

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

**PRISCYLLA CYGAINSKI DA ROSA**

**REFLEXOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES DA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PROVA DE ESPANHOL DO ENEM**

Porto Alegre

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS

PRISCYLLA CYGAINSKI DA ROSA

**REFLEXOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES DA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PROVA DE ESPANHOL DO ENEM**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como exigência parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Português/Espanhol.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Roquele Schoffen

Porto Alegre

2016

PRISCYLLA CYGAINSKI DA ROSA

**REFLEXOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES DA  
EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA PROVA DE ESPANHOL DO ENEM**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Letras apresentado à Universidade Federal do Rio Grande do Sul como exigência parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras Português/Espanhol.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Juliana Roquele Schoffen

Aprovado em:

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gabriela da Silva Bulla**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**

---

**Prof<sup>a</sup> M<sup>a</sup> Monica Nariño Rodriguez**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)**

Porto Alegre

2016

## AGRADECIMENTOS

Uma das palavras mais bonitas de se ouvir, de se falar e de se LER é a palavra GRATIDÃO. Gostaria não só que a leitura desse vocábulo chegasse aos olhos dos seus destinatários neste momento, mas também que a gratidão que sinto invadissem o coração de tantos familiares e amigos que encontrei ao longo desse percurso chamado vida.

Gratidão aos meus pais, Vanderley e Maria Lúcia, duas pessoas que me educam, que me amam, que me apoiam e que nunca mediram esforços quanto aos meus estudos. Eu os amo e vocês são enormes motivos de orgulho para mim.

Gratidão a minha irmã Letícia e ao meu cunhado Marcelo. Obrigada por serem grandes apoiadores dos meus sonhos, por me incentivarem a transpassar fronteiras, por me proporcionarem tanta alegria, por me darem tanto amor. Eu carrego muito de vocês comigo. Sou melhor por tê-los ao meu lado.

Gratidão ao meu irmão Gabriel, meu primeiro aluno. Obrigada por prestar atenção nas aulas que eu dava aos meus 8 anos e por anotar nos caderninhos o que eu explicava no quadro-negro. Gratidão a minha irmã Sabrina, que foi a primeira a dizer em alto e bom tom “Pitty, ser professora é muito legal sim. Apoio tua decisão”, enquanto meu pai não confiava muito na minha escolha para o curso de Letras.

Gratidão as minhas primas Isa e Gabi, por compartilharem momentos de desespero e de muito amor comigo. Obrigada pelas palavras doces, pelo carinho, pelo óleo de sândalo e pelos drinks de banana.

Gratidão as minhas fiéis escudeiras dos últimos 5 anos e meio: Fezoca, Marinoca e Anoca. Obrigada por todo o amor, pelas risadas gostosas, pelas tristezas divididas, pelos abraços carinhosos. Obrigada, principalmente, pela existência de vocês na minha vida. Tem muito de vocês na Pri de hoje. Da graduação para o infinito!

Gratidão ao Mariano e a Luísa, amizade fruto de um dos encontros mais lindos que a vida poderia me proporcionar. Vocês são responsáveis por grande parte da minha (des)construção nesses últimos tempos.

Gratidão às ciladas da vida responsáveis por proporcionar reencontros, como o meu e do Rafa Menezes. Gratidão, amigo, pela tua presença mesmo que nos momentos de vácuo no “É uma cilada, Bino”. Merecemos um brinde de fernet com coca!

Gratidão aos meus amigos do Itú, e em especial à Mogui. Obrigada por suportarem minhas faltas e por nunca esquecerem que essa amiga um pouco alienada existe. Tenho vocês no coração há mais de 10 anos, e os terei para sempre.

Gratidão à Fran e à Sté, amigas que emanam luz e que se fizeram presentes ao longo desse percurso de escrita, sempre com palavras doces e amorosas. Os cafés de domingo voltarão!

Gratidão aos companheiros que cruzaram meu caminho na graduação e que compartilharam comigo tantos momentos de alegria no Vale Encantado (e fora dele também). Gratidão ao PIBID Espanhol, porque, graças à participação nesse projeto e à convivência com tanta gente buena, pude aprender muito sobre a docência na escola pública e me engajar na luta por uma educação democrática e de qualidade. Gratidão aos colegas do Español para Niños do NELE pelo aprendizado e pelos sábados matutinos cheios de criatividade e de alegria. Gratidão também ao Alexandre Martins, que foi um grande apoiador desse trabalho e que, para minha felicidade, se tornou um grande amigo.

Gratidão a minha admirável orientadora Juliana Schoffen, que aceitou me guiar na escrita deste trabalho. Obrigada pelo conhecimento compartilhado, pela paciência e pela atenção carinhosa que dedicaste a mim. Não é a toa que mereces o título de Paradiva!

Gratidão a minha grande professora na graduação, Monica Nariño. Obrigada pelas portas abertas, pelos desabafos e pelos conselhos. Obrigada por ensinar espanhol com tanta paixão. Levarei todos os teus ensinamentos, que não foram poucos, para sempre na minha vida docente.

Gratidão ao Anglo Pré-vestibulares, ao Grupo de Espanhol Humanas e ao Unificado Lajeado e Gramado, que também apostaram em mim como profissional, me oportunizando incontáveis aprendizados.

E, por fim, gratidão ao lindo encontro que me proporcionou receber este canudo: o encontro com meus amados alunos, o real encontro com a docência. Se “pela lei natural dos encontros, eu deixo e recebo um tanto”, de vocês eu recebi MUITO. Obrigada por ajudarem a formar a Priscylla professora.

*A alegria não chega apenas no encontro do  
achado, mas faz parte do processo da busca.  
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da  
procura, fora da boniteza e da alegria.*

*Paulo Freire*

## RESUMO

Considerando a valorização da Língua Espanhola no contexto educacional brasileiro, principalmente a partir da implementação da Lei Nº 11.161/2005; considerando ainda a importância do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – exame que tem dentre seus objetivos selecionar candidatos para o ensino superior e mensurar os conhecimentos aprendidos no Ensino Médio – o presente trabalho de conclusão de curso se propõe a analisar como a competência leitora é avaliada nas provas de espanhol do ENEM. À luz dos aportes teóricos sobre a compreensão leitora apresentados por Kleiman (1997; 2008), Schlatter (2009) e Martins (1986), entre outros pesquisadores, e dos pressupostos constantes a respeito do conceito de leitura nos documentos oficiais orientadores da educação brasileira, como os PCN Língua Estrangeira (1998), PCNEM (2000), PCN+ (2002a) e OCEM (2006), procedeu-se à análise do objeto de estudo. Para compor o *corpus* analisado, utilizaram-se as provas de espanhol do ENEM dos anos de 2014 e 2015. A partir da análise realizada, foi possível constatar que a prova de espanhol do ENEM avalia a competência leitora do participante através da ativação de seu conhecimento prévio. Constatou-se, ainda, a não existência de questões que privilegiem o domínio de regras gramaticais e do léxico de forma descontextualizada; no entanto, foi possível perceber que algumas questões podem ser respondidas a partir somente da compreensão do enunciado redigido em português. As problematizações feitas neste trabalho têm o objetivo de contribuir para uma discussão sobre a prova de espanhol do ENEM e de reiterar a necessidade de se refletir acerca das práticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de língua espanhola e de avaliação da Língua Estrangeira (LE) no ENEM.

Palavras-chave: Enem – avaliação – compreensão leitora – língua espanhola.

## RESUMEN

Teniendo en cuenta la valoración de la Lengua Española en el contexto educacional brasileño, principalmente a partir de la implementación de la Ley N° 11.161/2005; teniendo en cuenta aún la importancia del *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM) – examen que tiene entre sus objetivos seleccionar candidatos para la enseñanza superior y medir los conocimientos aprendidos en la enseñanza secundaria – la presente tesis de grado se propone analizar como la competencia lectora es evaluada en las pruebas de español del ENEM. A la luz de los aportes teóricos sobre la comprensión lectora propuestos por Kleiman (1997; 2008), Schlatter (2009) y Martins (1986), entre otros investigadores, y de los presupuestos constantes con respecto al concepto de lectura en los documentos oficiales orientadores de la educación brasileña, como los PCN Lengua Extranjera (1998), PCNEM (2000), PCN+ (2002a) y OCEM (2006), se procedió al análisis del objeto de estudio. Para componer el *corpus* analizado, fueron utilizadas las pruebas de español del ENEM de los años 2014 y 2015. A partir del análisis realizado, fue posible comprobar que la prueba de español del ENEM evalúa la competencia lectora del participante a través de la activación de su conocimiento previo. Además, se comprobó que no hay cuestiones que privilegian el dominio de reglas gramaticales y del léxico de manera descontextualizada. Sin embargo, fue posible percibir que algunas cuestiones pueden ser contestadas solamente a partir de la comprensión del enunciado redactado en portugués. Las problematizaciones hechas en esta investigación tienen el objetivo de contribuir para una discusión sobre la prueba de español del ENEM y de reiterar la necesidad de reflexionar acerca de las prácticas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lengua española y de evaluación de Lengua Extranjera (LE) en el ENEM.

Palabras-clave: Enem – evaluación – comprensión lectora – lengua española.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Conhecimentos de leitura em LE a serem avaliados segundo os PCNs.....	34
Figura 2 – Habilidades a serem desenvolvidas em LE segundo os PCNEM.....	35
Figura 3 – Competência 2 da Matriz de Linguagens do ENEM.....	40
Figura 4 – Questão 91 do ENEM 2014.....	43
Figura 5 – Questão 92 do ENEM 2014.....	44
Figura 6 – Questão 93 do ENEM 2014.....	46
Figura 7 – Questão 94 do ENEM 2014.....	47
Figura 8 – Questão 95 do ENEM 2014.....	48
Figura 9 – Questão 91 do ENEM 2015.....	49
Figura 10 – Questão 92 do ENEM 2015.....	50
Figura 11 – Questão 93 do ENEM 2015.....	51
Figura 12 – Questão 94 do ENEM 2015.....	53
Figura 13 – Questão 95 do ENEM 2015.....	55
Figura 14 – Competência 5 da Matriz de Linguagens do ENEM.....	56

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Gênero discursivo, habilidades requeridas e tipo de conhecimento avaliado nas questões de espanhol do ENEM.....	42
---	----

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>12</b>
<b>2 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL.....</b>	<b>15</b>
<b>3 AVALIAÇÃO ESCOLAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA.....</b>	<b>18</b>
<b>4 A COMPETÊNCIA LEITORA.....</b>	<b>21</b>
4.1 Afinal, o que é leitura?.....	22
4.2 O conhecimento prévio na leitura.....	23
<b>5 DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>26</b>
5.1 A competência leitora nos documentos oficiais.....	28
5.2 O conhecimento prévio na leitura segundo os PCN Língua Estrangeira.....	31
5.3 O conceito de avaliação em leitura contemplado nos documentos oficiais.....	33
<b>6 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO.....</b>	<b>37</b>
6.1. A abordagem da Língua Estrangeira na prova do ENEM.....	38
<b>7 ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENEM.....</b>	<b>41</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>60</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação para entender aspectos e conhecimentos relacionados à prova de espanhol do Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM) deu-se a partir de 2012, quando comecei a trabalhar em dois diferentes ambientes: em um curso pré-vestibular particular, como plantonista de Língua Espanhola, e como bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - projeto federal responsável por inserir estudantes de cursos de Licenciatura na escola pública a fim de que esses estudantes vivenciem a docência antes do estágio obrigatório -, subprojeto PIBID Espanhol. Estes dois espaços educacionais me deram não só a oportunidade de interagir com alunos de diferentes classes sociais, advindos da escola pública e da escola privada, mas também de perceber como o ensino de Língua Espanhola se dá em cursos preparatórios para exames de ingresso à Universidade e em escolas públicas da rede estadual de ensino em Porto Alegre.

A partir de 2009, quando o ENEM tornou-se a única forma de acesso a algumas Universidades através do Sistema de Seleção Unificada (SISU), percebi que muitos foram os comentários e as notícias veiculadas acerca da estrutura da prova do ENEM. O referido exame se propõe a trabalhar conceitos como interdisciplinaridade, situação-problema e contextualização – uma proposta distinta se a compararmos à de muitos vestibulares, que costumam sistematizar o conhecimento de forma mais fragmentada e mecânica. Principalmente nos últimos dois anos, em que tenho atuado diretamente como professora de Língua Espanhola em cursos pré-vestibulares, observei com mais atenção a prova do ENEM e notei que as 5 questões anuais de espanhol no exame são, basicamente, questões de leitura e interpretação textual – poucas são as questões que exigem que o aluno ative somente conhecimentos lexicais ou gramaticais para resolvê-las. A partir daí, surgiram-me diversos questionamentos: com que tipo de questões os candidatos se deparam no momento de responder o ENEM? A competência leitora é avaliada de que maneira? Os professores, tanto da rede privada como da rede pública de ensino, têm desenvolvido a leitura nas aulas de língua estrangeira? Como eles a avaliam? Que tipo de material didático os professores utilizam para contribuir para o desenvolvimento dessa competência?

A fim de responder alguns dos meus questionamentos, optei, neste trabalho, por observar como a competência leitora é avaliada na prova de Língua Espanhola do

ENEM e que tipos de conhecimento o candidato deve ativar no momento de respondê-la. Faço, no segundo capítulo, uma breve análise do ensino de espanhol no Brasil. No terceiro capítulo, discorro brevemente sobre o conceito de avaliação somativa e formativa em Língua Estrangeira. Já no capítulo quarto, direciono a fundamentação teórica para o conceito de leitura e para os conhecimentos relacionados a essa competência. No quinto capítulo, analiso documentos oficiais orientadores da educação brasileira, como Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002a) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), a fim de atentar ao que eles dizem sobre o ensino-aprendizagem e sobre a avaliação da competência leitora em LE. No sexto capítulo, discorro, de forma sucinta, sobre o histórico do ENEM e sobre como a Matriz de Referência desse exame se propõe a avaliar a Língua Estrangeira, mais especificamente o espanhol. Finalmente, no sétimo capítulo, apresento o *corpus* de análise: utilizo as provas de 2014 e de 2015 para averiguar a avaliação da competência leitora na prova de Língua Espanhola do ENEM.

Para fins de esclarecimento, considero relevante comentar a diferença entre *língua estrangeira* (LE) e *língua adicional* (LA), uma vez que, contemporaneamente, essa discussão é importante quando pensamos na forma como vemos nosso objeto de ensino. Segundo Schlatter e Garcez, o termo *língua adicional* vem sendo usado em vez do termo *língua estrangeira* para enfatizar “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127). Schlatter e Garcez, que optam por utilizar a expressão *língua adicional* para se referir ao componente do currículo escolar, ainda explicitam que

o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estadual, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. De fato, se consideramos que o espanhol e o inglês constituem patrimônios relevantes para a formação do cidadão a ponto de nos ocuparmos do seu cultivo na educação nacional, entendemos que, de alguma maneira, essas línguas fazem parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea. Nesse sentido, são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras. Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que os educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para

participar na sua própria sociedade. (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127 e 128).

O ENEM, no entanto, bem como todos os documentos nacionais direcionadores do ensino que serão analisados neste estudo, utiliza o termo *língua estrangeira* para fazer referência à disciplina curricular. Desta forma, embora leve em conta o conceito de língua adicional, optei por utilizar, neste trabalho, a nomenclatura “língua estrangeira” (doravante LE).

Pretendo, com esta pesquisa, contribuir para uma discussão sobre a prova de Língua Espanhola do ENEM. Creio que análises como a que apresento neste trabalho reiteram a necessidade de se refletir acerca das práticas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira e de avaliação de LE no ENEM.

## 2 O ENSINO DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Apesar da inclusão da Língua Espanhola na educação básica nos parecer recente, Paraquett (2009) argumenta que a história do ensino dessa língua no Brasil inicia em meados do século XX:

É consenso que o ano de 1919 inicia a história do ensino do espanhol no Brasil, quando ocorre a institucionalização desta disciplina no Colégio Pedro II, mantendo-se como disciplina optativa até 1925. O segundo momento mais importante desse processo histórico é o ano de 1941, quando acontece a criação do curso de Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pela primeira vez, o espanhol era uma língua estrangeira estudada num curso de formação de professores, embora não fosse exclusiva, já que aquele curso formava professores de espanhol, francês e italiano, conhecidas como neolatinas (PARAQUETT, 2009, p. 125).

Em 1991, é assinado o Tratado de Assunção, que resultou no Acordo do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). Este Acordo<sup>1</sup> – do qual fazem parte todos os países da América do Sul - seja como Estados Parte, seja como Associado -, contribuiu para a expansão da Língua Espanhola no Brasil, visto que a necessidade de aproximação política, social e cultural com os outros países participantes está marcada principalmente pela língua e o Brasil é o único país integrante falante de português. Consoante Oliveira e Souza (2011)

a língua espanhola é hoje considerada uma necessidade dentro do contexto educacional brasileiro. Isso nos leva a refletir sobre a importância da aprendizagem do idioma espanhol em nosso país, já que, atualmente, o Brasil tem estreitado seus laços com países hispano-americanos, não somente por questões comerciais que foram o ponto de partida para o fortalecimento da língua, mas também por questões sociais e políticas (OLIVEIRA E SOUZA, 2011, p. 3).

Em 1996, promulga-se a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e, a partir daí, o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) adquire maior visibilidade. No que diz respeito ao ensino médio, favorece-se a situação se comparada ao ensino fundamental, visto que a mencionada lei prevê a inclusão de duas línguas estrangeiras no currículo, como se percebe na Seção III do Artigo 36 da lei: “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (BRASIL, 1996, p. 19). A LDB ainda é responsável por promover a volta

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://www.mercosul.gov.br/>. Acesso em 02/05/2016.

do pluralismo de idiomas, como corroboram, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A aprendizagem de uma língua estrangeira juntamente com a língua materna, é um direito de todo cidadão, conforme expresso na Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. (...) Sendo assim, a escola não pode mais se omitir em relação a essa aprendizagem (BRASIL, 1998, p. 19).

Finalmente, a Língua Espanhola torna-se presente no sistema educacional básico brasileiro a partir da aprovação da Lei Nº 11.161<sup>2</sup>, em 2005. O Artigo 1º desta lei, conhecida como “Lei do Espanhol”, prevê que o ensino de Língua Espanhola deve ser “de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno [...] nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005). Além disso, menciona que no ensino fundamental a oferta dessa língua é opcional, tanto para a rede pública como para a rede privada. De acordo com a Lei do Espanhol, o processo de implementação deveria estar concluído no prazo de cinco anos, ou seja, em 2010 – ano em que a prova de LEM aparece pela primeira vez no ENEM. Contudo, sabe-se que as escolas públicas enfrentam grandes dificuldades em relação ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Schlatter (2009) aponta que

não são raros os trabalhos de pesquisa que apontam para a má qualidade do ensino de língua estrangeira (LE) nas escolas públicas brasileiras e para uma descrença generalizada entre pais, professores e alunos em relação à possibilidade de aprender uma LE na escola (pública ou privada). A explicação [...] elenca motivos como a falta de materiais didáticos e de recursos (laboratório, biblioteca), a falta de formação dos professores, número insuficiente de horas de LE no currículo, alunos desmotivados, número elevado de alunos em aula, dentre outros [...] (SCHLATTER, 2009, p. 11).

A partir das experiências obtidas pelo PIBID Espanhol, percebi as circunstâncias difíceis das aulas de LE. Geralmente, ao espanhol, é concedido um período semanal de aula e, na maioria das vezes, os professores utilizam como recurso para a aula somente o livro didático, não levando outros materiais para complementar o processo de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) informam que as línguas estrangeiras deveriam assumir “sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens”

---

<sup>2</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm). Acesso em 02/05/2016.



(BRASIL, 2000, p. 26). Contudo, diferentemente de tal proposta – em que o professor desenvolveria primordialmente a leitura e a compreensão textual em sala de aula –, o que se nota é que as aulas de Língua Espanhola na escola pública ainda não desenvolvem as distintas competências sinalizadas pelo documento: “o trabalho com as habilidades linguísticas [...] acaba centrando-se nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua. Assim, com certa razão, alunos e professores desmotivam-se [...]” (BRASIL, 2000, p. 28).

Dentro desse contexto, nos perguntamos que tipos de conhecimentos os estudantes estão de fato tendo de ativar ao responder a prova de espanhol do ENEM – que se propõe a ser uma prova menos centrada na repetição de conteúdos cristalizados e mais preocupada com o caráter político e humanístico da língua estrangeira. Visto que ainda não é perceptível que o ensino de LE na escola (ou em cursos pré-vestibulares) possibilite ao aluno acessar informações e culturas distintas, nosso objetivo é verificar com que tipo de questões os candidatos se deparam e como a competência leitora em Língua Espanhola é abordada dentro do exame.

### 3 AVALIAÇÃO ESCOLAR EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Sabemos que todo processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se em função de uma série de objetivos e, normalmente, segue algum tipo de método que guia a maneira como esses objetivos serão trabalhados e alcançados. A fim de comprovar até que ponto nossos propósitos como professores e nossas expectativas em relação aos alunos estão sendo ou não atingidos, valemo-nos da avaliação. Tradicionalmente, entendia-se a avaliação como a etapa final de aprendizagem, que servia para determinar se o aluno aprendeu ou não o que foi ensinado. Esse tipo de padrão avaliativo, embora possa ser considerado ultrapassado, ainda vigora em muitos sistemas educacionais.

Em provas de vestibulares e no próprio ENEM – foco desta pesquisa –, a avaliação, além de ser utilizada para mensurar os conhecimentos aprendidos no Ensino Médio, é utilizada também como parâmetro para selecionar alunos para universidades públicas e privadas, visto que o sistema educacional brasileiro não dá acesso à Universidade para todos os estudantes que desejam cursar o ensino superior. Ainda que o ENEM seja uma avaliação externa, de larga escala<sup>3</sup>, acreditamos ser importante, neste trabalho, especificar dois tipos de avaliação utilizados na escola básica a fim de confrontar os parâmetros em discussão: o de avaliação somativa e o de avaliação formativa.

Bloom, Hastings & Madaus (1983, p. 67) atestam que “a avaliação somativa tem por objetivo uma avaliação muito geral do grau em que os objetivos mais amplos foram atingidos durante todo o curso ou durante alguma parte substancial dele”. A avaliação somativa é responsável por detectar o grau de produtividade do aluno, realizando uma análise geral no final de um período de aprendizagem e classificando seu conhecimento de acordo com o nível atingido. O modelo de avaliação somativa é recorrente na maioria das escolas, visto que a comunidade escolar está condicionada a exigir um documento formal com o propósito de certificar o aluno. É comum, portanto, que os professores confeccionem testes e os apliquem “a cada quatro ou seis semanas, para fins de atribuição de notas” (BLOOM et al., 1983, p. 68).

Schlatter e Garcez (2012) acrescentam que entre as dificuldades mencionadas pelos professores de LE em avaliar o aluno está o fato de “conceber e construir instrumentos de avaliação além de provas” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 153).

---

<sup>3</sup> Entendemos, assim como Locatelli (2002), que a avaliação de larga escala se difere da escolar porque, na avaliação de larga escala, “tende-se a avaliar o produto da aprendizagem” (LOCATELLI, 2002, p. 5), e não o processo de construção do conhecimento.

Luckesi (1996) discute o porquê de a atual prática escolar estipular a *classificação* do aluno como uma das funções do ato de avaliar. Para o autor, a função classificatória, que está atrelada ao tipo somativo de avaliação, “constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento” (LUCKESI, 1996, p. 35). Luckesi acredita que a avaliação deve ser utilizada como um instrumento de democratização do ensino e de comprovação da real aprendizagem do aluno. Consoante o autor, a atual prática classificatória da avaliação escolar

é um lícito modo de fazer da avaliação do aluno um instrumento de ação contra a democratização do ensino, na medida em que ela não serve para auxiliar o avanço e crescimento do educando, mas sim para assegurar a sua estagnação, em termos de apropriação dos conhecimentos e habilidades mínimos necessários (LUCKESI, 1996, p. 66).

Por outro lado, a avaliação em língua estrangeira vem sendo pensada, por vários autores, sob outra perspectiva. Conforme apresentado nos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul – Língua Espanhola e Língua Inglesa (SCHLATTER; GARCEZ, 2009), os instrumentos de avaliação são responsáveis por refletir e reforçar concepções sobre língua e sobre avaliação. Desta forma, nós, como educadores, temos a responsabilidade de buscar uma avaliação que contribua de fato para a aprendizagem dos alunos. O papel do ensino de LE na escola, segundo Schlatter e Garcez (2012), é o de possibilitar o acesso à língua estrangeira ao educando para que ele possa: conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade; transitar na diversidade; refletir sobre o mundo em que se vive e agir crítica e ativamente. Logo, a partir dessa perspectiva, a avaliação deve ser construída com o objetivo de verificar como os estudantes estão participando em diferentes contextos sociais em que uma língua estrangeira é utilizada. Dessa perspectiva, faz sentido pensar no conceito de avaliação formativa.

Consoante Hadji (2001), avaliação formativa é aquela que se encontra no centro da ação de formação do aluno. Esse tipo de avaliação é responsável por proporcionar o levantamento de informações úteis à regulação do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para a efetivação da atividade de ensino. Hadji crê que a avaliação escolar deve ser

capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de ‘medir’ seu desempenho; capaz de fornecer-lhe indicações esclarecedoras, mais do que oprimi-lo com recriminações; capaz de preparar a operacionalização das

ferramentas do êxito, mais do que resignar a ser apenas um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso (HADJI, 2001, p. 9)

Os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul expõem que a avaliação formativa toma o lugar de avaliações que visam somente testar nomenclaturas gramaticais, estruturas linguísticas ou vocabulário da língua de modo descontextualizado. O modelo formativo se opõe ao modelo de avaliação autoritária e punitiva. É possível criar um mecanismo avaliativo que tenha efeito benéfico no processo de ensino-aprendizagem, estabelecendo “a extensão do que foi alcançado por alunos, professores, pela disciplina e pela própria escola” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 165). Para que isso aconteça, é essencial que se explicitem os objetivos de ensino e os critérios de avaliação a todos os participantes, a fim de que eles façam parte das decisões a respeito das práticas avaliativas. Dentro da perspectiva formativa

a avaliação é vista como um ‘contrato’ entre as partes: todos devem poder participar da definição e estar informados sobre aquilo que se deseja avaliar, o método e os critérios utilizados. Assim, podemos construir uma avaliação mais progressista, que é diagnóstica, dinâmica, coletiva, reflexiva, dialógica, com o foco no aluno e na aprendizagem (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 166).

Desta forma, o uso da avaliação se volta para a formação e para a participação do educando em sua própria aprendizagem, e não somente para fins de certificação.

Nossa intenção, ao longo deste capítulo, foi a de discutir conceitos de avaliação utilizados no ensino de LE na escola. Cremos que o professor deve sempre refletir sobre suas práticas na sala de aula, sobre o nível de aprendizagem dos alunos, sobre quais instrumentos de avaliação ele utilizará e sobre como essa avaliação contribuirá para o aprendizado de seus educandos. Visitaremos, assim, os documentos oficiais que norteiam o currículo de LE na educação básica brasileira a fim de constatar como eles se posicionam quanto aos conhecimentos a serem desenvolvidos e avaliados na escola. Posteriormente, ao observar a Matriz de Referência do ENEM (2009) e analisar as questões desse exame, verificaremos se os conhecimentos mencionados pelos documentos oficiais são contemplados no modelo de avaliação em larga escala do ENEM.

#### 4 A COMPETÊNCIA LEITORA

A leitura nos acompanha desde os primeiros anos de vida, quando começamos a soletrar as primeiras palavras e tentamos decifrar o que está escrito por trás de qualquer encontro de letrinhas. Buscamos compreender o mundo e tudo que está à nossa volta, desde a leitura de uma revista a um desprezioso passar de olhos em uma figura ou imagem, um rótulo de algum produto, um jornal, etc. É comum observarmos crianças ainda não alfabetizadas “brincando” de ler um pequeno livro de história, ou pedindo para que seus pais, irmãos, avós o leiam para elas. Entretanto, ao chegarem à escola, percebemos que o encantamento dessas crianças com a descoberta das palavras desaparece. É comum que ouçamos dos alunos: “eu não gosto de ler”. Para Kleiman, este problema pode estar relacionado

ao lugar cada vez menor que a leitura tem no cotidiano brasileiro, à pobreza no seu ambiente de letramento (o material escrito com o qual ele entra em contato, tanto dentro como fora da escola), ou ainda, à própria formação precária de um grande número de profissionais da escrita que não são leitores, tendo, no entanto, que ensinar a ler e a gostar de ler (KLEIMAN, 2008, p. 15).

Se observarmos as dificuldades dos alunos frente a uma prova de algum concurso, como a prova do ENEM, perceberemos que muitos dos erros cometidos ao responderem as questões são devidos a problemas na compreensão do texto. Isso não acontece somente em um exame de Português, de Literatura ou de Língua Estrangeira. Esses deslizos também ocorrem quando o estudante se depara com uma prova de Ciências, de História ou de Geografia. Kleiman atesta que, muitas vezes, a responsabilidade de formar leitores recai no professor de língua materna, quando, na realidade

a palavra escrita é patrimônio da cultura letrada, e todo o professor é, em princípio, representante dessa cultura. Daí que permanecer à espera do colega de Português resolver o problema, além de agravar a situação, consiste numa declaração de sua incompetência quanto à função de garantir a participação plena de seus alunos na sociedade letrada (KLEIMAN, 2008, p. 7).

É possível que o desinteresse pela leitura seja causado, também, pela não ativação de conhecimentos essenciais para que o processo de leitura aconteça. Assim, discorreremos, a seguir, sobre o que é de fato saber ler e os tipos de conhecimento que o leitor necessita para desenvolver esse processo cognitivo.

#### 4.1 Afinal, o que é leitura?

O ato de ler é entendido como uma das formas mais produtivas de desenvolvimento dos indivíduos. Consoante Martins, existe uma relação entre o ato de ler e a escrita, de modo que “o leitor é visto como um decodificador da letra” (MARTINS, 1986, p. 7). Entretanto, a leitura só acontece, de fato, “quando começamos a estabelecer relações entre as experiências e a tentar resolver os problemas que se nos apresentam – aí, então, estamos procedendo a leituras, as quais nos habilitam basicamente a ler tudo e qualquer coisa” (MARTINS, 1986, p. 17).

De uma maneira geral, sabemos que o conceito de leitura está, na maioria das vezes, restrito à decifração da escrita. Não obstante, sua aprendizagem vai além: aprender a ler faz parte do processo de formação global do indivíduo, em que ele será capaz de conviver e atuar política, social, econômica e culturalmente (MARTINS, 1986). Consoante Simões et al. (2012), o diálogo entre sujeitos históricos é o que implica caracterizar a leitura como um processo de interação. Desde as etapas escolares iniciais, as atividades de leitura são responsáveis por aperfeiçoar competências que possibilitem entender que “todo o texto tem um autor e, como tal, é a manifestação de um ponto de vista, a partir de um determinado contexto histórico e concreto” (SIMÕES et al., 2012, p. 47). Tais atividades também devem ser responsáveis por gerar no aluno uma atitude responsiva, em que ele possa reagir diante do texto, tomar posições e responder a esse texto por meio de novas ações.

Luke e Freebody (1990 apud SCHLATTER, 2009) ratificam que “ler é (re)agir criticamente de acordo com a expectativa gerada pelo gênero discursivo” e que esse processo “envolve decodificar, participar, usar e analisar o texto para poder inserir-se de modo mais pleno e participativo na sociedade” (LUKE; FREEBODY, 1990 apud SCHLATTER, 2009, p. 13). Todas essas ações ocorrem de maneira integrada no processo de leitura e o conhecimento necessário para desenvolvê-las pode ser aprendido pelas práticas de leitura cotidianas e ser sistematizado na escola. Schlatter entende que, como *decodificador*, “o leitor precisa acionar o conhecimento relativo à mecânica do texto escrito (combinação de letras, movimento da esquerda para a direita, relação entre o signo linguístico e/ou seu som e significado, etc.)” (SCHLATTER, 2009, p. 13). Já como *participante* este leitor deve utilizar na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida – utilizará o conhecimento de mundo. Schlatter

compreende que, como *usuário*, “o leitor deverá saber (re)agir conforme a expectativa criada pelo gênero discursivo” (SCHLATTER, 2009, p. 13). Finalmente, como *analista*, o leitor deverá perceber as ideologias e os pontos de vista por trás de determinado texto.

Kleiman pressupõe que a concepção de leitura “é uma prática social que remete a outros textos e outras leituras” (KLEIMAN, 2008, p. 10). De acordo com a autora, “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária” (KLEIMAN, 2008, p. 10). cremos, portanto, que é imprescindível que o contexto pedagógico proporcione ao aluno atividades que o possibilitem tornar-se consciente de seu papel ativo na leitura e na construção de sentido. Para que se adquira essa consciência, Kleiman (2008) atesta que o leitor deverá engajar-se no processo de leitura e utilizar estratégias baseadas nos seus conhecimentos linguísticos, textuais e, principalmente, de mundo, com base nas marcas formais do texto. Na seção seguinte, enfocaremos, portanto, a importância do conhecimento prévio na leitura.

#### **4.2 O conhecimento prévio na leitura**

Segundo Kleiman, “a ativação do conhecimento prévio é essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 1997, p. 25). Essa ativação se dá através da procura na memória de informações pertinentes para o assunto, a partir de elementos formais fornecidos no texto. Mediante a interação de diversos níveis de conhecimento é que o leitor consegue construir o sentido daquilo que é lido. Daí Kleiman considerar, assim como Simões et al. (2012), a leitura um processo interativo, justamente porque

o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 1997, p. 13).

Kleiman (1997) discorre sobre os níveis de conhecimento que compõem o conhecimento prévio na leitura e que serão responsáveis por constituírem o processo de

compreensão de determinado texto. Consoante a autora, três categorias de conhecimento são essenciais para que o processo de compreensão aconteça: o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo.

O *conhecimento linguístico* desempenha um papel central no processamento do texto, sendo este entendido como a atividade através da qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades maiores e significativas (KLEIMAN, 1997). É “aquele conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável” (KLEIMAN, 1997, p. 13), que compreende desde o conhecimento a respeito da pronúncia de uma determinada língua, passando pelo conhecimento de léxico e de regras gramaticais dessa língua, chegando até o conhecimento a respeito do uso da língua. É a identificação adequada desses conhecimentos que permitirá que o processo de leitura continue, até chegar à compreensão do texto. Se o leitor se deparasse com a frase, em espanhol, “el cachorro del gato nació ayer”, e não tivesse o conhecimento lexical necessário para traduzir ao português a palavra *cachorro* por *filhote*, por exemplo, possivelmente a compreensão da frase, nesse caso, ficaria comprometida. A partir das definições estabelecidas por Schlatter (2009), podemos considerar que o conhecimento linguístico está relacionado com o papel do leitor como *decodificador* – aquele que acionará seus saberes relativos à mecânica do texto no momento da leitura. Consoante Kleiman, o conhecimento linguístico “é um componente do chamado *conhecimento prévio* sem o qual a compreensão não é possível” (KLEIMAN, 1997, p. 16).

Kleiman (1997) entende que o *conhecimento textual* é o conjunto de noções e de conceitos a respeito do texto, que faz parte do conhecimento prévio e que desempenha um importante papel na compreensão textual. Compreendemos, portanto, que o conhecimento textual está diretamente relacionado com os tipos e gêneros textuais aos quais o leitor será exposto ao longo de sua vida. Schlatter assegura que a escola é responsável por possibilitar ao aluno o contato com distintas leituras, planejando atividades que envolvam “sequências discursivas variadas (narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva, etc.) e propósitos diversos (informar, opinar, argumentar, reclamar, instruir, etc.)” (SCHLATTER, 2009, p. 14). Ativar o conhecimento textual é desempenhar o papel de leitor *usuário*, como afirma Schlatter: “ao ler o horóscopo, [o leitor] deve saber buscar as informações sobre seu signo; ao ler um editorial, espera-se



que procure o ponto de vista do jornal sobre o tema em foco” (SCHLATTER, 2009, p. 13). Kleiman indica que

quanto mais conhecimento textual o leitor tiver, quanto maior a sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será sua compreensão, pois (...) o conhecimento de estruturas textuais e de tipos de discurso determinará suas expectativas em relação aos textos, expectativas estas que exercem papel considerável na compreensão (KLEIMAN, 1997, p. 20).

Já o *conhecimento de mundo* é a bagagem de informações do leitor, tudo o que ele traz na memória, tudo o que foi adquirido tanto formal como informalmente. Kleiman assevera que, para alcançar compreensão de um texto durante a leitura, o conhecimento de mundo relevante para o texto lido deve estar ativado, “isto é, deve estar num nível ciente, e não perdido no fundo da nossa memória” (KLEIMAN, 1997, p. 21). A compreensão leitora se dá, então, quando o leitor relaciona o que ele já sabe previamente com o que ele retira do texto. Logo, quanto mais informação advinda do conhecimento de mundo o leitor tiver, mais previsões ele poderá fazer sobre o conteúdo do texto. Um leitor que conhece os tipos sociais que os personagens das tirinhas da Mafalda representam, por exemplo, terá mais facilidade em gerar expectativas em relação à ideologia subjacente no texto. Quando, numa leitura, ativamos nosso conhecimento de mundo, estamos (re)agindo, como ratifica Schlatter (2009), como leitores *participantes* e *analistas*.

Para Kleiman (1997, p. 26), “recipientes não compreendem”. Logo, é essencial que o aluno ative todos esses conhecimentos que compõem o conhecimento prévio a fim de não tornar a leitura uma mera recepção passiva de informações. O simples passar de olhos por um texto não se caracteriza como leitura, pois a leitura

implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar (KLEIMAN, 1997, p. 26).

Acreditamos, por conseguinte, que esses sejam os conhecimentos em relação à competência leitora que o aluno deverá desenvolver ao longo de sua vida escolar.

## 5 DOCUMENTOS OFICIAIS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO

Os documentos oficiais orientadores da educação brasileira contemplados nessa análise são fontes importantes para observarmos as tendências relacionadas ao currículo de Língua Estrangeira quando pensamos em quais conteúdos e programas de ensino incluiremos ou excluiremos da educação básica. Desta maneira, é interessante que enxerguemos a abordagem dada à Língua Espanhola e como essa disciplina é concebida no ENEM através de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) (BRASIL, 1998), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) (BRASIL, 2000), as Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) (BRASIL, 2002a) e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006).

Os PCN (1998) e os PCNEM (2000) foram publicados com os objetivos de difundir a reforma curricular regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996), e de orientar os professores sobre novas perspectivas e metodologias de ensino. Com a estruturação do chamado Novo Ensino Médio, começa a entender-se, portanto, que o ensino deve ir além da simples repetição de informações e conteúdos cristalizados. É necessário que o aluno se torne um sujeito crítico e reflexivo, a fim de que tenha pleno desenvolvimento na educação básica. Assim, dividem-se, a partir da organização da base curricular nacional, os conhecimentos em quatro grandes áreas que compartilham objetos de estudo: “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, “Matemática e suas Tecnologias” e “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, sendo a Língua Estrangeira (doravante LE) um dos componentes dessa última área.

Os documentos aqui citados se propõem a discutir a aprendizagem a partir de uma perspectiva sociointeracionista, em que o estudante compreenda que, através da interação com a sociedade, ele será capaz de se constituir como sujeito. Desta forma, o conceito de linguagem concebido nos documentos e a ser desenvolvido nas aulas de LE é o de ser

a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (BRASIL, 2000, p. 5).

Os PCNEM pretendem que os alunos sejam capazes de se tornar sujeitos com compreensões históricas, culturais e sociais e, para isso, faz-se necessário o entendimento de regras internas e externas do mundo e da língua. Postulam-se, desta forma, os propósitos maiores do ensino de LE no Ensino Médio: “além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica” (BRASIL, 2000, p. 29).

Ao entender tal concepção, percebemos que os documentos citados anteriormente orientam o professor a desenvolver a LE na escola de forma a instruir o estudante a se relacionar com o mundo. É imprescindível que o aprendiz utilize a comunicação como ferramenta com vistas à sua formação pessoal, acadêmica ou profissional. Assim, o professor de LE deve ensinar ao aluno que “para poder comunicar-se numa língua qualquer, não basta, unicamente, ser capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos. É preciso, também, conhecer e empregar as formas de combinar esses enunciados num contexto específico de maneira a que se produza a comunicação” (BRASIL, 2000, p. 29). Somente por essa via, o estudante encontrará sentido naquele novo conhecimento que está adquirindo. De acordo com os PCN+ “o foco do aprendizado deve centrar-se na função comunicativa por excelência, visando prioritariamente à leitura e à compreensão de textos verbais orais e escritos” (BRASIL, 2002a, p. 94).

O ENEM é uma avaliação em larga escala, constituída de questões de múltipla escolha e que busca medir o nível de conhecimento dos alunos do Ensino Médio do nosso país. Visto que os documentos aqui mencionados se preocupam em orientar os professores no que tange ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas no ensino de LE, cremos que essas competências serão refletidas no modelo de avaliação de Língua Espanhola do ENEM. Os PCN+ afirmam que “a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras modernas no ensino médio deve ser a leitura e, por decorrência, a interpretação” (BRASIL, 2002a, p. 97). Assim, optamos, neste trabalho, por observar mais detidamente como essa competência é retratada nos documentos oficiais.

## 5.1 A Competência Leitora nos Documentos Oficiais

Como já foi evidenciado anteriormente, documentos como os PCN, PCNEM, PCN+ e OCEM demonstram uma preocupação com o ensino-aprendizagem de conhecimentos sócio-históricos e sistêmicos da língua estrangeira. Os PCN Língua Estrangeira afirmam que o uso da linguagem é determinado pela sua natureza sociointeracional, “pois quem a usa considera aquele a quem se dirige ou a quem produziu um enunciado” (BRASIL, 1998, p. 27). Assim, segundo os PCN, o ensino de espanhol nas escolas públicas não deve deixar de abarcar a compreensão oral, a produção oral e a produção escrita, fazendo o aluno perceber que, ao aprender uma LE, ele estará se inserindo social e discursivamente como cidadão capaz de agir no mundo em que vive. Entretanto, este ensino deve, primordialmente, ser direcionado para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Ainda segundo os PCN, o currículo de LE na escola deve possibilitar que o estudante participe em diferentes práticas sociais que envolvam a leitura. Ao expor nossos alunos a leituras diversificadas, damos-lhes a oportunidade de mobilizar diferentes competências. Em relação à competência leitora em LE, os PCN a entendem como uma forma de capacitar o aluno a refletir sobre o contexto dos interlocutores e a compreender as diferentes visões de mundo, como corroboramos abaixo:

A leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato. Além disso, a aprendizagem de leitura em Língua Estrangeira pode ajudar o desenvolvimento integral do letramento do aluno. A leitura tem função primordial na escola e aprender a ler em outra língua pode colaborar no desempenho do aluno como leitor em sua língua materna (BRASIL, 1998, p. 20).

Consoante Scribner e Cole (1981 apud KLEIMAN, 1995), entendemos a definição de letramento como “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (p. 19). Compreendemos, portanto, que o papel da aula de Língua Estrangeira na escola é dar subsídios ao aluno para que ele possa pensar a respeito do uso que faz da língua que aprende na sociedade. O letramento refere-se, desta forma, ao uso que esse aluno fará do código linguístico em práticas sociais que têm como base a leitura e a escrita.

## Os PCN ainda postulam que a leitura

é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua [...] Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. [...] Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão (BRASIL, 1998, p. 41).

Entendemos que o ensino de LE é responsável por oportunizar ao aluno condições para que ele se envolva em tarefas que requerem o uso da língua a partir de temas significativos ao seu contexto e de gêneros do discurso variados. Compreendemos que gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, elaborados pelos diversos campos de atuação da língua (BAKHTIN, 2003, p. 262). Schneuwly & Dolz afirmam que “os gêneros podem ser considerados, segundo Bakhtin, instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999, p. 7). É a partir dos diversos gêneros que organizamos nossos próprios discursos, sejam eles orais ou escritos, de acordo com uma situação comunicativa específica. Bakhtin atesta que, sem essas formas estáveis de enunciado, a comunicação seria inviável.

As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras [...]. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos [...] a comunicação discursiva seria quase impossível (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Pensando o ensino de línguas estrangeiras, não é suficiente, portanto, reconhecer o vocabulário e as regras gramaticais da língua; para uma comunicação efetiva, é necessário dominar o maior número possível de gêneros dos mais variados campos de atividade humana:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles nossa individualidade [...]; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. Desse modo, ao falante não são dadas apenas as formas da língua nacional (a composição vocabular e a estrutura gramatical) obrigatórias para ele, mas também as formas de enunciado para ele obrigatórias, isto é, os

gêneros do discurso: estes são tão indispensáveis para a comunicação mútua quanto as formas da língua (BAKHTIN, 2003, p. 285).

Os PCN+ - que, assim como os outros documentos oficiais da educação brasileira, estão em consonância com as teorias bakhtinianas - afirmam que, quando se pensa no trabalho com textos em sala de aula, é indispensável também expor aos alunos os gêneros discursivos em que tais textos se materializam. Se o educando analisa textos com os quais tem contato fora do ambiente escolar, “as relações que faz entre os conteúdos disciplinares e sua vivência tornam-se muito mais significativas” (BRASIL, 2002a, p. 78). Ainda consoante os PCN+, a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente:

na literatura, o poema, o conto, o romance, o texto dramático, entre outros; no jornalismo, a nota, a notícia, a reportagem, o artigo de opinião, o editorial, a carta do leitor; nas ciências, o texto expositivo, o verbete, o ensaio; na publicidade, a propaganda institucional, o anúncio; no direito, as leis, os estatutos, as declarações de direitos, entre outros (BRASIL, 2002a, p. 77).

Os PCN+ também atestam que, através da exposição dos alunos a textos de naturezas diversas, nós, docentes, promoveremos oportunidades múltiplas de manejo da língua escrita e da língua falada: “é necessário que o aluno tenha contato com textos – publicitário, jornalístico, narrativo, dissertativo, poético, literário, científico – nos quais possa estreitar seu contato com a linguagem formal e informal, de modo a confrontar diferentes recursos comunicativos” (BRASIL, 2002a, p. 106). As OCEM corroboram a preocupação por contemplar pedagogicamente as várias modalidades de leitura: “a visual (mídia, cinema), a informática (digital), a multicultural e a crítica (presente em todas as modalidades)” (BRASIL, 2006, p. 98).

É fundamental que se confira ao ensino escolar de LE um caráter que capacite o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma e que também propicie a esse aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos. Se quisermos, por conseguinte, formar leitores proficientes, necessitamos construir com o educando uma visão de leitura que o permita reagir diante do texto:

Procura[-se] desenvolver um leitor como aquele que entende que aquilo que lê é uma representação textual, como aquele que, diante do que lê, assume uma posição ou relação epistemológica no que concerne a valores, ideologias, discursos, visões de mundo. Com esse pressuposto, ensinar requer compreender esses conceitos, e também compreender: 1) como as pessoas

utilizam a leitura (e para quê) em sua vida ou no cotidiano; 2) que a leitura tem a ver com a distribuição de conhecimento e poder numa sociedade; 3) que o tipo de desenvolvimento de leitura que se realiza resulta no desenvolvimento de um tipo de leitor (LUKE; FREEBODY,1997) (APUD BRASIL, 2006, p. 98).

A orientação pedagógica dada aos professores pelos PCN Língua Estrangeira para o desenvolvimento da competência leitora é a de que, impreterivelmente, os alunos deverão ativar três tipos de conhecimento: conhecimento sistêmico, o conhecimento da organização dos textos e conhecimento de mundo – as mesmas três categorias abarcadas na definição de conhecimento prévio de Kleiman (1997). Consoante os PCN, tais conhecimentos “compõem a competência comunicativa do aluno e o preparam para o engajamento discursivo” (BRASIL, 1998, p. 29). Para fazer um contraponto com as definições de conhecimento linguístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo de Kleiman (1997), explicitamos, a seguir, como os PCN Língua Estrangeira entendem o papel que cada um desses conhecimentos desempenha na aprendizagem da leitura.

## **5.2 O conhecimento prévio na leitura segundo os PCN Língua Estrangeira**

O *conhecimento sistêmico*, de acordo com os PCN Língua Estrangeira, “envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético-fonológicos” (BRASIL, 1998, p. 29). É através da ativação deste conhecimento que o leitor, ao produzir enunciados, fará escolhas gramaticalmente adequadas ou “que compreendam enunciados apoiando-se no nível sistêmico da língua” (BRASIL, 1998, p. 29). O conhecimento sistêmico contribui para a ativação e a confirmação das hipóteses que o aluno está elaborando. Ainda consoante os PCN, nos estágios iniciais de aprendizagem, o conhecimento referente aos itens lexicais é crucial, já que facilita a ativação de conhecimento de mundo do aluno. O conhecimento da morfologia da Língua Estrangeira, ao indicar o papel gramatical do item, colabora para a compreensão.

O *conhecimento de organização textual* também facilita a leitura ao indicar para o aluno como a informação está organizada no texto. De acordo com os PCN, textos orais e escritos podem ser classificados em três tipos básicos: narrativos,

descritivos e argumentativos. Tais tipos textuais são usados na organização de vários outros tipos que têm funções diferentes na prática social:

textos literários (poema, romance, etc.), textos pedagógicos (material didático para ensinar espanhol; aula expositiva etc.), textos científicos (relatório de pesquisa, trabalho publicado em revista científica etc.), textos epistolares (carta pessoal, carta de negócio etc.), textos de propagandas (anúncio para vender uma TV), entrevistas, debates etc (BRASIL, 1998, p. 31).

Ao ter contato com diferentes tipos e gêneros textuais, o aluno é capaz de criar expectativas distintas dependendo do texto com o qual ele se depara. Os PCN explicitam que

ao ler uma história, o leitor-aluno, confiando em seu conhecimento da organização de histórias, sabe que sua compreensão será balizada pelo modo como as histórias se organizam. Assim, após encontrar a situação da história em que estão apresentados os personagens e o contexto em que atuam, o aluno se prepara para encontrar o problema, em seguida a solução e a avaliação (BRASIL, 1998, p. 90).

Já o *conhecimento de mundo*, de acordo com os PCN, tem um papel primordial, pois, ao ler, o aluno cria hipóteses sobre o significado que está construindo com base em seu pré-conhecimento. Ao ler um texto e se deparar com a palavra “cinema”, por exemplo, o leitor acionará seu conhecimento de mundo sobre esse estabelecimento. Contudo, talvez não seja habitual para alguém ouvir a palavra “matinê”. Desta forma, seu conhecimento de mundo sobre tal expressão ficaria comprometido. Ao aprender uma LE, o estudante pode se deparar com a mesma dificuldade. Consoante os PCN, para o aluno de LE a “ausência de conhecimento de mundo pode apresentar grande dificuldade no engajamento discursivo” (BRASIL, 1998, p. 29).

Ainda de acordo com os PCN, “o problema do conhecimento de mundo referente ao assunto de que se fale ou sobre o qual se leia ou escreva pode também ser complicado caso seja culturalmente distante do aluno” (BRASIL, 1998, p.30). Acreditamos, portanto, ser papel do professor possibilitar ao aluno o acesso a informações sobre hábitos culturais distintos, bem como expô-lo a “outras visões do mundo, a outros modos de viver a vida social e política, à possibilidade de reconhecer outras experiências humanas diferentes como válidas” (BRASIL, 1998, p. 30).

Com base nesses conhecimentos, os PCN Língua Estrangeira ainda orientam o docente a dividir a leitura em três momentos a fim de que o aluno entenda melhor o propósito do trabalho. O primeiro será a fase de *pré-leitura*, em que o professor



sensibilizará o aluno em relação aos significados possíveis a serem construídos na leitura, como o conhecimento prévio, a organização textual, a identificação do leitor, do autor e do propósito daquele texto. O segundo momento, intitulado de *leitura*, será responsável não só por impelir o aluno a projetar seu conhecimento de mundo e a organização textual nos elementos sistêmicos do texto, mas também por incitar o aluno a adivinhar o significado das palavras que não conhece, a estabelecer elos coesivos e a utilizar estratégias de inferência. Já no último momento, de *pós-leitura*, professor e alunos emitirão suas reações e avaliarão, criticamente, as ideias do autor.

Bem como os pressupostos teóricos utilizados neste trabalho, os documentos oficiais também orientam o professor a ensinar leitura não somente como decodificação textual, mas sim como uma atividade que contribuirá para a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. A partir das competências e conhecimentos expostos acima, verificaremos como esses documentos orientam, então, o professor a avaliar a competência leitora.

### **5.3 O conceito de avaliação em leitura contemplado nos documentos oficiais**

Os documentos analisados nesta pesquisa orientam os docentes a avaliar o aprendiz sob uma perspectiva formativa. Isso implica uma nova posição em relação ao conceito de avaliação, já que as escolas tendem a avaliar o aluno sob a perspectiva normativa tradicional. Os PCN+ afirmam que “a avaliação formativa introduz uma ruptura, uma vez que desloca a regulação das aprendizagens de modo a individualizá-las para cada aluno. Esta avaliação pressupõe um diagnóstico, instrumentos apropriados, observação *in loco*, intervenções diferenciadas” (BRASIL, 2002a, p. 124). Desta forma, é necessário que o professor reflita sobre os objetivos que pretende atingir com cada etapa e com todo o processo de aprendizagem.

Os PCN+ atestam que, atualmente, no âmbito de ensino de LE na escola, os professores ainda têm de superar grandes dificuldades no processo de avaliação. Essas dificuldades residem, basicamente, na heterogeneidade do conhecimento dos estudantes sobre a LE, no grande número de alunos por sala e na “preocupação de muitos educadores em centrar a aprendizagem na gramática normativa, em processos puramente metalinguísticos, baseados exclusivamente na língua escrita” (BRASIL, 2002a, p. 125). Sabemos que os dois primeiros itens mencionados fazem parte da realidade que o professor encontra nas escolas públicas, assim como comprovamos no

segundo capítulo deste trabalho. Quanto ao terceiro item, é necessário que haja maior qualificação e formação contínua dos professores a fim de que eles enxerguem que é possível avaliar seus alunos em situações de aprendizagem contextualizadas.

Segundo os PCN+, o objetivo do ensino de uma LE na escola é que o aluno a veja como um veículo de interação e como meio de acesso ao conhecimento. Desta forma, o docente “não deve visar apenas as aquisições gramaticais, mas contemplar o aprendizado linguístico com vistas à sua aplicação prática de leitura, compreensão e comunicação” (BRASIL, 2002a, p. 125). Os PCNEM reiteram esse posicionamento quando mencionam que

[...] deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais. [...] Esse tipo de ensino [...] cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem, como princípio geral, levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada e em diferentes situações da vida cotidiana (BRASIL, 2000, p. 148).

É essencial, portanto, que o professor enxergue a avaliação como um processo que necessita de coerência entre o foco de ensino e o da avaliação em si. Os PCN Língua Estrangeira exemplificam que “em um programa que tenha como foco o desenvolvimento da habilidade de leitura, a avaliação deverá também centrar-se nessa habilidade” (BRASIL, 1998, p. 82). A partir disso, os PCN Língua Estrangeira estabelecem alguns critérios de avaliação das habilidades comunicativas. Na figura abaixo estão os principais conhecimentos a serem desenvolvidos e, posteriormente, avaliados nas aulas de LE, de acordo com o documento:

*Figura 1: conhecimentos de leitura em LE a serem avaliados segundo os PCN*

- demonstrar compreensão geral de tipos de textos variados, apoiado em elementos icônicos (gravuras, tabelas, fotografias, desenhos) e/ou em palavras cognatas;
- selecionar informações específicas do texto;
- demonstrar conhecimento da organização textual por meio do reconhecimento de como a informação é apresentada no texto e dos conectores articuladores do discurso e de sua função enquanto tais;
- demonstrar consciência de que a leitura não é um processo linear que exige o entendimento de cada palavra;
- demonstrar consciência crítica em relação aos objetivos do texto, em relação ao modo como escritores e leitores estão posicionados no mundo social;
- demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto.

**Fonte: BRASIL, 1998, p. 83.**

É perceptível, através das informações apresentadas acima, que os conhecimentos a serem desenvolvidos nas aulas de LE, principalmente no que tange a competência leitora, voltam a aparecer quando se pensa em avaliação. Segundo os PCN Língua Estrangeira, a avaliação não se restringe, portanto, a decodificação, a traduções ou a classificação de elementos gramaticais. O aluno, ao ser avaliado, projetará seu conhecimento prévio no momento da leitura, criando estratégias para compensar o conhecimento que ele não tem. Ele se deparará com gêneros discursivos variados, verificando suas funções e como seu conhecimento sistêmico deve ser ativado para o entendimento pleno de diferentes textos.

Da mesma forma, os PCNEM atentam para o fato de que “ao pensar-se numa aprendizagem significativa, é necessário considerar os motivos pelos quais é importante conhecer-se uma ou mais línguas estrangeiras” (BRASIL, 2000, p. 28). Em vista disso, o documento esboça as habilidades que integram a competência comunicativa e que estão interligadas no processo de ensino-aprendizagem e, posteriormente, de avaliação de línguas:

*Figura 2: habilidades a serem desenvolvidas em LE segundo os PCNEM*

- Saber distinguir entre as variantes lingüísticas.
- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação.
- Escolher o vocábulo que melhor reflita a idéia que pretenda comunicar.
- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção em Língua Estrangeira (oral e/ou escrita). Todos os textos referentes à produção e à recepção em qualquer idioma regem-se por princípios gerais de coerência e coesão e, por isso, somos capazes de entender e de sermos entendidos.
- Utilizar as estratégias verbais e não verbais para compensar falhas na comunicação (como o fato de não ser capaz de recordar, momentaneamente, uma forma gramatical ou lexical), para favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido (falar mais lentamente, ou enfatizando certas palavras, de maneira proposital, para obter determinados efeitos retóricos, por exemplo).

**Fonte: BRASIL, 2000, p. 28 e 29.**

Os PCNEM salientam que os componentes acima estão perfeitamente inter-relacionados e interligados no ato comunicativo. Alinhados à concepção de leitura abordada no terceiro capítulo desta pesquisa, verificamos que as habilidades e

competências relacionadas nos PCNEM retomam a ideia de contextualização e interdisciplinaridade e subentende-se a concepção de leitura enquanto processo interacional. É através do desenvolvimento dessas habilidades, do contato com diferentes culturas e variedades linguísticas, da exposição ao outro que a Língua Espanhola pode levar o educando a ver-se e a constituir-se como sujeito no mundo. É imprescindível, portanto, que a avaliação em LE não vise somente verificar se o estudante é capaz de compreender e de produzir enunciados gramaticalmente corretos; ela deve, acima de tudo, ser capaz de medir a competência sociolinguística, a competência discursiva e a competência estratégica do educando.

Enfatizamos, também, a preocupação dos PCN+ ao orientar os docentes a selecionar conteúdos, competências e habilidades efetivamente relevantes para os três anos do Ensino Médio a fim de que avaliem de maneira coerente os seus alunos. Citamos aqui algumas competências e habilidades a serem avaliadas, de acordo com os PCN+, no que concerne à competência leitora: ler e interpretar textos de diferentes naturezas; selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso; utilizar com propriedade as estruturas linguísticas aprendidas tanto na língua escrita como na língua falada; combinar o conhecimento adquirido fora da escola àquele da sala de aula. Consoante os PCN+, ao pensarmos em como avaliar o aluno em LE, devemos compreender que

ainda que se desenvolva o trabalho didático em várias frentes - leitura e interpretação de textos, aquisição de estruturas linguísticas, a ampliação do repertório vocabular, desenvolvimento das funções comunicativas da língua – devemos ter clara a inter-relação entre todas elas. [...] Não há como avaliar a competência de leitura e interpretação sem levar em conta o domínio estrutural, o conhecimento vocabular e os modos pelos quais esse conhecimento servirá ao aluno em uma situação de interação comunicativa, falada ou escrita (BRASIL, 2002a, p. 126).

Em vista disso, presumimos que a prova de LE do ENEM avalia a competência leitora do participante utilizando questões com diferentes gêneros discursivos e incitando o aluno a ativar seu conhecimento prévio, e não apenas a decodificar enunciados – bem como enfatiza Schlatter (2009) ao mencionar as quatro ações integradas envolvidas no processo de leitura (*decodificar, analisar, usar e participar*). A fim de comprovar essa hipótese, verificaremos, no capítulo seguinte, como a Matriz de Referência do ENEM (2009) se propõe a avaliar a LE.

## 6 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Criado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), inicialmente, visava “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2002b, p. 5), contribuindo, assim, para o desenvolvimento de políticas públicas que auxiliassem na construção de um currículo mais adequado para esse nível de escolaridade.

De acordo com o Documento Básico de 2002, o Enem tinha como objetivo colocar em prática as modificações sugeridas pela LDB (1996). Além da LDB, o documento também informava que as referências do exame eram “os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (BRASIL, 2002b, p. 6). Marcos da Reforma do Ensino Médio, esses documentos apontam para uma educação que esteja voltada para a formação de cidadãos reflexivos, críticos, com consciência social, indicando que o ensino deve ir além da simples repetição de informações e conteúdos cristalizados. Assim, percebemos que o ENEM se preocupa em abarcar, nos itens da prova, os conceitos de situação-problema, interdisciplinaridade e contextualização.

Desde seu início até a edição de 2008, a prova do Antigo ENEM, aplicada somente em um dia, era composta por 63 questões de múltipla escolha e uma redação, que aferiam cinco competências e vinte e uma habilidades que eram apresentadas em uma Matriz de Referência. Em 2004, o exame adquiriu alta relevância ao ser utilizado também para a distribuição de bolsas de estudo em universidades privadas através do Programa Universidade para Todos (ProUni)<sup>4</sup>. Nesse programa, candidatos com renda familiar de até três salários mínimos seriam selecionados para bolsas de estudos parciais ou integrais com base nas notas que obtivessem no ENEM.

Em 2009, surge o Novo ENEM: a prova se transforma na principal via de acesso para as universidades por meio do Sistema de Seleção Unificada (SISU), em que o aluno pode utilizar sua nota para pleitear vaga em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). A partir desse ano, então, a estrutura da prova sofreu alterações: houve

---

<sup>4</sup> Disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acesso em 18/04/2016

aumento do número de questões e a aplicação do exame foi organizada em dois dias. Além da redação, o exame foi dividido em quatro grandes Áreas do Conhecimento<sup>5</sup>:

- ✓ Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia);
- ✓ Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia);
- ✓ Matemática e suas Tecnologias (Matemática);
- ✓ Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Inglês ou Espanhol [somente a partir de 2010], Artes e Educação Física).

O ENEM é composto por 180 questões (45 questões de cada área) e uma redação e é aplicado em dois dias: no primeiro, que contempla as áreas de Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza e suas Tecnologias, o candidato tem 4 horas e 30 minutos para resolver o exame; no segundo dia, que abarca as áreas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias, além da Redação, o candidato dispõe de 5 horas e 30 minutos.

### **6.1 A abordagem da Língua Estrangeira na prova do ENEM**

Com a implementação do Novo ENEM, contempla-se, pela primeira vez, na Matriz de Referência de 2009<sup>6</sup>, a avaliação da língua estrangeira (inglês e espanhol), embora esta tenha entrado em vigor somente no ano subsequente. Surge, então, um novo modelo de prova, que exige que o aluno ative os diversos conhecimentos sobre linguagens em geral. Este novo modelo tem relação com a Reforma do Ensino Médio, proposta pelo MEC, em que há a unificação das áreas afins para que se evite a evasão escolar. O objetivo dessa mudança é aproximar o ensino à realidade do aluno, atendendo às expectativas e exigências da sociedade na qual ele está inserido, bem como de seu mercado de trabalho futuro.

Ao analisar a nova matriz (2009), nota-se que a matriz do Antigo ENEM foi transformada em cinco novas matrizes (uma para cada grande Área de Conhecimento e

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>. Acesso em 18/04/2016.

<sup>6</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf). Acesso em 18/04/2016.

uma comum a todas as áreas). Os cinco eixos cognitivos que devem ser abordados por todas as disciplinas da prova são: dominar linguagens (DL); compreender fenômenos (CF); enfrentar situações-problema (SP); construir argumentação (CA) e elaborar propostas (EP). Pensamos ser relevante, também, citar as 9 competências que a matriz de Linguagens abrange:

- ✓ Competência de área 1: Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
- ✓ 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.
- ✓ Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
- ✓ Competência de área 4 - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
- ✓ Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
- ✓ Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
- ✓ Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
- ✓ Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
- ✓ Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.

Visto que nos detemos, neste trabalho, a analisar somente os aspectos a serem desenvolvidos na prova de Língua Estrangeira Moderna (LEM), abaixo expomos a competência e as habilidades referentes a essa disciplina na matriz de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

*Figura 3: Competência 2 da Matriz de Linguagens do ENEM*

**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.

**Fonte: BRASIL, 2009, p. 2**

Como a Matriz de Referência foi divulgada em 2009, houve a observação de que a competência 2 e suas respectivas habilidades seriam incluídas apenas nas provas a partir de 2010. Ainda que a competência 2 se refira especificamente à língua estrangeira, a competência 5 também poderá ser solicitada ao candidato no momento de solucionar as cinco questões de língua estrangeira. Percebemos que a avaliação em leitura é abarcada nas quatro habilidades da competência 2, uma vez que tal competência informa que serão considerados o conhecimento e o uso das línguas estrangeiras como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais. A competência leitora também se destaca no primeiro eixo cognitivo comum a todas as áreas (DL), que nos informa que o aluno deve “dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa” (BRASIL, 2009, p. 1).

Dentro do universo da prova de LE do ENEM, a maneira que o candidato tem de demonstrar o bom domínio da língua é através de leitura e compreensão adequadas dos textos que lhe são apresentados. Assim, nesta pesquisa, objetivamos analisar questões referentes à prova de Língua Espanhola do ENEM, a fim de verificar de que maneira a competência leitora é avaliada nas cinco questões anuais do exame. Ainda almejamos averiguar se a competência leitora avaliada na prova tem de fato relação com os conceitos encontrados nos documentos oficiais e com o que se ensina nas escolas. Desta forma, esperamos contribuir para uma discussão sobre o modelo de prova de Língua Espanhola no ENEM.



## 7 ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENEM

Com base nos princípios teóricos apresentados e considerando as reflexões acerca da compreensão leitora, procedemos, neste capítulo, à análise do *corpus* selecionado para este trabalho: provas de espanhol do ENEM dos anos de 2014 e 2015. Optamos por selecionar estas 10 questões, utilizando as provas do Caderno Rosa, por serem as mais recentes dentre todas as aplicações do exame. A prova de LE no ENEM corresponde a 5 das 45 questões anuais que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, ou seja, menos de 3% das 180 questões que compõem todo o ENEM.

É importante ressaltar, em relação à estrutura desse exame, que todas as questões são compostas por textos autênticos<sup>7</sup> escritos em espanhol e que para cada questão há um texto diferente – somente no ano de 2010 a prova utilizou um mesmo texto para duas questões. Não obstante, todos os enunciados e as alternativas estão escritos em português. O participante passa, portanto, por três momentos: ele lê o texto em língua estrangeira, lê o enunciado em língua materna (LM) e relaciona as alternativas das questões – que estão escritas também em LM – com as informações retiradas do texto. Todas as questões são de múltipla escolha, contendo 5 alternativas cada.

Com o intuito de situar o leitor não só em relação aos textos ou itens incluídos nas provas, mas também com o propósito de fornecer dados no que concerne às características mais gerais sobre as questões, mencionamos algumas informações relevantes da análise feita. Tanto na prova de 2014 quanto na de 2015, avalia-se a competência leitora. Através da ativação de conhecimento prévio, o participante deveria demonstrar os conhecimentos sobre a LE que adquiriu ao longo da educação básica. Logo, constatamos que há coerência entre os documentos norteadores da educação brasileira – que consideram a leitura como a competência primordial do ensino de línguas estrangeiras – e os conhecimentos avaliados na prova do ENEM.

A fim de visualizar com mais clareza de que maneira os conhecimentos de LE mencionados nos documentos oficiais se refletem na prova do ENEM, levaremos em conta três categorias de análise:

- **Gêneros Discursivos:** como mencionado no quinto capítulo, os documentos oficiais da educação brasileira orientam o docente a trabalhar com textos que se materializem em diferentes gêneros discursivos. Bem como referenciado, também,

---

<sup>7</sup> Entendemos *textos autênticos* como “textos que foram criados com determinados propósitos para usuários da língua em foco” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 161).

no quarto capítulo, relaciona-se diretamente com o conhecimento textual o conjunto de noções a respeito dos tipos e gêneros discursivos. Objetivamos, portanto, através dessa categoria, verificar se os textos abarcados na prova de espanhol do ENEM fazem parte da realidade do aluno de LE oriundo do Ensino Médio;

- **Habilidades Requeridas:** bem como visto no sexto capítulo, a prova do ENEM é pautada por uma Matriz de Referência que postula distintas competências e habilidades. Mencionamos que a competência 2 faz referência a avaliação da Língua Estrangeira Moderna e que, dentro de tal competência, são requeridas 4 habilidades do aluno (figura 2). A fim de verificar de que maneira e quais são as habilidades requeridas do participante, classificamos, em nossa análise, as habilidades solicitadas em cada uma das 10 questões;
- **Conhecimento avaliado:** no quarto e no quinto capítulos, discorreremos sobre os conhecimentos que devem ser ativados no momento da leitura. Percebemos, a partir dos aportes teóricos utilizados neste trabalho, que o conhecimento prévio (que envolve conhecimento sistêmico, conhecimento textual e conhecimento de mundo) é essencial para desenvolver a competência leitora. Visto que entendemos o ENEM como um exame que avalia leitura, essa categoria servirá para classificar os conhecimentos que o participante precisará ativar no momento de solucionar cada uma das questões.

Abaixo, expomos, em uma tabela, o gênero discursivo trabalhado em cada uma das questões analisadas, bem como as habilidades nelas requeridas e o tipo de conhecimento que está sendo avaliado.

**Tabela 1 – Gênero discursivo, habilidades requeridas e tipo de conhecimento avaliado nas questões de espanhol do ENEM**

<b>Questão ENEM</b>	<b>Gênero Discursivo</b>	<b>Habilidades Requeridas</b>	<b>Conhecimento Avaliado</b>
<b>2014 – questão 91</b>	Transcrição de discurso oral	H5; H7	Conhecimento de Mundo; Conhecimento sistêmico
<b>2014 – questão 92</b>	Poema	H5; H7	Conhecimento Prévio

<b>2014 – questão 93</b>	Trecho de livro	H5; H7	Conhecimento Prévio
<b>2014 – questão 94</b>	Trecho de livro	H5; H7	Conhecimento Prévio
<b>2014 – questão 95</b>	Cartaz	H5; H6; H7	Conhecimento Prévio
<b>2015 – questão 91</b>	Cartaz	H5; H6; H7	Conhecimento Prévio
<b>2015 – questão 92</b>	Trecho de livro	H5; H7	Conhecimento Prévio
<b>2015 – questão 93</b>	Notícia	H5; H7; H8	Conhecimento Prévio
<b>2015 – questão 94</b>	Notícia	H5; H7	Conhecimento Prévio
<b>2015 – questão 95</b>	Poema	H5; H6; H7; H15	Conhecimento prévio

Analizamos, em seguida, todas as questões a fim de encontrar elementos que nos permitam verificar quais são, de fato, os reflexos dos documentos oficiais da educação brasileira na prova de espanhol do ENEM no que tange à competência leitora.

**Figura 4: questão 91 do ENEM 2014**

**QUESTÃO 91**

Aunque me cuesta mucho trabajo y me hace sudar la gota gorda, y, como todo escritor, siento a veces la amenaza de la parálisis, de la sequía de la imaginación, nada me ha hecho gozar en la vida tanto como pasarme los meses y los años construyendo una historia, desde su incierto despuntar, esa imagen que la memoria almacenó de alguna experiencia vivida, que se volvió un desasosiego, un entusiasmo, un fantaseo que germinó luego en un proyecto y en la decisión de intentar convertir esa niebla agitada de fantasmas en una historia. "Escribir es una manera de vivir", dijo Flaubert.

Discurso de Mario Vargas Llosa al recibir el Premio Nobel de Literatura 2010.  
Disponível em: [www.nobelprize.org](http://www.nobelprize.org). Acesso em: 7 maio 2014 (fragmento).

O trecho apresentado trata do fazer literário, a partir da perspectiva de Vargas Llosa. Com base no fragmento "me hace sudar la gota gorda", infere-se que o artifício da escritura, para o escritor,

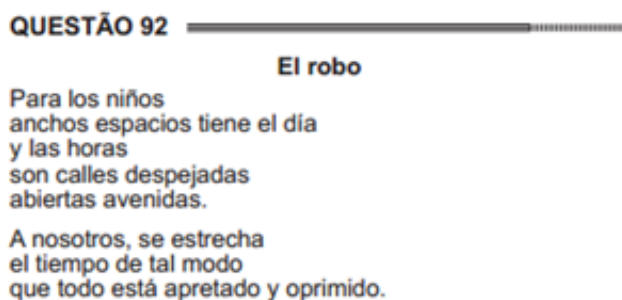
- A) ativa a memória e a fantasia.
- B) baseia-se na imaginação inspiradora.
- C) fundamenta-se nas experiências de vida.
- D) requer entusiasmo e motivação.
- E) demanda expressiva dedicação.

Mario Vargas Llosa, escritor peruano, ganhou o Prêmio Nobel de Literatura em 2010 e um fragmento de seu discurso foi escolhido para compor essa questão. Já no enunciado, o participante atentaria para a expressão idiomática *me hace sudar la gota gorda*. Observamos, portanto, a exigência da habilidade 5, em que o leitor relaciona tal termo com a temática textual presente na questão. Aqui, caso o participante traduzisse a expressão idiomática ao português por “me faz suar a gota gorda”, ele não teria grandes dificuldades em encontrar a resposta correta na alternativa E. Seria necessário que ele, a partir de seu conhecimento de mundo, associasse o fato de suar com uma ação que exige esforço, dedicação.

A questão também requer do participante a habilidade 7, ao relacionar o texto com suas estruturas linguísticas. Ao revisitarmos Kleiman (2008), constatamos que, muitas vezes, o leitor necessita do contexto ou das pistas linguísticas para fazer a inferência lexical adequadamente. Ainda consoante Kleiman (1997), o autor é responsável por “deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu” (KLEIMAN, 1997, p. 66). Assim, o participante também poderia inferir a alternativa correta fazendo algumas associações entre as conjunções *aunque*, que se traduz como “embora”, e *y*, que é a conjunção aditiva “e” no português. Se o leitor entendesse que à informação *me cuesta mucho trabajo* está sendo acrescentada a informação *me hace sudar la gota gorda*, ele compreenderia que esses trechos se complementam e que o artifício da escritura, portanto, é uma tarefa árdua para o escritor.

Nossa crítica, no que concerne a essa questão, é que um leitor mais proficiente, a nosso ver, não necessitaria sequer ler o texto para poder respondê-la. Ainda assim, caso o participante ficasse em dúvida em relação ao contexto de uso da expressão *me hace sudar la gota gorda*, a leitura das duas primeiras linhas do texto já bastaria para ele deslindar a alternativa correta, sem a necessidade de ler o texto inteiro.

*Figura 5: questão 92 do ENEM 2014*



Se atropellan los tiempos  
 Casi no da lugar un día a otro.  
 No bien ha amanecido  
 cae la luz a pique  
 en veloz mediodía  
 y apenas la contemplas  
 huye en atardeceres  
 hacia pozos de sombra.

Dice una voz:  
 entre vueltas y vueltas  
 se me fue el día.

Algún ladrón  
 oculto roba mi vida.

MAIA, C. Obra poética. Montevideo: Rebecalirka, 2010.

O poema *El robo*, de Circe Maia, poetisa uruguaia contemporânea, trata do(a)

- A** problema do abandono de crianças nas ruas.
- B** excesso de trabalho na sociedade atual.
- C** angústia provocada pela fugacidade do tempo.
- D** violência nos grandes centros urbanos.
- E** repressão dos sentimentos e da liberdade.

O poema de Circe Maia trazia diversas reflexões para esta questão. Aqui, o participante obrigatoriamente deveria extrair a essência do poema, interpretá-lo. Já no início do texto, apareciam termos lexicais que poderiam dificultar o entendimento desse gênero discursivo, como *anchos* e *calles* – traduzidos, respectivamente, por “largos” e “ruas”. Outras palavras ainda poderiam causar estranhamento ao participante, como o verbo *huye*, na terceira estrofe, que se traduz como “foge”.

A autora inicia a segunda estrofe utilizando o pronome pessoal *nosotros*, estabelecendo, portanto, seu interlocutor. Tal pronome se opõe ao substantivo *niños*, citado na primeira estrofe. Circe Maia dialoga com o leitor adulto, que já não desfruta de seus dias como quando era criança. Interpretamos, a partir da terceira estrofe, que o tempo, para a autora e para o leitor que se sente parte do texto, passa depressa. Para encontrar a alternativa correta, o participante deveria, portanto, saber o significado da palavra “fugacidade”.

Assim, entendemos que duas habilidades são exigidas nessa questão: H5 e H7 – habilidades que fazem referência a vocábulos, expressões e estruturas linguísticas e que relacionam esses elementos com a temática do texto. Depreendemos, ainda, que, nessa questão, o processamento interativo da leitura se dá através da estratégia BOTTOM-UP, ou ascendente, que, consoante Kleiman (2008), é responsável por fazer o participante verificar os elementos escritos para, a partir daí, mobilizar seu conhecimento de mundo. De acordo com Kleiman, “o leitor iniciante usa predominantemente o processamento

ascendente, ou seja, a decifração da letra ou palavra escrita precede a ativação de conhecimento semântico, ou pragmático, ou enciclopédico” (2008, p. 36).

*Figura 6: questão 93 do ENEM 2014*

**QUESTÃO 93**

**Emigrantes**

En todo emigrante existen dos posibles actitudes vitales: una la de considerar su experiencia como aventura pasajera, vivir mental y emocionalmente en la patria de origen, cultivando su nostalgia, y definir la realidad presente por comparación con el mundo que se ha dejado; la otra es vivir el presente tal como viene dado, proyectarlo en el futuro, cortar raíces y dominar nostalgias, sumergirse en la nueva cultura, aprenderla y asimilarla. El drama personal del emigrante reside en el hecho de que casi nunca es posible esa elección en términos absolutos y, al igual que el mestizo, se siente parte de dos mundos sin integrarse por completo en uno de ellos con exclusión del otro.

DEL CASTILLO, G. C. América hispánica (1492-1892). In: DE LARA, M. T. Historia de España. Barcelona: Labor, 1985.

O texto apresenta uma reflexão sobre a condição do imigrante, o qual, para o autor, tem de lidar com o dilema da

- A** constatação de sua existência no entrelugar.
- B** instabilidade da vida em outro país.
- C** ausência de referências do passado.
- D** apropriação dos valores do outro.
- E** ruptura com o país de origem.

O conteúdo do texto explorado na questão 93 versa sobre a temática da imigração. Primeiramente, destacamos o fato de o texto utilizar o termo *emigrantes* enquanto o enunciado da questão utiliza “imigrantes”. O enunciado dá pistas ao participante ao exigir que ele identifique qual o dilema do imigrante. Desta forma, o leitor volta ao texto atentando a essa informação.

Acreditamos que o conteúdo do texto faça parte do conhecimento do aluno concluinte da educação básica. Um dos objetivos do ensino de LE, segundo os documentos oficiais, é mostrar a diversidade cultural e linguística para que o educando perceba e respeite as diferenças. Os PCNs Língua Estrangeira consideram que trabalhar a diversidade cultural em sala de aula é “algo extremamente enriquecedor para o aluno, que constrói uma compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura” (BRASIL, 1998, p. 48). Logo, cremos que o participante conseguiria ativar conhecimentos de mundo relacionados à temática da imigração.

O participante, ao longo da leitura, perceberia que o autor cita atitudes esperadas dos imigrantes: cultivar nostalgias ou dominá-las; viver mental e emocionalmente em sua pátria de origem ou mergulhar na nova cultura. Informações que se opõem, como se o imigrante estivesse sempre tendo que conviver com a dualidade. Na última frase, o autor discorre, especificamente sobre o *drama personal* daquele que está longe de seu local de origem, mencionando que o imigrante se *siente parte de dos mundos*. Desta forma, o leitor deveria associar essa expressão com o conceito de “entrelugar” presente na alternativa A. Ele ativaría, portanto, as habilidades 5 e 7. Pressupomos que, nessa questão, o conceito de “entrelugar” poderia causar dificuldade ao participante, já que é uma expressão muito mais interpretativa que conceitual.

*Figura 7: questão 94 do ENEM 2014*

**QUESTÃO 94** 

---

En un año de campaña paraguaya, he visto muchas cosas tristes...

He visto la tierra, con su fertilidad incoercible y salvaje, sofocar al hombre, que arroja una semilla y obtiene cien plantas diferentes y no sabe cuál es la suya. He visto los viejos caminos que abrió la tiranía devorados por la vegetación, desleídos por las inundaciones, borrados por el abandono.

BARRET, R. Lo que he visto. Cuba: XX Feria Internacional del Libro de la Habana, 2011.

Rafael Barret nasceu na Espanha e, ainda jovem, foi viver no Paraguai. O fragmento do texto *Lo que he visto* revela um pouco da percepção do escritor sobre a realidade paraguaia, marcada, em essência, pelo(a)

**A** desalento frente às adversidades naturais.  
**B** amplo conhecimento da flora paraguaia.  
**C** impossibilidade de cultivo da terra.  
**D** necessidade de se construírem novos caminhos.  
**E** despreparo do agricultor no trato com a terra.

Na questão 94, o enunciado solicita ao participante que ele identifique qual a percepção da realidade paraguaia pelo autor Rafael Barret. Ao ler o texto, o participante se depararia com itens lexicais bastante complexos, como *incoercible*, que se traduz como “aquilo que não se pode impedir ou reprimir”<sup>8</sup>; *arroja una semilla, que* pode ser entendido como “jogar uma semente”; e *desleídos por las inundaciones*, que se entende como “dissolvido pelas inundações”. Em vista disso, presumimos que o

<sup>8</sup> Conceito retirado do Dicionário de la Real Academia Española. Disponível em: <http://dle.rae.es/?id=9eAk71s>. Acesso em 20/06/2016.

participante ativaria as habilidades 5 e 7 para responder essa questão, indo ao encontro de um dos conhecimentos a serem avaliados em LE, segundo os PCNs Língua Estrangeira: “demonstrar conhecimento sistêmico necessário para o nível de conhecimento fixado para o texto” (BRASIL, 1998, p. 83).

Para ter sucesso na leitura, o participante deveria desempenhar as quatro ações citadas no terceiro capítulo: decodificar, participar, usar e analisar (SCHLATTER, 2009). Por isso, atentamos para alguns pontos relevantes, caso os termos lexicais não lhe fossem transparentes. O texto cita, por vezes, termos relacionados com a natureza (*tierra, fertilidad, vegetación*, etc.). Também notamos que, na primeira frase do texto, Barret se mostra esmorecido frente ao que encontrou nas terras paraguaias. O participante deveria, por conseguinte, articular tais conhecimentos e extrair a essência do texto. Assim, encontraria a resposta correta na alternativa A. Destacamos, ainda, que o não conhecimento da palavra “desalento” pelo leitor poderia lhe causar dificuldades para resolver a questão.

**Figura 8: questão 95 do ENEM 2014**

**QUESTÃO 95**



**LACTANCIA DURANTE EL EMBARAZO Y EN TÁNDEM**

Las mujeres podemos lactar durante el embarazo y en tándem, siendo una práctica natural y respetuosa con nuestros hijos.

Disponível em: <http://azarat-canarias.blogspot.com>. Acesso em: 28 maio 2014 (adaptado).

As marcas de primeira pessoa do plural no texto da campanha de amamentação têm como finalidade

- A incluir o enunciador no discurso para expressar formalidade.
- B agregar diversas vozes para impor valores às lactantes.
- C forjar uma voz coletiva para garantir adesão à campanha.
- D promover uma identificação entre o enunciador e o leitor para aproximá-los.
- E remeter à voz institucional promotora da campanha para conferir-lhe credibilidade.



Esta questão explorou o gênero cartaz. Logo, o participante era impelido a ativar alguns conhecimentos prévios em relação a esse gênero discursivo: objetiva informar alguém sobre algo; traz figuras ou imagens; estabelece os interlocutores envolvidos a partir da temática informada. Segundo Schlatter, esse é um dos propósitos de se trabalhar gêneros discursivos na escola, objetivando graus diferentes de formalidade: “para cada uso da linguagem é importante planejar atividades que visem reconhecer a situação de comunicação (quem fala, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, etc)” (2009, p. 14) Aqui, especificamente, o participante deveria identificar o objetivo de a campanha ter utilizado o verbo *podemos* (marca de primeira pessoa plural) e do possessivo *nuestros* junto a um sujeito que está na terceira pessoa plural (*las mujeres*). Ao empregar um verbo conjugado em *nosotros*, o enunciador almeja que o leitor se reconheça como público-alvo da campanha (alternativa D). Fazemos uma ressalva no que diz respeito à alternativa C, visto que o participante poderia entender, a partir do significado do verbo “forjar”, que a campanha objetiva que a voz coletiva seja moldada para garantir adesão à amamentação, quando, na realidade, o que se destaca é a identificação do leitor com a temática. Em relação ao conhecimento sistêmico, o participante poderia ter alguma dificuldade com as palavras *tándem* e *embarazo*, porém a figura do cartaz o ajudaria a inferir o significado dessas palavras.

*Figura 9: questão 91 do ENEM 2015*



A acessibilidade é um tema de relevância tanto na esfera pública quanto na esfera privada. No cartaz, a exploração desse tema destaca a importância de se

- A estimular os cadeirantes na superação de barreiras.
- B respeitar o estacionamento destinado a cadeirantes.
- C identificar as vagas reservadas aos cadeirantes.
- D eliminar os obstáculos para o trânsito de cadeirantes.
- E facilitar a locomoção de cadeirantes em estacionamentos.

No ano seguinte, a prova novamente testa o participante utilizando o gênero cartaz. Através da figura presente no texto, o participante perceberia, ativando seu conhecimento de mundo no que tange a sinais de trânsito, que a temática do cartaz envolve a deficiência – mais especificamente a dos cadeirantes. Os PCNs Língua Estrangeira afirmam que o conhecimento de mundo é aquele conhecimento convencional que as pessoas armazenam em sua memória sobre várias coisas e ações: “festas de aniversário, casamentos, oficinas de conserto de carros, postos de gasolina, concertos musicais, etc., conhecimentos construídos ao longo de suas experiências de vida” (BRASIL, 1998, p. 30). O participante deveria associar, portanto, a imagem com o conhecimento que ele tem sobre vagas de estacionamento que são destinadas a pessoas com deficiência. A partir daí, ele poderia inferir que a palavra *discapacidad* se traduz como “deficiência” ao português e que a palavra *aparcamiento* se traduz como “estacionamento”.

O participante poderia, eventualmente, se confundir com a alternativa C. Contudo, como o cartaz se dirige ao leitor utilizando um verbo no imperativo negativo (*no aumentes mis barreras*), a função desse texto vai além de simplesmente identificar as vagas de cadeirantes; o texto intima o público-alvo a respeitá-las. Encontramos, assim, a alternativa correta na letra B.

**Figura 10: questão 92 do ENEM 2015**

**QUESTÃO 92** ◇◇◇◇◇

**Atitlán**

El lago Atitlán está situado en el centro de América, en Guatemala. Su belleza es extraordinaria y tiene un gran interés social. En sus márgenes conviven tres culturas: la indígena, la española y la mestiza. Presididos por tres majestuosos volcanes (el Atitlán, el Tolimán y el San Pedro), trece pueblos bordean el lago. Los habitantes del lago son en su mayoría indígenas, aunque crece el porcentaje de ladinos (mestizos). Un buen número de extranjeros – misioneros o investigadores – comparte en los pueblitos la forma de vida de los nativos. A partir

de los años setenta, numerosas colonias de hippies se asientan en Atitlán. Jóvenes de todo el mundo, atraídos por el paisaje, el clima semitropical y la sencillez de la vida de los indios, acampan cerca del lago. Además, muchos comerciantes guatemaltecos y extranjeros se han instalado en el pueblo de Panajachel para establecer diversos negocios hoteleros, deportivos y artesanales. A cada día el lago Atitlán atrae a sus costas a más turistas y científicos. Unos llegan buscando sosiego ante el espejismo del lago; otros van a mezclarse con los orgullosos y apacibles indígenas en iglesias y mercados; muchos atraviesan el lago para recorrer los diferentes pueblos y para recrearse en la variada indumentaria de sus habitantes; otros estudian las diferentes lenguas y dialectos que se hablan en la zona y muchos investigan con pasión la rica fauna del lago y de las tierras volcánicas. Realmente, es impresionante la convivencia de tantas etnias y culturas. En el corazón de América hay un lago y unos volcanes que son símbolo y reflejo de lo que es Hispanoamérica: un mosaico de culturas y un ejemplo de convivencia.

SUÁREZ, M.; PICO DE COAÑA, M. *Sobre Iberoamérica*. Madrid: Ediciones SM, 1998.

De acordo com o texto, a região do entorno do Lago Atitlán, na Guatemala, é de grande relevância social por representar o(a)

- A patrimônio histórico-geográfico que a área abriga.
- B diversidade turística que atrai estrangeiros.
- C prosperidade econômica que advém de diferentes segmentos comerciais.
- D multiculturalidade característica da identidade hispano-americana.
- E valorização da cultura indígena observada entre as comunidades locais.

Na questão 92 figura um trecho retirado de um livro histórico-geográfico. O próprio enunciado da questão fornece pistas para a compreensão do texto quando menciona que “a região do entorno do Lago Atitlán, na Guatemala, é de grande relevância por...”. O item exige a identificação de uma informação pontual, isto é, que o leitor indique por qual motivo tal região merece destaque na Hispano-América.

Em relação à temática desenvolvida nessa questão, é importante destacar que os PCNs Língua Estrangeira mencionam, entre os conteúdos atitudinais, que o conhecimento de uma LE envolve “o reconhecimento de que as línguas estrangeiras aumentam as possibilidades de compreensão dos valores e interesses de outras culturas” (BRASIL, 1998, p. 75). O participante, então, através de seu conhecimento de LE, deveria se deter em informações que evidenciassem a importância cultural da região guatemalteca. Já na segunda frase do texto, o candidato encontraria a seguinte informação: *su belleza es extraordinaria y tiene un gran interés social*. Em seguida, o autor menciona que há mais de uma cultura convivendo naquele espaço.

Ao chegar ao final do texto, o leitor se depara com mais uma referência relevante, em que o autor justifica o motivo pelo qual considera a região do Lago

Atitlán um símbolo da Hispano-América: *un mosaico de culturas y un ejemplo de convivencia*. O participante, portanto, utilizando as habilidades 5 e 7, depreenderia a temática textual: a pluralidade cultural da América Latina. Cremos ser importante mencionar também que, embora não consideremos que essa questão requeira que o candidato ative a habilidade 8 para respondê-la, tal conhecimento pode estar implicado ao longo de sua leitura.

*Figura 11: questão 93 do ENEM 2015*

**QUESTÃO 93** ◇◇◇◇◇

**Los guionistas estadounidenses introducen cada vez más el español en sus diálogos**

En los últimos años, la realidad cultural y la presencia creciente de migrantes de origen latinoamericano en EE UU ha propiciado que cada vez más estadounidenses alternen el inglés y el español en un mismo discurso.

Un estudio publicado en la revista *Vial-Vigo International Journal of Applied Linguistics* se centra en las estrategias que usan los guionistas de la versión original para incluir el español en el guión o a personajes de origen latinoamericano.

Los guionistas estadounidenses suelen usar subtítulos en inglés cuando el español que aparece en la serie o película es importante para el argumento. Si esto no ocurre, y sólo hay interjecciones, aparece sin subtítulos. En aquellas conversaciones que no tienen relevancia se añade en ocasiones el subtítulo *Speaks Spanish* (habla en español).

“De esta forma, impiden al público conocer qué están diciendo los dos personajes que hablan español”, explica la autora del estudio y profesora e investigadora en la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de Sevilla.

Disponível em: [www.agenciasinc.es](http://www.agenciasinc.es). Acesso em: 23 ago. 2012 (adaptado).

De acordo com o texto, nos filmes norte-americanos, nem todas as falas em espanhol são legendadas em inglês. Esse fato revela a

- A** assimetria no tratamento do espanhol como elemento da diversidade linguística nos Estados Unidos.
- B** escassez de personagens de origem hispânica nas séries e filmes produzidos nos Estados Unidos.
- C** desconsideração com o público hispânico que frequenta as salas de cinema norte-americanas.
- D** falta de uma formação linguística específica para os roteiristas e tradutores norte-americanos.
- E** carência de pesquisas científicas sobre a influência do espanhol na cultura norte-americana.

A questão 93 do ano de 2015 abarca uma temática bastante recorrente nas provas do ENEM: diversidade linguística. No documento oficial OCEM, aconselha-se que os professores proporcionem ao aluno momentos de reflexão sobre

questões relativas a políticas lingüísticas, à diversidade de línguas presentes nos diversos países, às línguas indígenas, ao seu reconhecimento e

preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante, na história e na sociedade contemporânea (questões locais e globais), no processo de globalização; aos efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens etc (BRASIL, 2006, p. 150).

Esta questão poderia causar alguma dificuldade ao leitor, visto que o enunciado versa sobre a falta de legendas em espanhol nos filmes norte-americanos, enquanto o título da reportagem parece dar um olhar positivo em relação a essa diversidade linguística. A informação necessária ao participante para responder a questão só aparece no meio do terceiro parágrafo, quando se menciona o fato de que algumas falas em espanhol não são legendadas em inglês por serem consideradas irrelevantes em certas ocasiões. O participante, ativando a habilidade 8 (reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística), deveria fazer o exercício de buscar em sua memória conhecimentos relacionados à hegemonia da língua inglesa. Os PCNs Língua Estrangeira citam que

A posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais, coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes, constituindo-se em possível ameaça para outras línguas e em guardião de posições de prestígio na sociedade (BRASIL, 1998, p. 40)

Desta forma, é imprescindível que o leitor adquira a consciência crítica desse fato, a fim de colaborar na construção de discursos contra a desigualdade. Os PCNs Língua Estrangeira ainda atestam que “a ausência dessa consciência crítica no processo de ensino e aprendizagem de inglês, no entanto, influi na manutenção do *status quo* ao invés de cooperar para sua transformação” (BRASIL, 1998, p. 40). Logo, a resposta da questão discutida acima, encontra-se na alternativa A, por tratar da hegemonia da língua inglesa em relação à Língua Espanhola. É importante destacar o uso da palavra “assimetria” na alternativa correta, visto que ela não foi utilizada no texto. Assim, o participante deveria ativar seu conhecimento sistêmico no que concerne ao significado de tal termo.

*Figura 12: questão 94 do ENEM 2015*

**QUESTÃO 94** ◆◆◆◆◆

**En el día del amor, ¡no a la violencia contra la mujer!**

Hoy es el día de la amistad y del amor. Pero, parece que este día es puro floro, porque en nuestro país aún existen muchos casos de maltrato entre las parejas, sobre todo hacia las mujeres. Por eso, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP) lanza la segunda etapa de la campaña “Si te quieren, que te quieran bien”.

Esta campaña busca detener de una vez el maltrato contra la mujer y para eso, concientizar sobre la importancia de denunciar estos casos. Y es que las cifras son preocupantes. Cada hora se denuncian 17 casos de violencia contra la mujer y en total los Centros de Emergencia de la Mujer (CEM) y el MIMP atendieron en un año a más de 36 mil denuncias de las cuales 7 mil eran de niñas y adolescentes menores de 17 años. Un abuso.

Si eres testigo o víctima de algún tipo de violencia ya sea física, psicológica o sexual debes llamar gratuitamente a la línea 100 desde un teléfono fijo o celular.

Disponível em: <http://napa.com.pe>. Acesso em: 14 fev. 2012 (adaptado).

Pela expressão *puro floro*, infere-se que o autor considera a comemoração pelo dia do amor e da amizade, no Peru, como uma oportunidade para

- A proteger as populações mais vulneráveis.
- B evidenciar as eficazes ações do governo.
- C camuflar a violência de gênero existente no país.
- D atenuar os maus-tratos cometidos por alguns homens.
- E enaltecer o sucesso das campanhas de conscientização feminina.

A questão 94 exige que o leitor infira o significado da expressão *puro floro*, tipicamente peruana, a partir das informações contidas no texto. O participante pode utilizar, em um primeiro momento, nessa questão, uma estratégia de processamento conhecida como TOP-DOWN, que, de acordo com Kleiman (2008), exige do leitor a ativação de seu conhecimento de mundo para poder decodificar a palavra ou expressão. O título da notícia instiga o participante a ativar seus conhecimentos prévios em relação à temática da violência contra a mulher e da desigualdade de gênero. Como se trata de um tema transversal sugerido pelos PCNs Língua Estrangeira (1998) para ser abarcado no currículo de LE, supomos que a proposta do texto tenha sido amplamente debatida na educação básica.

Logo no início da notícia, há a utilização do conector *pero*, que marca uma ideia de oposição à informação dada na frase anterior. Após caracterizar o dia da amizade e do amor como *puro floro*, o autor do texto utiliza o conector *porque* a fim de explicar a qualificação dada a essa celebração através do uso de tal expressão idiomática. A partir dessas conexões, o participante deve perceber que, ao usar tal termo, o autor tem a intenção de mostrar que o festejo esconde um problema social. Destacamos, nessa questão, a exigência das habilidades 5 e 7, que priorizam a relação de expressões e estruturas linguísticas com a temática social abarcada no gênero textual.

Figura 13: questão 95 do ENEM 2015

**QUESTÃO 95** ◆◆◆◆◆

**Caña**

El negro  
junto al cañaveral.  
El yanqui sobre el cañaveral.  
La tierra  
bajo el cañaveral.  
¡Sangre  
que se nos va!

GUILLÉN, N. Sóngoro cosongo. Disponível em: [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com).  
Acesso em: 28 fev. 2012 (fragmento).

Nesse poema de Nicolás Guillén, no qual o poeta reflete sobre o plantio da cana-de-açúcar na América Latina, as preposições *junto*, *sobre* e *bajo* são usadas para indicar metaforicamente

- Ⓐ desordens na organização da lavoura de cana-de-açúcar.
- Ⓑ relações diplomáticas entre os países produtores de cana-de-açúcar.
- Ⓒ localidades da América Latina nas quais a cana-de-açúcar é cultivada.
- Ⓓ relações sociais dos indivíduos que vivem do plantio da cana-de-açúcar.
- Ⓔ funções particulares de cada profissional na lavoura da cana-de-açúcar.

A questão 95 trabalhou o fragmento de um poema do cubano Nicolás Guillen. Pela primeira vez, a prova de Língua Espanhola traz uma nomenclatura gramatical em seu enunciado – preposições. O participante, a partir de seu conhecimento prévio sobre esses conectores, deve entender o sentido do autor ter utilizado tais preposições acompanhando os substantivos *negro*, *yanqui*, *tierra* e *cañaveral*. O conector *junto* transmite a ideia de que o negro é quem trabalha na cana de açúcar, sendo explorado; *sobre* indica a posição de superioridade do *yanqui* que explora a terra e o negro; *bajo* sugere que a terra é quem está abaixo do canavial, terra essa explorada pelo *yanqui*. Desta forma, a alternativa correta é aquela que indica os tipos de relações sociais estabelecidas no canavial.

Em relação ao conhecimento lexical, pode ser que o participante se confunda quanto ao significado das palavras *yanqui* e *cañaveral* – o enunciado menciona, posteriormente, a expressão “cana-de-açúcar”, o que poderia ajudar o candidato a entender o significado da última palavra. Acreditamos que, nessa questão, as habilidades 5, 6 e 7, exploradas na competência 2 da matriz, são diretamente exigidas do leitor, visto que há uma carga cultural e crítica dentro desse texto e que impele o participante a fazer associações entre distintos conhecimentos para extrair a essência da

questão. A habilidade 8, embora não exigida diretamente, está implicada na interpretação. Julgamos, ainda, que a habilidade 15, da competência 5, esteja inferida:

*Figura 14: Competência 5 da Matriz de Linguagens do ENEM*

**Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.**

**H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.**

**Fonte: BRASIL, 2009, p. 3**

O participante lida nesta questão com um texto literário produzido em um momento sócio-histórico bastante relevante. Além de todas as outras habilidades requeridas nessa questão, o leitor ainda é impelido a interpretar a temática do poema de maneira a verificar como a linguagem utilizada nesse gênero discursivo explicita aspectos relevantes para fazer conexões com seu contexto histórico, social e político.

De modo geral, notamos que não houve nas provas do ENEM incidência de questões que solicitassem relação entre os textos. Esta estrutura é comum não só na prova de LEM, mas também na prova de Linguagens como um todo. Todavia, cremos que é uma habilidade importante ser capaz de associar informações entre textos distintos e que tal habilidade poderia ser considerada no momento de formular e selecionar as questões que comporão a área de Linguagens. As provas de Língua Espanhola aqui analisadas avaliam a competência leitora através do conhecimento prévio do participante – fazemos uma ressalva em relação à questão 91 do ano de 2014, já que o participante não necessariamente precisaria ativar o conhecimento textual para resolvê-la. Notamos que não houve incidência explícita sobre o domínio de regras gramaticais e de léxico de forma descontextualizada, o que nos faz entender, por conseguinte, que o ENEM se propõe a eliminar a “decoreba” e a incitar o aluno a desenvolver outras habilidades indispensáveis para o aprendizado de LE. No capítulo seguinte, faremos mais algumas considerações que acreditamos ser relevantes para ampliar a discussão sobre a prova de Língua Espanhola do ENEM.



## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No percurso desta pesquisa, procuramos ressaltar aspectos relevantes quanto ao nosso objeto de estudo: a competência leitora na prova de Língua Espanhola do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para chegar às conclusões que apresentamos neste capítulo, primeiramente descrevemos a trajetória do ensino de língua espanhola nas escolas brasileiras e mencionamos a Lei 11.161/2005. Tal lei, responsável por tornar a oferta da Língua Espanhola obrigatória nas escolas, deu maior visibilidade ao ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) e abriu espaço para que a prova do ENEM inserisse o referido idioma na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias a partir de 2010.

Revisitamos o conceito de leitura proposto por autores como Kleiman (1997; 2008), Schlatter (2009) e Martins (1986) a fim de compará-lo com o conceito abarcado nos documentos oficiais orientadores da educação brasileira. Foi possível observar que existe um diálogo entre os aportes teóricos mencionados e os PCN (1998), PCNEM (2000), PCN+ (2002a) e OCEM (2006) no que tange à competência leitora. Entendemos que o objetivo da aprendizagem de LE transpassa a aquisição gramatical ou lexical, mas foca-se no aprendizado linguístico com vistas à sua aplicação prática de leitura, compreensão e comunicação. Tem-se, portanto, a língua estrangeira como veículo de interação e meio de acesso ao conhecimento (BRASIL, 2002a). Traçamos, a partir das definições teóricas apresentadas, paralelos entre os documentos oficiais e as provas de Língua Espanhola do ENEM. Através da análise das questões de 2014 e 2015, comprovamos a hipótese de que o exame focaliza a avaliação na competência leitora do aluno, assim como instruído pelos documentos oficiais. Contudo, fazemos, a seguir, algumas ressalvas que merecem atenção.

É necessário mencionar que, numa prova de 180 questões, as 5 de Língua Estrangeira correspondem a cerca de 3% do total somente. Ao mesmo tempo em que é inviável que para cada componente curricular sejam propostas várias questões, consideramos que 5 perguntas de espanhol entre 180 do total de itens é um número bastante baixo e até mesmo insuficiente. Acreditamos que esse fato possa levar o aluno a se desmotivar a estudar uma LE durante sua preparação para o ENEM. Essa pouca influência da prova de Língua Estrangeira na nota final do ENEM pode levar, ainda, a influências na organização curricular das escolas de educação básica, o que pode

prejudicar a LE na divisão de horas-aula semanais, visto que o desempenho dos alunos nessa disciplina não terá peso definidor no desempenho final dos estudantes.

Em relação aos tipos e gêneros discursivos predominantes, observamos que, nas duas provas analisadas, aparecem os gêneros cartaz e poema. Na prova de 2014, duas questões utilizam trechos de livro e na de 2015 duas questões valem-se do gênero notícia. Em uma questão da prova de 2014, foi utilizada a transcrição de um discurso oral – gênero discursivo que talvez não seja focalizado na escola. Pontuamos que, na educação básica, o aluno deverá entrar em contato com leituras que envolvem distintos tipos e gêneros discursivos, além de aspectos e propósitos variados. Consoante a OCEM, o desenvolvimento da compreensão leitora tem o propósito de “levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo linguístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto” (BRASIL, 2006, p. 151 e 152). Confirmamos, portanto, a hipótese de que a prova amplia e oferece outras possibilidades de leitura aos alunos, bem como mostra uma busca pela promoção do letramento.

Destacamos como positiva a diversidade de temáticas abordadas. Acreditamos que os textos englobados nas provas do ENEM ressaltam o papel formador da Língua Espanhola. Alguns desses temas, como a violência contra a mulher, a imigração, a diversidade linguística e as relações sociais na América Latina, facilitam a abordagem também em outras matérias, possibilitando um trabalho interdisciplinar. Igualmente, podem ser ainda ilustrativos de aspectos socioculturais, na medida em que é possível enfocar distintas formas de entender a mesma realidade. Ao olhar especificamente para os textos utilizados para testar a habilidade 8, notamos que as únicas questões que avaliaram tal habilidade – questões 93 e 95 da prova de 2015 - fugiram de temáticas que costumam reforçar estereótipos culturais. Consoante as OCEM, é fundamental ter o cuidado de não reforçar ideias redutoras de que a cultura hispânica se restringe ao tango, à *paella* às touradas, etc.

Em relação às habilidades da competência 2 da Matriz de Referência do ENEM, notamos que todas as questões possuem pelo menos duas habilidades que são requeridas do participante. Entretanto, somente as habilidades 5 e 7 (*associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema; e relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social*) são testadas em todas as questões. A habilidade 6 (*utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas*) aparece com

uma incidência muito menor, assim como a habilidade 8 (*reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística*). Acreditamos que a prova possa utilizar mais questões como a questão 95 do ano de 2015 para avaliar o participante. Consideramos tal questão como a que mais atende às habilidades exigidas na Matriz de Referência, inclusive, a questão 95 incita o candidato a ativar também seus conhecimentos em relação à competência 5. Fazemos, novamente, uma crítica a questões que não exigem a leitura do texto completo, como a questão 91 do ano de 2014. Nela, o participante não necessitava refletir acerca do contexto, somente com a leitura do enunciado, redigido em português, ele poderia resolver a questão. Logo, acreditamos que esse tipo de item não testa o real conhecimento que o aluno tem na LE.

Por fim, convém observar que, embora a concepção de avaliação em leitura dos documentos oficiais orientadores do ensino se reflita na Matriz de Referência do ENEM (2009), para nortear a elaboração das questões, para guiar os estudos dos participantes e para reestruturar o ensino médio somente a competência 2 e as 4 habilidades exigidas não são suficientes. Cremos que a divulgação, por parte do Inep, de descritores sobre a prova e de comentários sobre o resultado nacional obtido são pertinentes para dar o *feedback* adequado aos professores ou a quem se interesse por conhecer a maneira como foi pensada a elaboração dos itens da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ENEM.

Consideramos pertinente que a discussão sobre a prova de Língua Espanhola do ENEM se expanda e que se façam outras pesquisas sobre o tema. Faz-se necessário que nós, docentes, reflitamos sobre a maneira como estamos ensinando a LE aos nossos alunos, bem como sobre o material didático que os auxiliará nos estudos para a prova do ENEM. É igualmente procedente que tal discussão abranja, ainda, outras áreas do conhecimento, merecendo, inclusive, uma reflexão conjunta.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BLOOM, B. S., HASTINGS, J. T. & MADAUS, J. F.. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1983.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf) >
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: SEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.
- \_\_\_\_\_. **PCN+ Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMT, 2002a.
- \_\_\_\_\_. **Documento Básico: Exame Nacional do Ensino Médio**. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 11.161**, de 5 de Agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>
- \_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEB, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Matriz de Referência ENEM**. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf)>
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- KLEIMAN, Angela. **Oficina de Leitura: teoria e prática**, 12ed., Campinas, SP: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_, Angela. **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura.** 5ed., Campinas, SP: Pontes, 1997.

LOCATELLI, I. **Construção de instrumentos para a avaliação de larga escala e indicadores de rendimento: o modelo Saeb.** Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, n.25, p. 3-21, jan./jun. 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** 7ed., São Paulo: Brasiliense, 1986.

OLIVEIRA, D. S.; SOUZA, T. Q. **A inclusão da Língua Espanhola na Educação Brasileira.** Paraná, 2011. Disponível em:

<[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/LinguaEspanhola/artigos/tassi\\_art.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/LinguaEspanhola/artigos/tassi_art.pdf)>

PARAQUETT, Márcia. **O papel que cumprimos os professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil,** em Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, nº 38, p. 123-137, 2009.

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico. (Org.). **Referenciais curriculares do estado do Rio Grande do Sul: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Porto Alegre: Secretaria do Estado do RS/Departamento Pedagógico, 2009.

SCHLATTER, M.. **O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento.** Calidoscópico (UNISINOS), v. 7, p. 11-23, 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em Inglês.** Erechim: Edelbra, 2012, v. 7.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino.** Revista Brasileira de Educação, n. 11, 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>>.

SIMÕES, L. et al. **Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura.** Erechim: Edelbra, 2012.