

O QUE ESTÁ POR TRÁS DA POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DE LÍNGUA INGLESA: O CASO DO ENEM

Cristina Arcuri Eluf (UESB)

criseluf@gmail.com

Fábio Nascimento Sandes (UESB)

fnsandes@gmail.com

Introdução

Neste trabalho buscamos traçar as linhas teóricas e definições metodológicas do impacto do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na avaliação da aprendizagem¹ de língua inglesa (doravante LI). Para a construção do nosso referencial teórico, assim como para a realização do trabalho de investigação empírica, partimos de uma pergunta norteadora, a qual pode, de maneira geral, ser assim resumida: "De que maneira a prova de língua inglesa do ENEM opera como agente de normativismo e de uma política linguística no Brasil?". A resposta a essa pergunta representa um dos principais objetivos desse trabalho, o qual assenta suas bases na Linguística Aplicada.

De modo a cumprir com o objetivo que traçamos para o desenvolvimento do estudo, começamos por discutir o cenário global, delimitando suas características espaço-temporais, para que, em um segundo momento, houvesse condições de situar o nosso objeto no interior de tal contexto. 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 desenvolve(ra)m pesquisas e/ou propostas de abordagem, planejamentos de acordo com essa perspectiva, dentro e fora do Brasil. Por conseguinte, discorreremos sobre as noções de política linguística implícita, a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual, ao nosso ver, opera como um agente promotor de uma política linguística para o ensino de Língua Inglesa em nível nacional, haja vista a atribuição que lhe tem sido dada: interferir na, e muitas vezes, determinar a elaboração de currículos e programas escolares, influenciando na forma como a língua é abordada no sistema de ensino brasileiro.

A metodologia filia-se à abordagem qualitativa do tipo etnográfico em educação (ANDRÉ, 2012, p. 27), com a inserção do pesquisador no contexto de uma escola pública da cidade de Vitória da Conquista – Bahia. Os sujeitos do estudo foram os alunos do 2º e 3º anos do Colégio Estadual Mudança² e duas professoras regentes das respectivas turmas, as quais se prontificaram para participar da pesquisa. O pesquisador deu início aos trabalhos com a observação participante em três turmas de 2º ano, nos turnos matutino e vespertino, e três turmas de 3º ano, nos mesmos turnos, no intuito de ir adquirindo a aceitação dos grupos. Após o período de ambientação, etapa que durou cerca de três semanas, foi aplicada uma enquête diagnóstica para eleger as turmas participantes da pesquisa, com a finalidade de definir 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.

Para além da enquête, foram realizados: i) roteiros de entrevistas com as professoras, com o objetivo de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados, abordando a prioridade no ensino de Língua Inglesa, o objetivo da elaboração das avaliações, a influência do ENEM em sua prática docente, dentre outros; ii)

¹ Ensino e aprendizagem não são colocados no mesmo patamar nessa discussão.

² Pseudônimos foram adotados no intuito de preservar a identidade da instituição e dos sujeitos da pesquisa.

questionários direcionados aos alunos participantes, abordando como gostariam de ser acompanhados durante as atividades da disciplina, como os resultados das provas os afetam, como gostariam de ser avaliados, opinião sobre a utilidade das notas, o que o resultado das provas significa (para os pais/para o professor/para a escola/para eles mesmos enquanto alunos), entre outras questões; iii) observação participante e transcrição de aulas e demais episódios de práticas discursivas; registro fotográfico dos estágios da pesquisa; iv) grupo focal desenvolvido em sala, a fim de disparar a memória narrativa dos alunos e v) análise documental, usada no sentido de contextualizar o fenômeno, para explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (ANDRÉ, 2012, p. 28), no intuito de apurar uma possível interferência do exame no currículo escolar. Em suma, técnicas tradicionalmente associadas à pesquisa do tipo etnográfico em educação.

1. Cenário global

Em seu livro, *O Futuro do Trabalho: fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*, 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, quando mais fatores aceleram a sua dinâmica, estimulando o revés, então determina-se 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 advento pós-industrial de que fala 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, p. 186). 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, p.23) 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 desse cenário, interpõe-se, segundo o autor, uma profunda lacuna entre quem se adere ao “novo” e aquele que se mantém fiel ao “velho”. Nesse processo, uma adaptação constante é requerida por parte dos sujeitos que compõem a cena.

2. Avaliação e a Nova ordem Mundial

2.1 O traçado histórico da avaliação em educação

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 (ALMEIDA FILHO, 1999). Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem escolar há muito integra o processo didático de ensino-aprendizagem como um de seus elementos constitutivos (ALMEIDA FILHO, 1999; LUCKESI, 2000). Entretanto, com um programa essencialmente enciclopédico e uma perspectiva conteudística, a escola dos dias de hoje produz, segundo Britto (1997), uma espécie de caricatura do homem do tempo de Goethe. 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 (BRITTO, 1997, p. 17). 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.

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 (BRITTO, 1997, p. 17-18). 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, de acordo com 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, etc. O aumento e a pulverização de informação dá 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, a avaliação escolar remonta a uma retórica do desespero, regressão para a magia profilática ou 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:

preenchem todo o cabeçalho;
as questões 1, 2, 3 e 4 vocês vão marcar apenas uma resposta de acordo com o texto;
cuidado com rasura;
cuidado com corretivo;
marque a opção que está pedindo;
escrevam a palavra *TRUE* or *FALSE* de acordo com o texto 2;
boa sorte;

Com efeito, não se poderia 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, p. 138). Mais precisamente, se fizermos uma busca mais detida sobre as 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, p. 21-22). 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 (2000, p. 22) denominou pedagogia comeniana; 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, p. 17), 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, p. 17), 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.

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, traduzindo um modelo de sociedade (LUCKESI, 2000, p. 10). A esse respeito, Davallon (2007, p. 26) põe em perspectiva os objetos culturais como operadores de memória social. Desse modo, os tempos atuais refletem a ordem político-cultural geradora de desigualdades que herdamos do colonialismo político. A política educacional no Brasil tem enfatizado tradicionalmente a disciplina, em detrimento da aprendizagem e da realização pessoal. A ênfase na disciplina é parte de práticas sociais que derivam da formação do Brasil Colonial (MAGALHÃES, 2012, p.19). Segundo Bolognini (2007, p. 80), toda avaliação, todo certo e errado, todo verdadeiro e falso, estão ancorados em discursos anteriores, em histórias anteriores, em uma ideologia.

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). De Sousa Santos (2010, p. 8) atesta 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) defende 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 abissal”. 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). O autor 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.

Seguindo o raciocínio de Lee Artz (2003), Monte Mór (2013) assinala que o processo de globalização reforça 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 à suas próprias construções de sentido, de serem sujeitos produtores de seus próprios textos (MONTE MÓR 2013 *apud* ARTZ 2003). Por isso, De Sousa Santos (2010, p. 49) propõe que a primeira condição para um pensamento pós-abissal seja a existência de uma co-presença radical, a qual significa que as práticas e os agentes de ambos lados da linha devam ser contemporâneos em termos iguais. Nessa esteira, o pensamento pós-abissal pressupõe a ideia de uma diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de conhecimentos para além do conhecimento científico (DE SOUSA SANTOS, 2010, p. 50).

Por essas razões, faz-se necessário repensarmos as prioridades/objetivos educacionais, incluindo aí os processos avaliativos. 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 às novas prioridades educacionais, incluindo aí novos objetivos avaliativos, configura-se como uma prerrogativa do atual cenário global.

3. O caso do ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é uma prova realizada pelo Ministério da Educação do Brasil. Em 2009, o Ministério da Educação (MEC) mudou o formato do Exame Nacional do Ensino Médio (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. Hoje, porém, as universidades

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. Já 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 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 inserção da prova de Língua estrangeira moderna (Inglês), a partir de 2010.

3.1 O ENEM como uma Política Linguística Implícita

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, 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 justificação 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. Ao final dos estudos, os estudantes acabam por apresentar grande dificuldade em se comunicar oralmente na língua ensinada na Escola”, afirma. O relator entende que a fluência oral é um objetivo necessário no Ensino de língua. No entanto, a difusão de Escolas de idiomas, a partir da iniciativa privada, que oferecem cursos pagos, é voltada para as camadas médias e ricas da sociedade. A população mais pobre não tem acesso a eles. “Vê-se, assim, 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”, avalia Agripino. O senador reconhece que sua simples declaração em lei não assegura que esse objetivo será atingido,

mas que consiste num esforço do legislador para mudar a inércia que domina o Ensino de língua estrangeira nas Escolas brasileiras.

Segundo Tormena (2007), na história da humanidade, a intervenção na língua, sempre existiu. No entanto, essa intervenção só se tornou objeto de reflexão sistemática recentemente, pulverizada através dos conceitos de política linguística e de planejamento linguístico, os quais 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, 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, p. 13), 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 arrola: 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, 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 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, p. 39), 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, p. 20).

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, p. 274), 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, p. 52) 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, p. 21), 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. Isso não significa, conforme a autora (2007), que não haja uma discussão sobre a relação entre língua e sociedade por parte das partes envolvidas na elaboração da política. O que ocorre, simplesmente, é que a língua não constitui o objeto central, não é o objetivo final. Ela é apenas um componente da política.

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. Tal lugar discursivo, que ocupam para enunciar, dispara uma memória societal que remete aos fios da história que perpassam a questão da política linguística no Brasil. Nesse sentido, a memória discursiva, referente à política linguística no país, não pode ser indiferente, não pode pertencer ao domínio da insignificância (DAVALLON, 2007). Se se quer mudança, há que se apoiar na memória do passado, com vistas a adquirir força e causar impressão para superar esse passado nocivo, a exemplo do Diretório dos Índios, e não mais reproduzi-lo. 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 espria 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, o exame vem se restringindo à leitura, com questões elaboradas todas elas em língua portuguesa. Nesse sentido, a prova joga por terra a esperança de avaliar o uso, 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 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, p. 59-60).

À primeira vista, 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, p. 56). Todavia, uma língua hoje em dia só se justifica socialmente se se puser ao alcance de uso pelos aprendizes. Para vir a ser usada, a nova língua precisa

circular nas salas em textos que se leem e que se ouvem e sobre os quais se fala e se escreve com instruções na própria língua-alvo em atividades construídas crescentemente no idioma pretendido (ALMEIDA FILHO, 2011). Desse modo, embora deixe de enfatizar o conhecimento de formas e estruturas, o resgate do ENEM aos princípios do Método *Grammar Translation* opera uma nova incoerência: a circulação da nova Língua nas salas em textos que se leem e que se ouvem e sobre os quais se fala e se escreve com instruções em Língua Portuguesa em atividades baseadas na mera tradução de vocábulos.

Cinco questões de compreensão de pequenos textos escritos na língua-alvo 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. Esse discurso, em contraposição a um ensino centrado no conhecimento de nomenclaturas e conteúdos gramaticais, tem colocado o domínio das atividades de fala em situações formais e das atividades de leitura e de escrita como primordiais no ensino e, corretamente, atrela o domínio do padrão ao amadurecimento daquelas atividades. Tais diretrizes, por outro lado, ao inverterem o discurso pedagógico, apenas reiteram, sob um manto de aparente inovação, a clássica reificação e fetichização escolar (FARACO, 2002, p. 57) da tradução.

Contudo, a forma como as diretrizes do exame estão apresentadas deixa claro o equívoco de se priorizar a tradução e a ela subordinar o domínio das práticas de leitura e produção de textos (FARACO, 2002, p. 57). Além disso é necessário observar que o ENEM, ao colocar o domínio da tradução como produto maior do ensino médio na área da língua, deixa implícito que essa diretriz é uma questão pacífica, sobre a qual não recaem dúvidas ou polêmicas; está pressupondo que essa norma é uma realidade clara, bem definida, e suficientemente legitimada em termos sociais (FARACO, 2002, p. 57). Desse modo, o Exame não consegue, na prática, realizar seus pressupostos gerais: cai na malha do velho modelo escolar de ensino (FARACO, 2002, p. 58) e avaliação, que há muito vem espalhando seus tentáculos no exercício do controle pelo poder.

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, mesmo não sendo um exame obrigatório, represente um momento decisivo, uma formalidade normativa, sendo visto como, praticamente, uma política de Estado. Outra prova cabal 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 Língua estrangeira, cabe ao avaliando, segundo a matriz, também associar vocábulos e expressões de um texto em LEM (Língua Estrangeira Moderna) 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.

Dessa forma, o ENEM pode ser considerado uma política linguística implícita pois privilegia coleções de postura de tradução. E essas mesmas coleções 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.

4. Análise e discussão dos dados

Embora a pesquisa ainda esteja em desenvolvimento e os resultados sejam ainda parciais, a observação-participante, a análise dos questionários e dos roteiros de entrevista, bem como a transcrição dos áudios, aliada às discussões no grupo focal, evidenciaram uma influência considerável do exame no cotidiano escolar, no que tange a execução de atividades gramaticais e de tradução e a sujeição do aluno a práticas avaliativas treineiras para o exame. As aulas na escola pública, alvo da pesquisa, demonstram a preponderância de avaliações escritas (*paper-based assessment*), em detrimento de variabilidades didáticas no que se refere ao quesito avaliativo, entre as quais situações-desafio, atividades em grupos colaborativos, portfólios, etc.

Tendo em vista que é na família, inicialmente, e depois na escola que se estabelecem as primeiras trocas linguísticas dos indivíduos (SEGANFREDO, 2003, p. 15), 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. Entretanto, no Brasil, as relações que ocorrem no meio social não se dão em Língua Inglesa. Não há comunidades linguísticas com certas características em comum, como densidade interna da comunicação relativamente alta, semelhantes características lexicais, morfológicas, sintáticas normas comportamentais (atitudes).

Segundo a autora (2003), a escola brasileira estigmatiza a língua que o aluno traz de casa, de suas experiências pgressas, nega esse saber e tenta impor-lhe um outro, diverso e distanciado daquele que o indivíduo carrega(va). Assume, assim, segundo a autora, um lamentável papel político, o de contribuir, até onde pode ir sua abrangência, para a formação do não-cidadão (SEGANFREDO, 2003, p. 18)

Hadfield (2012, p. 46) se levanta na contramão do movimento, com vistas a dizimar a imagem lamentável 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 você 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 você o aceita e o valoriza como um indivíduo, sinta que você é sensível e tolerante às diferenças, o escuta e responde as suas opiniões e sentimentos, e, especialmente, que você conheça sua vida pessoal, seus interesses, expectativas e ambições.

Considerando-se a geografia 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). Uma avaliação escrita, baseada nesses moldes, que preconiza a individualização, e incita a competição, haja vista seu objetivo de promover uma seleção em que aquele que obtiver a maior nota, obtém maior sucesso, não condiz com o que

Magda Soares (2000) discute 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 as 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.

Seganfredo (2003), encontra respaldo em Faraco (2001), ao dizer que a questão da língua no Brasil não é uma questão apenas linguística, mas, antes de tudo, uma questão política, uma questão que interessa à *pólis* como um todo, na medida em que ela atravessa diretamente e afeta profundamente inúmeras situações sociais. Fica evidente, segundo o autor, que está mais do que na hora de se instaurar, no espaço público, um indispensável embate entre os múltiplos discursos que dizem a língua no Brasil.

Conclusão

Assim, focalizamos o ENEM como agente do normativismo e abordamos especificamente a prova de Língua inglesa, sobretudo, de que forma ela atua no sentido de fazer perpetuar ou avançar a visão de língua, bem como que relações esse agente estabelece com a avaliação da aprendizagem na sociedade brasileira. A opção por este tema advém do fato de o escopo da pressuposição, implicação, em termos de política linguística, constituir um espaço que, possivelmente, ainda reserva descobertas para a pesquisa semântica.

Entendemos as razões de natureza política e da própria condição da educação no Brasil. Porém, este trabalho trata de uma contribuição importante para essa “virada político-linguística”: o movimento pelo qual os linguistas (mais que a linguística) passam a trabalhar junto com os falantes das línguas, apoiando tecnicamente suas demandas políticas e culturais. Deixam de atuar no campo da “colonização de saberes” para atuar no que Boaventura Santos chama de “comunidade de saberes”.

Referências

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 01/09/2014).

_____. 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 01/09/2014).

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.

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.; 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. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

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.

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

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.

FARACO, C. A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M; ARYON, D. R. Eds. *Lingüística 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.

HADFIELD, J. A second self 4. *English Teaching Professional*. Issue 81, July, 2012.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *A new literacies reader: educational perspectives / edited by Colin Lankshear, Michele Knobel*. New York: Peter Lang, 2013.

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

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

MONTE MÓR, W. 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, 2013.

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

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.

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.

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.

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

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.

<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).