FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? In: **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte. V. 6. n. 2. 2006.

FINI, M. E. Erros e acertos na elaboração de itens para a prova do Enem: as Técnicas de Elaboração de Itens e as questões objetivas de múltipla escolha do Enem. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O instituto, 2005.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

GEE, J. P. **Why video games are good for your soul:** pleasure and learning. Common Ground, 2005.

GEERTZ, C. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. In: GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro/RJ: Zahar editores, 1978.

GERALDI, J. W. **Linguagem e identidade:** breve nota sobre uma relação constitutiva. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 49, p. 9-19, jan./jun. 2011.

HADJI, C. **Avaliação desmistificada.** Artmed Editora, 2001.

INEP. Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Disponível em: < http://www.inep.gov.br/> Acesso em 26/02/2015.

KALANTZIS, M.; COPE, B.; HARVEY, A. **Assessing Multiliteracies and the New Basics.** Assessment in Education, vol. 10, nº 1, p. 15-26, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.) **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Digital epistemologies: rethinking knowledge for classroom learning. In:_____. **New Literacies: changing knowledge and classroom learning.** Great Britain: The Cromwell Press, 2003.

_____. **A new literacies reader: educational perspectives** / edited by Colin Lankshear, Michele Knobel. New York: Peter Lang, 2013.

LARROSA, J. Dar a palavra: Notas para uma dialógica da transmissão. In. LARROSA, J.; SKLIAR, C (Org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2. ed. Oxford, 2000.

LUCKESI, C. C. **Verificação ou avaliação: o que pratica a escola.** Série Idéias 8, 1998. 71-80.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar***:* estudos e proposições. – 10ª ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

MACEDO, L. de. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O instituto, 2005.

_____. A situação problema como avaliação e como aprendizagem. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O instituto, 2005.

_____. Propostas para pensar sobre situações-problema a partir do Enem. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O instituto, 2005.

MAGALHÃES, I. **Discursos e Práticas de Letramento***:* pesquisa etnográfica e formação de professores/ Izabel Magalhães (org.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MAGNO E SILVA, W. Resposta de Walkyria Magno e Silva acerca do Enem. ALAB, 2012.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MEC. Portal do Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=20189&Itemid=811> Acesso em 02/03/2015.

MONTE MÓR, W. **Linguagem tecnológica e educação:** em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (orgs.) Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

_____. Sobre homogeneidade e heterogeneidade no ensino de línguas e as influências dos conceitos "estado-nação" e "globalização". In: TAVARES, R. BRYDON, D. **Letramentos Transnacionais:** Mobilizando conhecimento entre Brasil/Canadá. Maceió: Edufal, 2013a.

_____. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; FRANCO MACIEL, R. (Orgs.) **Língua Estrangeira e Formação Cidadã:** por entre discursos e práticas. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. Vol 33. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013b.

MORAES, E. **Teorias semânticas e a implicitação na língua(gem)**. *Alfa*, SP, 53 (1): 261-282, 2009.

MURRIE, Z. F. A área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias no Enem. In: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** fundamentação teórico-metodológica. Brasília: O instituto, 2005.

MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística:** domínios e fronteiras, v. 2 – 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

PAIVA, V. M. O. **Nova contribuição:** texto da profª. Vera Menezes acerca do Enem, ALAB, 2012.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. **Papel da memória.** Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999. p.49-57.

PERRENOUD, P. **Avaliação***:* da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas/ tradução Patrícia Chittoni Ramos. – Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, P. A. **Gêneros (Digitais) em foco:** por uma discussão sócio-histórica. Alfa, São Paulo, 54 (1): 33-58, 2010.

PRABHU, N. S. Ensinar é, no máximo, esperar que o melhor aconteça. **Horizontes de linguística aplicada:** revista do Departamento de Línguas estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília – Ano 2, n. 01, p. 82-91, jul. 2003.

RAJAGOPALAN, K. A Norma Linguística do ponto de vista da Política Linguística. In: BAGNO, M.; LAGARES, X. C. (Orgs.) **Políticas da Norma e conflitos linguísticos.** São Paulo: Parábola, 2011.

ROJO, R. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: ROJO, R. **Escol@ Conectad@:** os multiletramentos e as TICs/ Adolfo Tanzi Neto... [et al].; organização Roxane Rojo. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

SANTOS, M. **Técnica, tempo, espaço:** globalização e meio técnico-científico informacional. São Paulo: Hucitec, 1994.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de Línguas:** o estado da arte. Trab. Ling. Aplic., Campinas, 43 (2): 203-226, Jul./Dez. 2004

SEGANFREDO, E. **Concursos Públicos como agentes do Normativismo e de uma política Linguística no Brasil:** uma análise de questões sobre concordância, 2003. 249p. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2003.

SILVA, D. P. Jogo de interface textual: práticas de letramento em MUD. In: ROJO, R. **Escol@ Conectad@:** os multiletramentos e as TICs/ Adolfo Tanzi Neto... [et al].; organização Roxane Rojo. – 1. Ed. – São Paulo: Parábola, 2013.

SOARES, M. **Linguagem e escola – uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 17 ed., 2000.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-na-midia/indice/30769/fluencia-oral-podera-ser-exigida-no-ensino-de-lingua-estrangeira-em-escolas-publicas/> Acesso em 01/09/2014.

TORMENA, T. A. **Política linguística implícita na virada do século XXI:** o programa nacional do livro didático. 2007. 177p. Dissertação (Mestrado em Linguística) –Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Interação entre aprendizagem e desenvolvimento. In: VIGOTSKI, L. S. Organizadores Michael Cole... [*et al*]; tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. **A formação social da mente***:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. – 6ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE 1 – Enquete

Enquete

Nome: _____

Idade: _____Série: _____Turma: _____

Escolha uma das opções para cada pergunta:

1. Você fará a próxima prova do ENEM (2014)?

( ) Sim
( ) Não

2. Em caso afirmativo, qual a razão que levará você a fazer o ENEM?

( ) Experiência para o próximo ano
( ) Concluir o Ensino Médio
( ) Entrar no Curso Superior (Universidade)
( ) Outra _____

3. Qual será sua opção de Língua Estrangeira na prova?

( ) Inglês
( ) Espanhol

4. Qual curso de graduação você pretende cursar?

_____

APÊNDICE 2 – Roteiro de entrevista – professor regente

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS – DELL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS - PPGCEL
ORIENTADORA: Profª. Drª. Cristina Arcuri Eluf
MESTRANDO: Fábio Nascimento Sandes

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSOR REGENTE

Sou mestrando do Programa de pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) da UESB. Meu tema de pesquisa é o impacto do ENEM na avaliação da aprendizagem de Língua Inglesa, que tem como objetivo analisar as práticas avaliativas empregadas no ensino da Língua Inglesa em função do ENEM. Sua contribuição para este trabalho é muito importante. Obrigado pela colaboração.

Formação Profissional:
Superior: Curso _____ Instituição _____ Local _____
Especialização: Área _____ Instituição: _____ Local _____
Mestrado: Área _____ Instituição: _____Local: _____
Doutorado: Área _____ Instituição: _____Local: _____
Há quanto tempo leciona Inglês: _____ Tempo de Magistério: _____
Há quanto tempo leciona Inglês nesta escola:_____
Exerce outra função profissional? ( ) sim ( ) não
Em caso afirmativo, qual a função exercida _____

Concepções

1. Letramento em Língua Inglesa significa..._____
2. Quando penso em uma educação pautada nos preceitos dos Direitos Humanos penso em..._____
3. Avaliar práticas de letramento em Língua inglesa na escola pública é..._____
4. A prova de Língua Inglesa do Enem é_____
5. Meus objetivos ao elaborar minhas avaliações em Língua Inglesa são_____
_____
6. A política linguística para o Ensino de Língua estrangeira no Brasil é..._____
_____
7. Ao ensinar minha disciplina, priorizo..._____
8. Ensinar a língua Inglesa implica_____
9. A avaliação de meus alunos se dá por meio de..._____
_____
10. Participar do Pacto pelo Ensino Médio significa..._____

11. As principais dificuldades que encontro no exercício da docência são:

_____

Questões

1. Sua carga horária semanal é de:

( ) 20h ( ) 40h ( )60h

2. Você considera o tempo de aula adequado para ministrar o conteúdo programado?

( ) sim ( ) não ( ) regular

_____

3. Você acredita que sua proposta de ensino deva preparar os alunos para o ENEM?

( ) Sim ( ) Não. Por quê?

_____

4. Na escola onde trabalho há curso e material preparatório para o ENEM.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

5. A inclusão da Língua Inglesa no ENEM em 2010 trouxe consequências positivas e negativas para o ensino dessa disciplina.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

6. Em sua opinião, o ENEM causa impacto:

( ) no currículo escolar ( ) nas práticas em sala ( ) na avaliação

( ) outro_____ ( ) não causa

Exemplifique_____

7. Quais as dificuldades apresentadas pelos alunos na aprendizagem da língua?

_____

8. Os conteúdos aplicados em sala de aula possibilitam uma relação direta com o contexto do aluno? ( )Não ( )Sim. De que forma?

_____

9. Durante sua trajetória acadêmica você teve alguma discussão sobre o tema avaliação escolar?

( )Não ( )Sim. Exemplifique.

_____

10. Quanto aos exercícios do livro didático, como eles são trabalhados?

( ) são reaproveitados em testes e provas
( ) são utilizados como prática extra-classe
( ) não são trabalhados
( ) outra_____

11. Dentre os objetivos abaixo, escolha por ordem de importância, aqueles que são importantes na elaboração de seus planos de curso: (em caso de considerar que duas ou mais alternativas não são excludentes, mas complementares, use o mesmo número para classificá-las):

a) ( ) dar ao aluno a noção de cidadania.
b) ( ) oferecer condições para uma melhor adaptação ao seu meio social.
c) ( ) oferecer condições para atuar no mercado de trabalho.
d) ( ) levá-lo a um pleno domínio dos conteúdos da Língua inglesa.
e) ( ) incluir a formação ética do educando como pessoa humana.
f) ( ) adotar metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.
g) ( ) desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos alunos.
h) ( ) preparar o aluno para um futuro desconhecido, para agir em situações novas, imprevisíveis, incertas.
i) ( ) propor situações-desafio para serem superados pela classe em conjunto.
h) ( ) Outros:_____

12. Qual(is) é (são) sua(s) principal(is) fonte(s) de pesquisa para elaboração do planejamento? (Coloque por ordem de importância)

a) ( ) livro didático
b) ( ) livros paradidáticos
c) ( ) Internet
d) ( ) revistas de interesse geral
e) ( ) revistas especializadas
f) ( ) enciclopédias
g) ( ) outros _____
h) ( ) nenhum

13. Com que frequência você utiliza os procedimentos abaixo para ministrar suas aulas de Inglês?

Procedimentos	Sempre	Quase sempre	Às vezes	Nunca
Exposição oral				
Seminários				
Relatos				

Entrevistas				
Aula de campo				
Livro didático				
Leitura de imagem				
Leitura de livros				
Trabalho em equipes				
Projetos				

14. Assinale o percentual de alunos que dominam de forma satisfatória as habilidades trabalhadas no sentido de atingir os seguintes objetivos:

Objetivos	Menos de 50%	Mais de 50%	Não trabalhado nas turmas
Ser capaz de compreender e produzir enunciados corretos e apropriados a seus contextos em língua estrangeira, fazendo uso de competências gramaticais, estratégicas, sociolinguísticas e discursivas.			
Saber distinguir norma culta de linguagem informal e, especialmente, os contextos de uso em que uma e outra devem ser empregadas.			
Decodificar e interpretar elementos intrínsecos à estrutura textual: *linkers*, *word order*, expressões idiomáticas, *phrasal verbs e* vocabulário adequado ao contexto comunicativo.			
Utilizar técnicas como *skimming* e *scanning*, levantar palavras-chave, pesquisa de vocabulário e associação semântica de semelhanças ou não com a língua materna (palavras "transparentes" e falsos cognatos).			
Perceber que o domínio de idiomas estrangeiros no ensino médio, ainda que se dê de forma parcial, permite acesso a informações diversificadas, a outras culturas e a realidades de diferentes grupos sociais.			
Pedir e fornecer informações na língua-alvo.			
Perguntar e relatar preferências.			
Redigir enunciados corretos, empregando adequadamente tempos e formas verbais, além de vocabulário próprio ao que se deseja comunicar.			
Pedir explicações e favores, bem como oferecer e pedir ajuda.			
Desculpar-se, cumprimentar e agradecer.			
Relatar eventos ocorridos, falar sobre hipóteses e planos futuros.			
Resumir textos, fazer traduções simples, fazer sugestões e opinar sobre fatos.			
Recontar histórias e estabelecer diálogos em			

situações do cotidiano, percebendo a língua como instrumento ativo de compreensão e apreensão da realidade.			

15. Na sua opinião, o que ocasionam os resultados obtidos na questão anterior?

_____

16. Quanto ao processo de avaliação de seus alunos (escolha uma ou mais alternativas):

a) ( ) Discordo que os alunos devam ser avaliados e, na medida do possível, evito esse tipo de prática
b) ( ) Avalio meus alunos cotidianamente, através de trabalhos, exercícios e provas
c) ( ) Considero que fazer avaliações constantes é manter a classe em estado de tensão permanente e, por isso, dou nota somente nas provas bimestrais
d) ( ) Gostaria de dispor de mais tempo para avaliar meus alunos com maior constância, mas a quantidade de aulas que ministro por semana me impede tal prática
e) ( ) Faço provas para meus alunos e também os avalio pela participação em sala de aula
f) Outra _____

17. Quanto ao tipo de avaliação exigida (escolha uma ou mais alternativas):
a) ( ) Avaliações de múltipla escolha
b) ( ) Avaliações com questões dissertativas para que os alunos treinem mais a sistematização escrita dos conceitos
c) ( ) Avaliações com questões dissertativas porque assim é determinado pela direção da minha escola
d) ( ) Elaboro uma prova mista (múltipla escolha, dissertativa) para que eles treinem as diversas maneiras de se desenvolver o raciocínio
e) outra:_____

18. Quanto ao futuro do ensino de LI nas escolas (escolha uma ou mais alternativas):
a) ( ) A tendência é o desinteresse pelo ensino de Língua Inglesa, pois atribui-se maior importância à área de ciências naturais em detrimento da área de Linguagens, códigos e suas tecnologias.
b) ( ) A tendência é o ensino de Língua Inglesa tornar-se cada vez mais importante pois, com o avanço dos debates em torno das questões da língua global, o interesse em torno do Inglês como Língua Franca só tem aumentado.
c) ( ) A tendência é que tudo permaneça como está pois o processo de formação dos professores não tende a sofrer modificações significativas.
d) ( ) Não faço ideia do que deverá acontecer.
e) outra:_____

19. Outras informações que julgar necessárias quanto à avaliação de Língua Inglesa

_____

APÊNDICE 3 – roteiro de entrevista – aluno

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS – DELL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS - PPGCEL
ORIENTADORA: Profª. Drª. Cristina Arcuri Eluf
MESTRANDO: Fábio Nascimento Sandes

ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNO

Sou mestrando do Programa de pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL) da UESB. Meu tema de pesquisa é o impacto do ENEM na avaliação da aprendizagem de Língua Inglesa, que tem como objetivo analisar as práticas avaliativas empregadas no ensino da Língua Inglesa em função do ENEM. Sua contribuição para este trabalho é muito importante. Obrigado pela colaboração.

Dados Gerais:

a) Série: ( ) 2º ano ( ) 3º ano

b) Sexo: ( ) Masculino ( ) Feminino

c) Idade**:**_____ d) Bairro onde mora: _____

e) Estado civil: ( ) Solteiro(a) ( ) Casado(a) ( ) Outros _____

f) Qual o meio de transporte que utiliza para vir à escola? ( ) ônibus ( ) motocicleta ( ) carro ( ) a pé

g) Você trabalha? ( ) Sim ( ) Não

h) Onde você acessa internet? ( ) em casa ( ) *lan house* ( ) escola ( ) casa de parente ou amigo ( ) no celular ( ) outro_____

i) O seu conhecimento em Língua Inglesa: ( ) Satisfatório ( ) Moderado ( ) Insatisfatório

AULAS

1. Os professores geralmente utilizam:

( ) quadro e pincel ( ) livro didático ( ) vídeos ( ) Internet ( ) imagens ( ) trabalho em equipes ( ) Outros_____

2. Qual (is) recurso (s) você tem contato nas aulas de Inglês?

( ) Música ( ) Charges ( ) Histórias em quadrinhos ( ) Imagens ( ) jogos ( ) teste e prova ( ) Situação-desafio ( ) nenhum Caso tenha tido contato com algum, como foi a experiência?_____

ENEM

3. Faço curso pré-vestibular voltado para a prova do ENEM.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

4. Costumo ver questões de edições anteriores do exame.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

5. Na minha opinião o ENEM é um exame de grande importância.

Observação:_____

6. Minha professora de Língua Inglesa me incentiva a prestar o ENEM.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

7. Meus pais me incentivam a prestar o ENEM.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

8. Minha escola me incentiva a prestar o ENEM.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

9. Na escola onde estudo, há curso e material preparatório para o ENEM.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

10. A presença da língua Inglesa no ENEM em 2010 foi importante e eu passei a dar mais importância a ela.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

11. Vi as questões da última edição do Enem e o conteúdo da prova condiz com o que eu aprendi na escola.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

12. Considero a ênfase da prova de Inglês em interpretação de texto como um fator positivo.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

13. O número de questões de língua estrangeira (05 questões) no exame é suficiente.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

14. O Enem me possibilita entrar em uma universidade/faculdade (SISU, FIES e PROUNI) e tentar o Programa Ciências sem Fronteiras.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

15. Fiz a prova do ENEM em edições anteriores.

Concordo ( )	Discordo ( )	Não tenho opinião sobre isso ( )

Observação:_____

16. Como você gostaria de ser avaliado(a) na disciplina “Língua Inglesa”?

_____

17. O que as notas das provas/testes significam para você?

_____

18. O que as notas das provas/testes significam para os seus pais?

_____

APÊNDICE 4 – Imagens – Grupo Focal (Primeiro momento)

CIDADANIA
Você é uma cidadã?
Sim.
É como você sabe?
Ora, eu luto pelos meus direitos. E você luta pelos seus?
Não.
Você se acha cidadão?
Sim.
Como você se acha cidadão, se você não faz nada para mudar a situação social, política e econômica?
Então, o que eu sou?
Você não é um sujeito da história.
É uma pessoa que não luta para melhorar o mundo e deixa as outras decidirem o rumo de nossa própria história.
46
VOCÊ NÃO ACHA QUE ESTÃO CADA VEZ MAIS TORCIDOS?
É, DE DIREITOS ELES NÃO TEM MAIS NADA
NÃO PRECISA CANSAR A CABEÇA, MANOLITO, ESTAMOS FALANDO DOS DIREITOS HUMANOS!
MEU PAI ME CONTOU QUE QUANDO ELE IA À ESCOLA O PROFESSOR BATIA NOS ALUNOS QUE ERAM BURROS DE APRENDER
E OS PAIS DAVAM A MAIOR SURRA EM QUEM NÃO QUERIA IR PARA A AULA!
QUER DIZER QUE A INFÂNCIA DO MEU PAI FOI UM LONGO ROUND?
ARMARIA, JÁ VI QUE VÔ TIRAR UM ZERO, ESSA PROVA JÁ COMEÇA CUM PERGUNTA DIFÍCIL...
QUE DATA É HOJE?
EI, VÔ SENTAR AQUI ATRÁS DE TU VISSE? PRA PEGAR AS RESPOSTA PELA TUA PROVA QUE EU NUM ESTUDEI NADA
TÁ CERTO
PRONTO, AGORA ANTES DE COMEÇAR A PROVA, VOU TROCAR VOCÊS DE LUGAR
JUNIN, SENTE NA ÚLTIMA CADEIRA LÁ DE TRÁS

APÊNDICE 5 – Enquete – grupo focal (segundo momento)

ENQUETE

1) De um modo geral, gostou da prova do Enem?
   ( ) Sim ( ) Não
2) Você corrigiu a prova pelo gabarito oficial?
   ( ) Sim ( ) Não
   SOBRE A PROVA DE INGLÊS
3) Quantas questões acertou?
   ( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5
4) As questões, em sua opinião, foram
   ( ) fáceis ( ) regulares ( ) difíceis ( ) muito difíceis
5) Participou da inscrição no Sisu?
   ( ) Sim ( ) Não
6) Qual a primeira opção de curso e universidade você escolheu?_____

ROTEIRO PARA UMA CONVERSA INFORMAL

- **Dificuldades para resolver as questões**
  - Interpretação
  - Linguagem (Português/Inglês)
  - Nível de dificuldade dos textos
  - Disposição dos textos (Inglês/Português – ajuda ou atrapalha?)

- As provas que fizeram no decorrer do ano ajudaram na resolução da prova do Enem?
- O que aprenderam na escola estavam presentes nas questões do Enem? (Conseguiram lembrar das aulas ao resolver a prova do Enem?)
- Porque escolheu o Inglês como idioma da prova de Língua Estrangeira?
- Vocês fizeram a revisão na escola. E depois? Estudaram? Refizeram provas anteriores? Corrigiram as questões?
- Na prova do Enem não tem vocabulário e nem dicionário como estão acostumados. Qual foi a estratégia usada por você quando não sabia o significado de uma palavra?

ANEXO 1 – Avaliação da professora Momo

CEM

Colégio Estadual Mudança

Disciplina: Inglês Data:___/___/_____

Professora: Momo

Aluno (a):_____

Série: 3º Ano Turma: _____

Antes de começar esta atividade, leia e siga as instruções com atenção: FOLLOW THE DIRECTIONS:

1.º - Não escreva nada nesta folha.
2.º - Preencha o cabeçalho do gabarito.
3.º - Faça a tradução do texto, de cada questão e de cada alternativa, numa folha de caderno.
4.º - Marque a resposta correta de cada questão no gabarito, com caneta azul ou preta. Não rasure.

English Test

Researches suggest that there are creatures that do not know what light means at the bottom of the sea. They don't have either eyes or ears; they can only feel. There is no day or night for them. There are no winters, no summers, no sun, no moon, and no stars. It is as if a child spent its life in darkness in bed, with nothing to see or hear. How different our own life is! Sight shows us the ground beneath our feet and the heavens above us - the sun, moon, and stars, shooting stars, lightning, and the sunset. It shows us day and night. We are able to hear voices, the sound of the sea, and music. We feel, we taste, we smell. How fortunate we are!

1. Judging from the passage, we can say that this story is mainly about ..... .

a) life of sea creatures at the bottom of the sea
b) how changes in the seasons are perceived by the deep-sea creatures
c) how wonderful our lives were and will be
d) the differences among creatures of the earth and those of the sea
e) the superiority of human beings over some creatures in terms of senses

2. We discover that the sea creatures in the story ..... .

a) have the same senses that we do
b) have no sense of hearing as well as sight
c) hear the sounds of the ocean
d) live in darkness because no light reaches to the bottom
e) do not hear the sound of sea as they are accustomed to it

3. In the passage a child in darkness is likened to ..... .

a) someone who lives where there are no seasons
b) an animal without the sense of touch
c) a sea creature with no seeing or hearing ability
d) a deaf child unaffected by the environment
e) a perfect sleeper, for there is no sound around to hear

Data: ___/___/____

Aluno: _____

Turma: _____

01.	A	B	C	D	E
02.	A	B	C	D	E
03.	A	B	C	D	E
04.	A	B	C	D	E
05.	A	B	C	D	E
06.	A	B	C	D	E
07.	A	B	C	D	E
08.	A	B	C	D	E
09.	A	B	C	D	E
10.	A	B	C	D	E

Nº de Questões: ____

Nota:____

Good Luck!

Vocabulary "Researches"

A – um(a)
Ability – habilidade
Able – capazes de
About – sobre
Above – sobre
Accustomed – acostumados
Among – entre
An – um(a)
And – e
Animal – animal
Are – são, somos
Around – ao redor
As – tão, como
At – em
Be (will be) – será
Because – porque
Bed – cama
Beings – seres
Beneath – sob
Bottom – fundo
By – pelo(a)
Can – pode, podem, podemos
Changes – mudanças
Child – criança
Creatures – criaturas
Darkness – escuridão, escuro
Day – dia
Deaf – surda(o)
Deep-sea – profundo mar
Differences – diferenças
Different – diferente
Discover – descobrimos, descobrir
Do – fazemos
Do not – não
Don't – não
Ears – ouvidos
Earth – terra
Either – tanto
Environment – meio ambiente
Eyes – olhos
Feel – sentimos, sentir
Feet – pés
For – para, por
Fortunate – sortudo(a)(s)
From – de
Good – boa
Ground – chão
Have – tem
Hear – ouvir
Hearing – ouvir, audição
Heavens – céus
How – como, quão
Human – humano
If – se
In – em
Is – é
It – ele, ela
Its – sua, seu
Judging – a julgar
Know – conhecem, conhecer
Life – vida
Light – luz
Lightning – relâmpago
Likened – comparado(a)
Live – viver
Lives – vidas, vive
Luck - sorte
Mainly – principalmente
Means – significa
Moon – lua
Music – música
Night – noite
No – nenhum(a)
Nothing – nada
Ocean – oceano
Of – de
Only – somente
Or – ou
Our – nosso(a)(s)
Over – sobre
Own – própria
Passage – passagem
Perceived – percebidas
Perfect – perfeito
Reaches – alcança
Researches – pesquisas
Same – mesmo(s), mesma(s)
Say – dizer
Sea – mar
Seasons – estações do ano
See – ver
Seeing – visão
Sense – sentido
Senses – sentidos
Shooting – cadentes
Shows – mostra
Sight – visão
Sleeper – dorminhoco
Smell – cheiramos
Some – algumas, alguns
Someone – alguém
Sound – som
Sounds – sons
Spent – passasse, passou
Stars – estrelas
Story – estória
Suggest – sugerem
Summers – verões
Sun – sol
Sunset – por do sol
Superiority – superioridade
Taste – provamos
Terms – termos
That – que
The – o(s) a(s)
Them – eles, elas
There are – há
There is – há, haver
They – eles, elas
This – este(a)
Those – aquelas
To – a, para
Touch – toque, tato
Unaffected – não afetado(a)
Us – nos, nós, a nós
Voices – vozes
We – nós
Well – bem
Were – eram, foram
What – o que
Where – onde
Who – que, quem
Will – *auxiliar do futuro*
Winters – invernos
With – com
Without – sem
Wonderful – maravilhosa(o)(s)

ANEXO 2 – Avaliação da professora Têmis

School: _____

Subject: _____ Teacher: _____ Class: _____ Date: ___/___/___

Students: _____

_____

Tesre 4,0

ENGLISH ACTIVITY

The Future of Amazonia

On a historical basis the Amazon has proved to be resilient to climate change, large-scale human disturbance by pre-Colombian populations, and even periods of fire and extreme drought during millennial el Niño-like events. Nevertheless, the present onslaught of forces affecting the Amazon is unprecedented. Never before has the region experienced the simultaneous impact of large-scale forest loss and degradation, fragmentation, forest fires, and climate change.

Scientists are working to understand the potential impact of climate change on Earth´s largest rainforest. Some models suggest parts of the Amazon will experience elevated temperatures and less rainfall, while other regions will get more rain, but the debate is far from settled when it comes to predicting the sensitivity and responsiveness of the region´s ecosystems to elevate CO_2 levels.

As vegetation goes up in smoke, the forest´s own rain-generating capacity is reduced – as much as half the moisture in some parts of the Amazon is recycled through evapotranspiration. Fewer trees mean less rainfall, while the heavy smoke from burning has been found to inhibit cloud formation and reduce rainfall. These effects are not limited to local areas. Research led by Roni Avissar of Duke University suggests that changes in the Amazon may have an even wider impact, with deforestation influencing rainfall from Mexico to Texas and the Gulf of Mexico.

How these changes will compound and affect the Amazon in the long-term is still unclear – some projections are seeking to conserve the forest. [...]

(From: news.mongabay.com/2008/0801-amazon.html)

Vocabulary:

Billboard: placa publicitária
Burning: queimar
Change: mudança
Cloud: nuvem
Compound: composto
Drought: seca
Far from settled: longe de ser resolvido
Fewer: menos
Imbalances: desequilíbrio
Increase: aumento
Loss: perda
Main: principal
Mean: significa
Moisture: umidade
Nevertheless: entretanto
Onslaught: ataque
Rainfall: chuva, aguaceiro
Rainforest: floresta tropical
Research: pesquisa
Seeking: procurer
Smoke: fumaça
Together: juntos
Unclear: confuso

01) Answer these questions about the text above:

a) What is its main focus?

a) Recycling b) Pollution c) Global warming
d) Destruction of forests e) Biodiversity

b) What kind of text is it?

a) An article b) An advertisement c) A report
d) A letter e) A story

c) Where would a text like this appear?

a) On the Internet b) On a billboard c) In an instruction manual
d) In a encyclopedia e) In a magazine

02) Are the sentences TRUE or FALSE according to the text?

(_____) The Amazon rainforest has survived climate and population imbalances until today.
(_____) The difference is that today, these forces are attacking the Amazon together.
(_____) Scientists are capable of predicting the response of the Amazon´s ecosystem to elevate CO_2 levels.
(_____) Rainfall may increase in the Amazon.
(_____) The effects of deforestation are restricted to the rainforest areas.

03) Retire do texto 08 *transparent words:*

_____ _____

_____ _____

_____ _____

_____ _____

04) Retire do texto UMA frase no tempo futuro simples.

_____

05) Complete with the Simple Future:

a) I _____ you tomorrow. Bye! (see)

b) The Amazon has about 5 million km^2, but it _____ less in the future. (have)

c) _____ Julia _____ in Manaus next year? (live)

d) They _____ the drums in the show. (play)

06) Match the columns:

(A) Leadership	( ) feelings or friendship between one person or group and another.
(B) Friendship	( ) competition to find the champion.
(C) Relationship	( ) friendly relationship.
(D) Championship	( ) position of being a leader.

07) Complete the sentences with the vocabulary from activity 06:

a) Rafael won the American _____ last year.

b) The _____ between Gustavo and Carla is growing stronger.

c) Amanda has great faith in her own _____ abilities.

d) Bruno has a close _____ with his father.

08) Write questions with <u>*WILL*</u>. Then write short answers:

a) they / arrive / tomorrow (Yes)

_____

_____

b) Brazil / win / the / World Cup (No)

_____

_____

ANEXO 3 – Avaliação da professora Momo

CEM

Colégio Estadual Mudança

Disciplina: Inglês Data:___/___/_____

Professora: Momo

Aluno (a):_____

Série: 3º Ano Turma: _____

English Test – I Unit

DIRECTIONS:

1.º: Preencha o cabeçalho do teste, completamente.
2.º: Faça a tradução nas entrelinhas do texto, de cada questão e alternativas.
3.º: Faça a questão seguinte somente depois de ter feito a questão anterior completamente (com tradução e resposta marcada), para que a questão que ficar em branco não seja anulada.
4.º: Marque a resposta correta com caneta (não rasure para não anular a sua questão).

ENEM - 2012

QUESTÃO 01

I, too

I, too, sing America.
I am the darker brother.
They send me to eat in the kitchen
When company comes,
But I laugh,
And eat well,
And grow strong.

Tomorrow,
I'll be at the table
When company comes.

Nobody'll dare
Say to me,
"Eat in the kitchen,"
Then.

Besides,
They'll see how beautiful I am
And be ashamed

I, too, am America.

HUGHES, L. In: RAMPERSAD, A.; ROESSEL, D. (Ed.)**The collected poems of Langston Hughes.** New York: Knopf, 1994.

Langston Hughes foi um poeta negro americano que viveu no século XX e escreveu *I, too* em 1932. No poema, a personagem descreve uma prática racista que provoca nela um sentimento de

A. coragem, pela superação.
B. vergonha, pelo retraimento.
C. compreensão, pela aceitação.
D. superioridade, pela arrogância.
E. resignação, pela submissão.

QUESTÃO 02

23 February 2012 Last update at 16:53 GMT
BBC World Service

J. K. Rowling to pen first novel for adults

Author J. K. Rowling has announced plans to publish her first novel for adults, which will be "very different" from the Harry Potter books she is famous for.

The book will be published worldwide although no date or title has yet been released. "The freedom to explore new territory is a gift that Harry's success has brought me", Rowling said.

All the Potter books were published by Bloomsbury, but Rowling has chosen a new publisher for her debut into adult fiction. "Although I've enjoyed writing it every bit as much, my next book will be very different to the Harry Potter series, which has been published so brilliantly by Bloomsbury and my other publishers around the world", she said, in a statement. "I'm delighted to have a second publishing home in Little, Brown, and a publishing team that will be a great partner in this new phase of my writing life".

Disponível em: www.bbc.co.uk. Acesso em: 24 fev. 2012 (adaptado).

J. K. Rowling tornou-se famosa por seus livros sobre o bruxo Harry Potter e suas aventaras, adaptados para o cinema. Esse texto, que aborda a trajetória da escritora britânica, tem por objetivo

A. informar que a famosa série *Harry Potter* será adaptada para o público adulto.
B. divulgar a publicação do romance por J. K. Rowling inteiramente para adultos.
C. promover a nova editora que irá publicar os próximos livros de J. K. Rowling.
D. informar que a autora de *Harry Potter* agora pretende escrever para adultos.
E. anunciar um novo livro da série *Harry Potter* publicado por editora diferente.

QUESTÃO 03

Quotes of the Day

Friday, Sep. 02, 2011

"There probably was a shortage of not just respect and boundaries but also love. But you do need, when they cross the line and break the law, to be very tough".

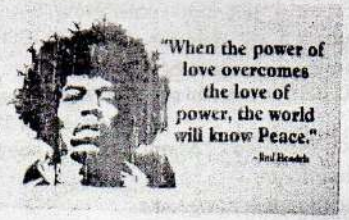
British Prime Minister DAVID CAMERON, arguing that those involved in the recent riots in England need "tough love" as he vows to "get to grips" with the country's problem families.

Disponível em: www.time.com. Acesso em: 5 nov. 2011 (adaptado).

A respeito dos tumultos causados na Inglaterra em agosto de 2011, as palavras de alerta de David Cameron têm como foco principal

A. enfatizar a discriminação contra os jovens britânicos e suas famílias.
B. criticar as ações agressivas demonstradas nos tumultos pelos jovens.
C. estabelecer relação entre a falta de limites dos jovens e o excesso de amor.
D. reforçar a ideia de que os jovens precisam de amor, mas também de firmeza.
E. descrever o tipo de amor que gera problemas às famílias de jovens britânicos.

QUESTÃO 04



Aproveitando-se de seu *status* social e da possível influência sobre seus fãs, o famoso músico Jimi Hendrix associa, em seu texto, os termos *love*, *power* e *peace* para justificar sua opinião de que

A. a paz tem o poder de aumentar o amor entre os homens.
B. o amor pelo poder deve ser menor do que o poder do amor.
C. o poder deve ser compartilhado entre aqueles que se amam.
D. o amor pelo poder é capaz de desunir cada vez mais as pessoas.
E. a paz será alcançada quando a busca pelo poder deixar de existir.

QUESTÃO 05

DONAR. Disponível em: http://politicalgraffiti.wordpress.com. Acesso em: 17 ago. 2011.

Cartuns são produzidos com o intuito de satirizar comportamentos humanos e assim oportunizam a reflexão sobre nossos próprios comportamentos e atitudes. Nesse cartum, a linguagem utilizada pelos personagens em uma conversa em inglês evidencia a

A. predominância do uso da linguagem informal sobre a língua padrão.
B. dificuldade de reconhecer a existência de diferentes usos da linguagem.
C. aceitação dos regionalismos utilizados por pessoas de diferentes lugares.
D. necessidade de estudo da língua inglesa por parte dos personagens.
E. facilidade de compreensão entre falantes com sotaques distintos.

That – que
The – o(s), a(s)
Then - então
There probably was – havia provavelmente
They – eles, elas
This – esta, este
Those – aqueles, aquelas
Title – título
To – para, *partícula formadora de infinitivo*
Tomorrow - amanhã
Too – também
Tough - difícil
Update - atualização
Use – usar
Very – muito
Vows – votos, promessas
Way – maneira
Well - bem,
Were – foram
When – quando
Which – que
Will – *auxiliar do futuro*
With – com
World – mundo
Worldwide – mundial
Writing – escrever, de escrever, escrtor(a)
Y'all – you all
Ya – you
Yet – ainda, já
You – você

ANEXO 4 – Avaliação da professora Têmis

School: _____

Subject: _____ Teacher: _____ Class: 2°A Date: ___/___/___

Student: _____

Valor: _____ Nota: _____

ENGLISH ACTIVITY

TEXT I: A Bright Idea

A rich old man became very ill and called his three sons to him. "I will reward the son who is the cleverest", he said. "Each of you take one coin and buy something that will fill my room."

The oldest son went to the market, but he could not decide if he should buy flowers or straw. "Flowers take up less space than straw. And they are more expensive." So he bought straw. The second son also went to the market but he could not decide whether to buy paper or feathers. "Feathers are lighter than paper. And they are cheaper." So he bought feathers. The youngest son thought and thought. "What can I buy with this coin that will fill a whole room?" At last he found the answer and bought something.

That evening, the three sons returned to their father´s room, each with his gift. The oldest spread his straw, but it covered one small corner; the second son spread the feathers, but they filled only two corners.

Quietly, the youngest son showed a candle and lighted it with a match. The whole dark room filled with a warm glow.

The old father happily smiled and said:

"You are my youngest son, but you are the cleverest. The reward is yours."

Popular Short Stories, vol.2, p. 174. New Haven Ed., 1998.

VOCABULARY:

Anything: nada	Cold: gelado, frio	Less: pouco(a)	Smiled: sorriu
Became: tornou-se	Corner: canto	Lighter: mais leve	Something: alguma coisa
Buy: comprar	Expensive: caro	Match: fósforo	Son(s): filho(s)
Carry: carregar	Feathers: penas, plumas	Oldest: mais velho(a)	Spread: espalhar
Called: chamou	Feed: alimentar	Overcome: superar	Straw: palha
Candle: vela	Fill: encher	Quietly: tranquilamente	Throat: garganta
Cheaper: mais barato(a)	Gift: presente	Reward: recompensa	Went: foi
Cleverest: mais esperto(a)	Glow: brilho	Room: quarto	Whole: todo(a)
Coin: moeda	Ill: doente	Second: segundo	Yougest: mais novo(a)

MARK THE CORRECT:

01) De acordo com o texto podemos inferir que:

a) o filho caçula comprou uma vela.
b) o filho do meio comprou um colchão.
c) o filho mais velho comprou flores.
d) o filho mais velho comprou uma cama.
e) o filho caçula comprou fósforos.

02) O pai disse que recompensaria o filho:

a) mais esperto.
b) caçula.
c) mais velho.
d) mais econômico.
e) do meio.

03) De acordo com o texto:

a) cada filho recebeu uma única moeda.
b) o filho caçula nem pensou duas vezes: sabia o que comprar.
c) o filho mais velho ficou em dúvida: comprar palha ou comprar papel?
d) o filho do meio ficou na dúvida: comprar plumas ou comprar flores?
e) cada filho podia gastar toda a fortuna do pai como quisesse.

04) De acordo com o texto:

a) Os dois irmãos mais velhos não sabiam o que o caçula havia comprado.
b) O quarto onde o pai repousava era limpo, arejado e muito claro.
c) Os três irmãos levaram alguns dias para adquirir o presente do pai.
d) O papel pegou fogo quando o filho acendeu o primeiro fósforo.
e) O filho do meio correu até a esquina, pois havia esquecido o presente do pai.

05) Complete as frases abaixo com as expressões utilizadas no texto:

the cleverest	cheaper	lighter than	reward	take a coin

a) This box is _____ the other, so I can carry it by myself.

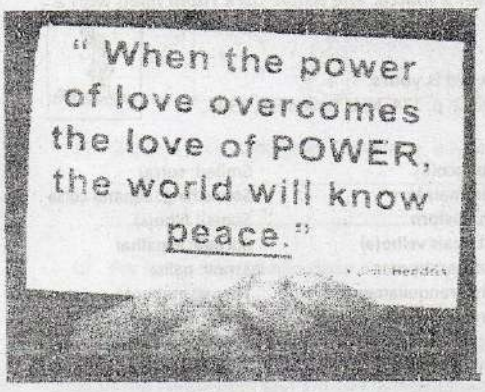
b) The school will _____ the best student and buy him or her a ticket to Winter Festival.

c) I will buy this game because it is _____ than the others.

d) _____ and go buy an ice-cream for you.

e) Let's see who is _____ and can solve this problem.

06) (ENEM – 2012)



Aproveitando-se de seu *status* social e da possível influência sobre seus fãs, o famoso músico Jimi Hendrix associa, em seu texto, os termos *love, power* e *peace* para justificar sua opinião de que:

a) O amor pelo poder deve ser menor do que o poder do amor.
b) A paz tem o poder de aumentar o amor entre os homens.
c) A paz será alcançada quando a busca pelo poder deixar de existir.
d) O poder deve ser compartilhado entre aqueles que se amam.
e) O amor pelo poder é capaz de desunir cada vez mais as pessoas.

07) (ENEM – 2012)

"My report is about how important it is to save paper, electricity, and other resources. I'll send it to you telepathically."

Na frase escolar, é prática comum que os professores passem atividades extraclasses e marquem uma data para que as mesmas sejam entregues para correção. No caso da cena da charge, a professora ouve uma estudante apresentando argumentos para:

a) Convencer de que fez o relatório solicitado.
b) Reclamar do curto prazo para entrega do trabalho.
c) Discutir sobre o conteúdo do seu trabalho já entregue.
d) Elogiar o tema proposto para o relatório solicitado.
e) Sugerir temas para novas pesquisas e relatórios.

ANEXO 5 – Avaliação da professora Momo

CEM

Colégio Estadual Mudança

Disciplina: Inglês Data:___/___/_____

Professora: Momo

Aluno (a):_____

Série: 3º Ano Turma: _____

Antes de começar esta atividade, leia e siga as instruções com atenção: FOLLOW THE DIRECTIONS:

1.º - Preencha o cabeçalho do teste, completamente.
2.º - Faça a tradução nas entrelinhas do texto, de cada questão e alternativas.
3.º - Faça a questão seguinte somente depois de ter feito a questão anterior completamente (com tradução e resposta marcada), para que a questão que ficar em branco não seja ANULADA.
4.º - Marque a resposta correta com caneta (não rasure para não anular a sua questão).

WE DO REAP WHAT WE SOW by Robin Lillian

This biblical quotation is just one way of expressing a fundamental truth about the universe. It is true because everything is connected. Tomatoes come from tomato seeds and not from weed seeds. There are no exceptions. For example, our bodies are constantly interacting with the 'outside'. The exchange of air, food, and water keeps us alive. You drink water from the tap, and it becomes part of your living body. Then it exits through your bladder or sweat glands back to the ocean to evaporate and rain on the reservoir again. The air of the room becomes part of you as you breathe in oxygen and exhale carbon dioxide. Nothing disappears. There is no magic act. Everything has to come from some place and go somewhere. Thus, when you pollute the air and water or spray pesticides on crops, it comes back to you.

This also applies to morality. Moral behavior and enlightened self-interest are ultimately inseparable. Commit a crime, and even if you don't get caught, you will suffer the consequences. You may spend the rest of your life looking over your shoulder. Or you could self-destruct the way Enron did. Enron's executives were willing to do anything to make a profit. Yet, instead of prospering, Enron ended up bankrupt.

Unfortunately, consequences are not always easy to see. This is especially true when we are not looking for them, and/or if they take a long time to become noticeable. It's like stretching a rubber band. As you stretch the rubber band further and further, the tension increases, but nothing seems to happen, so you think that nothing ever will. Then, suddenly, the rubber reaches its limit. It burns your fingers when it breaks and snaps back. The farmer who sprays pesticides on his crops gets the strongest dose, but never connects the two when he lies dying of cancer twenty years later.

The myth that we can evade the consequences of our actions pervades the modern world. Yet, if we were to take a good look around, we would see that this shortsightedness is our most serious problem. The latest research into ecology, physics, etc. is proving time and time again that we live in an interconnected world. If we do not act in accordance with this fact of life, we will destroy ourselves.

We must relearn what many ancient people already knew. We do reap what we sow, and if we do not change our ways, we will reap the whirlwind.

Light, peace, love and good luck for you!

1

CHOOSE THE RIGHT ANSWER TO EACH QUESTION ACCORDING TO THE TEXT:

1. What truth does this biblical quotation express?

(a) a fundamental truth about the plants.
(c) a fundamental truth about exceptions.
(b) a fundamental theory about the truth.
(d) a fundamental truth about nature.

2. What is the importance of the water we drink, the food we eat or the air we breathe?

(a) It means a constant interaction of our bodies with the environment.
(b) It means that we can't eat whatever we wish.
(c) It means that the water is very polluted.
(d) It means that nothing disappears from our bodies.

3. The exchange of air, food and water that keeps us alive also applies to?

(a) To our self-interest.
(c) To our living body.
(b) To our actions.
(d) To our beliefs.

4. Why does the author say that evading the consequences of our actions is a myth?

(a) Because we live in an interconnected world and we must act in accordance with this fact of life.
(b) Because it's possible to evade the consequences of our actions.
(c) Because the farmer who sprays pesticides on his crops will destroy our lives.
(d) Because we must relearn what many ancient people already knew.

5. The expression "we do reap what we sow" means:

(a) That this shortsightedness is our most serious problem.
(b) That our actions do not have consequences anyway.
(c) That whatever we put out into the world will come back to us.
(d) That no matter the seeds we sow we will always reap what we want to.

Vocabulary: WE DO REAP WHAT WE SOW by Robin Lillian

A – um(a)
About – sobre, a respeito de
Accordance – acordo
According to – de acordo com
Act – agir, ato
Actions – ações
Again – novamente
Air – ar
Alive – vivo(a)(s)
Already – já
Also – também
Always – sempre
An – um(a)
Ancient – antigo(a)(s)
And – e
Answer – resposta
Anything – qualquer coisa
Anyway – de qualquer forma
Applies – aplica-se
Applies to – aplica-se a
Are – são, estão, é está, somos, estamos
Around – ao redor
As – quando, assim que
Author – autor
Back – de volta
Band – tira
Bankrupt – falindo
Because – poque
Become – tornar-se
Becomes – torna-se
Behavior – comportamento
Beliefs – crenças
Biblical – bíblica
Bladder – bexiga
Bodies – corpos
Body – corpo
Breaks – quebra
Breathe – repira
Burns – queima
But – mas
By – por (autoria de)
Can – poder
Can't – não podemos
Cancer – cancer
Carbon – carbon
caught – preso(a)
Change – mudra
Choose – escolher
Come – vir
Comes – vem
Commit – cometer
Connected – conectado(a)
Connects – conecta
Consequences – consequências
Constant – cosntante
Constantly – constantemente
Could – poderia
Crime – crime
Crops – cultivos, plantação
Destroy – destruir
Did – fez
Dioxide – dióxido
Disappears – desaparece
Do – fazer (*auxiliar do presente; para enfatizar o verbo (really - realmente)*)
Does – (*auxiliar do presente)*
Don't – não (*auxiliar do presente + not*)
Dose – dose
Drink – beber
Dying – morrendo
Each – cada
Easy – fácil
Eat – comer
Ecology – ecologia
Ended up – acabou
Enlightened – iluminado(a)
Enron – era uma companhia de energia estadunidense
Enron's – de Enron
Environment – meio ambiente
Especially – especialmente
Evade – fugir de
Evading – fugir de
Evaporate – evaporar
Even – mesmo, jamais
Everything – tudo
Example – exemplo
Exceptions – exceções
Exchange – permuta
Executives – executivos
Exhale – exalar
Exits – existe
Express – expressa
Expressing – expresser
Expression – expressão
Fact – fato
Farmer – fazendeiro
Fingers – dedos
Food – comida, alimento
For – para, por
From – de
Fundamental – fundamental, básico(a)
Further – mais
Get – "for"
Gets – toma
Glands – glândulas
Go – ir
Good – boa, bom
Happen – acontecer
Has – tem
Have – ter
His – sua(s), seu(s)
If – se
Importance – importância
In – em, para dentro
Increases – aumenta
Inseparable – inseparável(veis)
Instead – em vez
Interacting – interagindo
Interaction – interação
Interconnected – interconectado
Into – dentro de, para dentro de
Is – é, está
It – ele/ela (neutron)
It's – é
Its – seu, sua
Just – somente
Keeps – mantém
Knew – sabia(m), soube(ram)
Later – mais tarde
Latest – mais recente(s)
Lies – deita-se
Life – vida
Light – luz
Like – como
Limit – limite
Live – viver
Living – vivo, vivente
Long – longo
Look – olhada
Looking – olhando
Looking for – procurando
Love – amor
Luck – sorte
Magic – mágico(a)
Make – fazer
Many – muitos(as)
Matter – importer
May – pode
Means – significa

Modern – modern
Moral – moral
Morality – moralidade
Most – mais
Must – dever
Myth – mito
Nature – natureza
Never – nunca
No – nenhum(a)
No matter – não importa
Not – não
Nothing – nada
Noticeable – perceptível
Ocean – oceano
Of – de
On – em, sobre
One – um(a)
Or – ou
Our – nosso(a)(s)
Ourselves – a nós mesmos
Outside – lado de for a
Over – sobre
Oxygen – oxigênio
Part – parte
Peace – paz
People – pessoas, povo
Pervades – permeia
Pesticides – pesticidas
Physics – física
Place – lugar
Plants – plantas
Pollute – poluir
Polluted – poluída
Possible – possível
Problem – problema
Profit – lucro
Prospering – prosperar
Proving – provando
Put out – colocar
Question – questão
Quotation – citação
Rain – chover
Reaches – alcança
Reap – colher
Relearn – reaprender
Research – pesquisa
Reservoir – reservatório
Rest – resto
Right – correta
Room – sala
Rubber – borracha
Say – dizer
See – ver
Seeds – sementes
Seems – parece
Self-destruct – autodestruir
Self-interest – auto interesse, interesse próprio
Serious – sério
Shortsightedness – miopia
Shoulder – ombro
Snaps – rebater
So – então
Some – algum
Somewhere – algum lugar
Sow – semeamos
Spend – passar, gastar
Spray – pulverize
Sprays – pulverize
Stretch – esticar
Stretching – esticar
Strongest – mais forte
Suddenly – de repente
Suffer – sofrer
Sweat – sour
Take – levam
Tap – torneira
Tension – tensão
Text – texto
That – que
The – o(a)(s)
Them – eles, elas
Then – então
Theory – teoria
There are – haver (plural)
There is – haver (singular)
They – eles, elas
Think – achar, pensar
This – este, esta, isto
Through – através
Thus – deste modo, assim
Time – tempo
To – para, a; *formadora de infinitive*
Tomato – tomate
Tomatoes – tomates
True – verdadeiro(a)
Truth – verdade
Twenty – vinte
Two – dois, duas
Ultimately – finalmente
Unfortunately – infelizmente
Universe – universe
Us – nos, a nós
Very – muito
Want - querer
Water – água
Way – forma, jeito, caminho
Ways – maneiras, formas, caminhos
We – nós
Weed – erva daninha
Were – eram, estavam
What – o que, qual
Whatever – qualquer coisa que, tudo que
When – quando
Whirlwind – vendaval
Who – que, quem
Why – por que
Will - (*auxiliay do futuro*)
Willing – dispostos
Wish – desejar
With – com
World – mundo
Would – (*auxiliar do condicional*)
Years – anos
Yet – ainda, contudo
You – você
Your – sua(s), seu(s), de você(s)