

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

LETÍCIA FINKENAUER

**ESTUDO DO COMPONENTE LEXICAL DAS QUESTÕES DE
LÍNGUA ESPANHOLA DO ENEM**

Porto Alegre

2013

LETÍCIA FINKENAUER

**ESTUDO DO COMPONENTE LEXICAL DAS QUESTÕES DE
LÍNGUA ESPANHOLA DO ENEM**

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

Orientadora: Profª Cleci Regina Bevilacqua

Porto Alegre

2013

LETÍCIA FINKENAUER

**ESTUDO DO COMPONENTE LEXICAL DAS QUESTÕES DE
LÍNGUA ESPANHOLA DO ENEM**

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

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.^ª. M.^a. Monica Nariño Rodriguez

Prof.^ª. Rosa Maria de Oliveira Graça

Porto Alegre

2013

AGRADECIMENTOS

Com certeza, temos a agradecer todos dos dias da nossa vida a diferentes pessoas por qualquer ação que nos faz compreender melhor a nossa vida. Hoje, venho agradecer especialmente àqueles que foram pontuais nesses últimos cinco anos da minha vida.

A Deus, por permitir viver e presenciar momentos como este. Aos meus pais, Irineo e Tania, que vivem para mim e para a minha irmã, incentivando sempre a busca por conhecimento e o pensamento crítico, além de nos confortar em todas as instâncias, acreditando no nosso potencial e mostrando que sempre há novas formas de ver o mundo.

À minha irmã, Fernanda, que sempre foi uma fonte de inspiração e personalidade para mim.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por ser um local de transformação de sujeitos, o lugar que me propiciou romper com muitos paradigmas e me ensinou a lutar por uma sociedade melhor.

À minha professora orientadora Cleci Bevilacqua, que me motivou e acreditou nas minhas ideias, tomando para si o desafio de me orientar, contribuindo com sua ética, responsabilidade e conhecimentos ao meu ser.

À minha professora Monica Nariño, que me ensinou o que é ser professor, além de me apoiar e dividir reflexões fundamentais para o ser humano.

Ao Moacir, que permite que o meu coração esteja tranquilo para que eu busque outros sonhos e por nunca me deixar sentir só.

Aos meus melhores amigos, Bruno Esteve e Bruno Scortegagna, por me acompanharem nessa caminhada e estarem sempre presentes nesses anos.

Às minhas colegas e amigas, Jacqueline Teer e Michele Mafessoni, por serem generosas e dividirem seus saberes profissionais comigo, além de terem se tornado grandes confidentes.

Às minhas amigas de infância, Paula, Patrícia e Flávia, por serem uma constante e um vínculo entre passado, presente e futuro.

Sou grata de coração a vocês que vivem me transformando para melhor. Obrigada pela paciência, pelo carinho e pelo crédito dado a mim.

“A aprendizagem não é simplesmente a aquisição de um novo comportamento, mas a mudança de um comportamento já existente.”
(Wilson José Leffa)

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem por finalidade analisar o componente lexical do espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tomando como objeto de análise as questões de espanhol das provas do ENEM dos anos de 2010 a 2013. O exame das questões é de natureza qualitativa, definindo, nesse trabalho, o que entendemos ser questões pontuais e questões globais em relação ao tratamento do léxico apresentado para avaliar uma habilidade do candidato. Para realizar essas análises, buscamos conhecer as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a matriz de referência da prova do ENEM, além de nos apoiarmos na fundamentação teórica referente ao léxico, ao ensino de língua estrangeira, ao processo de leitura e à avaliação. Para tanto, levamos em consideração essa relação da prova com os seus documentos regentes, pensando que nesses últimos há uma preocupação com a aprendizagem do aluno e transformação deste em um sujeito atuante na sociedade, vinculando o estudo de língua estrangeira (LE) a modos de constituição de cidadãos no mundo. A partir da análise realizada foi possível constatar que da forma como são apresentadas as questões no ENEM não é possível fazer uma real avaliação dos conhecimentos dos alunos. Isso se deve em parte pelo fato de se caracterizarem como questões de decodificação que não requerem nem ativação de memória dos conhecimentos prévios de espanhol dos candidatos nem reflexão nos textos apresentados. Assim, foi possível classificar as questões em dois tipos: as pontuais e as globais. As primeiras são aquelas de verificação, onde a resposta correta é uma paráfrase do texto e as outras alternativas se eliminam por não serem plausíveis. Por sua vez, as segundas são aquelas que pedem alguns acionamentos inferenciais e lexicais para que se responda a questão. Pretendemos que esse trabalho traga subsídios para a reflexão crítica sobre esse exame e, conseqüentemente, para o ensino e para a sociedade.

Palavras-chave: Léxico – Inferência – ENEM – Espanhol como Língua Estrangeira

RESUMEN

La presente tesis de grado pretende analizar el componente lexical del español en el Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM), y tiene como objeto de análisis las cuestiones de español en la prueba del ENEM de los años de 2010 a 2013. El examen de las cuestiones es cualitativo, definiendo, en este trabajo lo que entendemos ser cuestiones puntuales y cuestiones globales en relación al tratamiento del léxico presentado para evaluar una habilidad del candidato. Para realizar estos análisis, buscamos conocer las orientaciones de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), matriz de referencia de la prueba del ENEM, además de apoyarnos en el marco teórico referente al léxico, a la enseñanza de lengua extranjera, al proceso de lectura y a la evaluación. Para eso, llevamos en cuenta esa relación de la prueba con sus documentos regentes, pensando que en estos últimos hay una preocupación con el aprendizaje del alumno y su transformación en un sujeto actuante en la sociedad, vinculado al estudio de lengua extranjera (LE) a modos de constitución de ciudadanos en el mundo. A partir del análisis realizado se pudo constatar que de la forma como se presentan las cuestiones en el ENEM no es posible hacer una evaluación real de los conocimientos de los alumnos. Esto se debe en parte por el hecho de caracterizarse como cuestiones de decodificación que no requieren ni activación de memoria de los conocimientos previos de español de los candidatos, ni tampoco reflexión en los textos presentados. De esta forma, fue posible clasificar las cuestiones en dos tipos: las puntuales y las globales. Las primeras son las de verificación, donde la respuesta correcta es una paráfrasis del texto y las otras alternativas se eliminan porque no son plausibles. A su vez, las segundas son las que piden algunos accionamientos inferenciales y lexicales para que se conteste la cuestión. Pretendemos que este trabajo contribuya para la reflexión crítica sobre ese examen y, consecuentemente, para la enseñanza y para la sociedad.

Palabras-clave: Léxico – Inferencia – ENEM – Español como Lengua Extranjera

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....	9
2.1 Ensino do Léxico.....	11
3 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS.....	18
3.1 O Léxico nos PCNs.....	20
4 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO.....	22
4.1 As Línguas Estrangeiras no ENEM.....	22
5 ANÁLISE DAS QUESTÕES..DE LÍNGUA ESPANHOLA.....	25
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	42
REFERÊNCIAS.....	44

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho escolheu uma questão em voga no contexto brasileiro: o espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nosso propósito é conhecer como o léxico é apresentado nas questões de espanhol no referido exame, levando em consideração os tipos de questões propostas, assim como as habilidades exigidas pelos documentos norteadores do Ensino Médio com as apresentadas no ENEM.

Nosso *corpus* de pesquisa são as provas de 2010 a 2013. Esse *corpus* é significativo para os estudos lexicais, por representar uma contribuição para a documentação do andamento de um exame que está se tornando cada vez maior e por ser, muitas vezes, base para ensino de espanhol como língua estrangeira (ELE) nas instituições brasileiras de Ensino Médio.

Percebemos ainda que há uma carência em pesquisas no que tange à inserção lexical em exames como o ENEM. Além desse fato, sabemos da árdua luta para a implementação do espanhol nas escolas públicas no Brasil e da, ainda e atual, precariedade do ensino da nossa língua vizinha. Queremos, então, através da análise das questões de espanhol, chamar atenção para o ensino dessa língua no Brasil. Desse modo, pretendemos refletir sobre como o exame nacional concebe o ensino lexical na perspectiva do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente do espanhol.

Para realizar tal estudo, primeiramente conceituamos o ensino de língua, assim como o ensino do léxico, estabelecendo a fundamentação teórica para nossa análise. Em seguida, analisamos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), principalmente em relação à Língua Estrangeira (LE). Ao final, trazemos a análise das questões do espanhol no ENEM, considerando as habilidades sugeridas pelos PCNs e as habilidades e conhecimentos requeridos dos candidatos. A partir da análise realizada, apresentamos qualitativamente a classificação das questões do espanhol em pontuais e globais. Pretendemos, assim, refletir sobre o tratamento dado ao léxico em um dos exames que norteia muitas das atividades de ensino, compreendendo-o como fundamental para a aprendizagem efetiva de uma língua estrangeira.

2 ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Vivemos em tempos de ressignificação da educação e de refletir para que e para quem servem os conhecimentos que ela proporciona. Todo professor atento à qualidade da sua prática questiona-se sobre como proceder em diversas instâncias na instituição escolar. A língua espanhola passou a fazer parte desses questionamentos no cenário brasileiro recentemente, ainda que seu espaço tenha sido clamado, já há muito tempo, por aqueles que reconhecem a sua importância em nosso meio.

No trabalho de Coelho (2006), há breve exposição sobre o ensino de LE no Brasil; essa informação é importante para entendermos a caminhada da educação no país e o contexto atual. Segundo Coelho, apud Bohn (2003), o contexto de LE no Brasil pode ser dividido em três momentos: pós-guerra mundial; época da ditadura, a época das reformas educacionais; a LDB (1996) e os PCNS (1998). A autora expõe que, no primeiro momento, havia estudos de inglês, francês e espanhol; na ditadura militar, as artes e os estudos de língua perderam terreno, dando lugar à competência técnica, até que nos anos 70 percebe-se a importância de saber inglês, momento em que passam a surgir cursos de idiomas para suprir essa necessidade. O último momento, por sua vez, tenta resgatar a importância do estudo de línguas para que os sujeitos possam estar mais bem preparados para lidar com as diferenças e as mudanças da sociedade.

Aprender uma língua estrangeira é um processo complexo e que demanda diversos tipos de habilidades. Além disso, uma língua estrangeira abre novas concepções de mundo por seu novo modo de significar, que não eram assim percebidas pela língua nativa de um aprendiz de LE, como nos mostra Leffa: “o professor de LE quando ensina um aluno, toca o ser humano na sua essência – provoca mudanças, ajuda-o a evoluir pela e na nova língua” (LEFFA, 2001, p. 1).

Saber espanhol no Brasil é imprescindível à sociedade, pois dialoga com a nossa língua, nossa história e nossa cultura, além do fato de estarmos rodeados por vizinhos que têm o espanhol como língua materna e língua oficial de seus países. Assim, para que se entenda como o espanhol é tratado no ENEM, necessitamos entender primeiramente como o espanhol está sendo trabalhado nas instituições de ensino brasileiras.

Neste trabalho, abordaremos o ensino público, por ser o meio em que circulamos através do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/Espanhol. O PIBID é um projeto que insere estudantes de licenciatura no ensino público, antes ou concomitante aos estágios de docência da graduação. Com essa experiência, o licenciando descobre o universo escolar e suas complexidades antes de graduar-se, podendo trazer discussões e reflexões interessantes sobre a prática docente escolar pública ainda na graduação.

Através do trabalho realizado no PIBID, constatamos que os professores do ensino público lidam com a desvalorização da língua porque os alunos acreditam ser fácil e passível de não ser estudada, já que sabem português, pesquisa realizada através de questionários pelo PIBID Espanhol em 2012 e 2013 em duas escolas da rede pública de Porto Alegre. Apesar dessa postura dos alunos, com o novo ENEM, a área de linguagens contempla português, inglês, espanhol e educação física, logo, formas de como atuar, ministrar aulas e conteúdos e a avaliação na escola estão sendo repensadas, visto que têm de contemplar quatro áreas do conhecimento e ponderar uma nota única.

Em relação ao ensino de espanhol nas escolas, deparamo-nos com um movimento referente à língua espanhola, a partir da promulgação da Lei 11.161, conhecida como “Lei do espanhol”, no ano de 2010, que prevê o ensino de espanhol para o Ensino Médio obrigatório para a escola e facultativo para o aluno, sendo ainda facultativa a inclusão da língua espanhola no Ensino Fundamental. Essa lei está em processo de implementação nas escolas públicas do país, visto que sua aprovação é recente, e ainda há problemas com a oferta de professoras de ELE, acompanhada de outros problemas da educação brasileira, é escassa.

Ao espanhol, geralmente, é concedido um período por semana e os professores usam somente o livro didático como recurso didático, não levando outros materiais para complementar o trabalho desenvolvido em aula. Também são raros os trabalhos que contemplem compreensão oral, assim como não há trabalhos de contextualização para o vocabulário visto no livro.

Sobre o ensino de LE, é importante mencionar o que os autores dizem sobre as crenças dos professores. Nesse sentido, Basso afirma que:

fica evidente que a autoestima do professor de LE, encontra-se fortemente abalada. De acordo com uma visão humanista de ensino, ensinar é essencialmente a maior expressão de si mesmo, e por essa razão, implica também a visão que temos de nós mesmos. Portanto, se carecemos de uma boa autoestima como professores de LE, tampouco seremos capazes de ajudar nossos alunos a se superarem por esta nova língua. (BASSO, 2006, p. 74)

Dentro desse contexto, situa-se o ensino de espanhol no Brasil. Portanto, a partir dessas constatações, pretendemos colaborar com os estudos que relacionam léxico, ensino e ELE.

2.1 O Léxico no Ensino de LE: fundamentos e processos operantes

Nesta seção, pretendemos expor nossas bases teóricas sobre o ensino do léxico, a relação entre léxico e leitura e ainda entender os processos cognitivos envolvidos nesses processos. Trazemos ainda algumas considerações sobre avaliação. Para isso, utilizamo-nos principalmente de Kato (1985), Kleiman (1989), Leffa (2000), Fidalgo (2001), Fraga (2003) e Marchezan (2006), para termos subsídios que sustentem a análise crítica sobre o léxico, as inferências lexicais e a avaliação praticada no ENEM.

Ao nos depararmos com tais questionamentos, voltamos primeiramente nossos olhos para o léxico em língua estrangeira, que compreende suas palavras, suas combinações, suas expressões idiomáticas e/ou institucionalizadas. Compreendemos que o léxico, além de ser basilar para a aprendizagem em LE, também pode significar muito em relações ideológicas, logo, disso entendemos que determinado vocábulo, em contexto, pode representar uma ideologia, e sua compreensão pode acionar conhecimentos prévios e possibilitar a formação de outros. Contudo, o ensino do léxico é quase sempre marginalizado nas aulas de língua e nos livros didáticos, nos quais o léxico acaba sendo apresentado por meio de exercícios estruturais ou em listas de palavras sem contexto, o que dificulta a apreensão dos itens lexicais na aprendizagem e, por sua vez, na formação do sujeito a partir da língua do outro.

Portanto, discutir o ensino do léxico em LE é uma questão interessante e sempre pertinente, porque pode nos auxiliar nas nossas práticas e reflexões sobre o ensino e aprendizagem em ELE. O ensino do léxico, se bem elaborado, mostra-se muito produtivo para que o aluno alcance novas formas de significar e de se expressar na LE. Segundo Leffa (2000), no ensino, é preciso saber o que significa conhecer uma palavra e como esse conhecimento evolui, conhecendo as ocorrências, as colocações, as limitações, as derivações, as flexões e as relações paradigmáticas.

No trabalho de Rodrigues, *Visões sobre o ensino-aprendizagem de vocabulário em aula de ILE* (2009), temos uma pesquisa sobre a perspectiva dos alunos e dos professores de uma aula de língua estrangeira em que se trabalha o vocabulário. O resultado é que ambos os

grupos creem ser fundamental conhecer o vocabulário da LE, pois sem ele só há expressão em língua materna, como se pode ver na afirmação do autor: “50% dos pesquisados consideram o vocabulário o fator que mais dificuldades lhes trazem no momento de expressarem suas opiniões em LE. Alguns alunos declararam que, por não conhecerem as palavras, acabam não falando durante as aulas”. (RODRIGUES, 2009, p. 19).

Ainda nesse estudo, vemos que alunos não têm o hábito de estudar o vocabulário fora da aula, e, os que o fazem, organizam listas de palavras ou as estudam fora de contexto, o que não se torna muito produtivo. Na análise feita em relação aos professores e o trabalho com o léxico, o autor cita alguns problemas como o não uso da morfologia da palavra para ajudar os alunos a refletir sobre a relação existente entre algumas palavras; o uso indevido da sinonímia, por vezes, desconsiderando o contexto no qual cada palavra seria mais adequada; a preocupação excessiva com a precisão gramatical; o uso abusivo das traduções e das paráfrases. Dessa maneira, percebemos que, como professores de LE, temos muitos recursos para chamar a atenção do aluno em relação ao léxico, promovendo estratégias de compreensão, para que o aprendizado não fique estático e restringido a um tipo de contexto.

Assim, é importante observar como desenvolvemos nossa aula, porque podemos pensar que estamos trabalhando de maneira significativa o léxico, trazendo-o pontualmente nas nossas atividades, mas, talvez, na vontade de querer atingir o objetivo da aquisição lexical, sendo esta significativa para o aluno em diversas instâncias, percam-nos no diálogo entre o léxico e outras relações que o perpassam, como as estruturas e elementos culturais da língua. Um professor de ELE tem de ser sensível à aprendizagem, à aquisição, pois esta é um processo contínuo e que exige diferentes níveis e etapas, além de tempo para o entendimento e apreensão daquilo que já foi ensinado, pois cada um tem o seu tempo de significar e de apreender conhecimento. No mesmo sentido, Moura (2006) contribui:

A aquisição do léxico é um dos fatores de grande importância para o desenvolvimento da competência lingüística dos aprendizes de uma segunda língua. O vocabulário compõe a parte material gráfica de um texto e precisa ser explorado e conhecido para que a leitura se torne mais dinâmica e eficiente. Por isso, quando o leitor sabe muito pouco sobre o que está escrito, provavelmente não conseguirá fazer qualquer previsão, o que impossibilitará sua compreensão. (MOURA, 2006, p. 117)

Assim sendo, o aluno tem de conhecer o léxico para poder interpretar o texto e, conseqüentemente, responder às questões. Essa é a base da prova do ENEM, todavia, o léxico escolhido para a composição das questões acaba por perder esse processo.

Com base em Mary Kato (1985), entendemos que a leitura é um processo estratégico de compreensão do texto; assim, através de métodos de análise e síntese, podemos obter fluência e acuidade em uma leitura. Desse modo, para sermos leitores competentes, temos que saber o ritmo de cada leitura a que somos expostos; isso quer dizer que somos mais proficientes em alguns textos que em outros, e nossa busca deve ser compreender esses diferentes níveis textuais de leitura. Logo, toda leitura requer uma competência (JOUVE, 2002, p. 19); essa competência é mais que interpretar um texto, é compreendê-lo. O aprendiz de uma segunda língua utiliza processos intuitivos para pressupor algo daquilo que quer ler/saber. Todavia, o aluno acredita que, sabendo todas as palavras do texto, ele poderá compreender, com sucesso, o significado do todo, mas, apesar de saber a grande maioria das palavras, isso não é o determinante para a previsão adequada na leitura, ainda que ajude bastante.

Com base nisso, recorremos a Kato e seus estudos sobre processamentos de leitura. Kato (1985) postula que o leitor pode ser ascendente (bottom-up) quando se depara com formas ou funções pouco familiares ou inteiramente desconhecidas. Já o processo descendente (top-down) é utilizado para decodificar palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis no texto.

“O processamento descendente (top-down) é uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma. O processamento ascendente (bottom-up) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas, e sua abordagem é composicional, das partes” (KATO, 1985, p. 40)

Dessa forma, entendemos que o processo top-down é priorizado pela psicologia cognitiva, visto que o processo bottom-up pode equivaler a uma visão mais estruturalista. No entanto, como já ressaltado pela autora, um leitor que utiliza mais o procedimento top-down não será sempre o mais proficiente, visto que pode cometer erros nas suas inferências. Um leitor proficiente é aquele que se utiliza dos dois processos dependendo do texto.

É fato reconhecido na literatura que, quanto mais eficiente um leitor, maior seu vocabulário visual (cerca de 50.000, segundo Smith (1978:69) e que o processo de análise e síntese da palavra em unidades menores será usado apenas para itens estranhos a esse universo. Smith acredita ainda que raramente o leitor competente chega a analisar tais palavras, pois o contexto normalmente dá pistas suficientes para seu entendimento (Kato, 1985, p. 26)

Assim, um leitor iniciante fará mais reconhecimento análise e síntese da palavra, decodificando-a primeiramente com o que existe de familiar (morfemas, sons). Ainda, segundo a autora, há o contrato do cooperativismo entre autor-texto-leitor, lembrando as máximas de Grice: a) seja informativo b) seja sincero c) seja relevante e d) seja claro:

uma abordagem metodológica que desenvolve no aprendiz a capacidade de prever e inferir só será plenamente satisfatória se o levar também a conferir graus de certeza e de confiabilidade distintos a informações antecipadas ou inferidas e a informações efetivamente extraídas do estímulo visual, mesmo que estas às vezes venham apenas homologar a interpretação dada pela interpretação descendente.(KATO, 1985, p. 50)

Dessa forma, o leitor precisa confiar no texto para que possa propor interpretações possíveis para ele, e, em se tratando de um exame do tipo vestibular, poder escolher, dentre as assertivas, a que mais está de acordo com a pergunta. Segundo Leffa (1996), pode-se definir restritamente o processo de leitura, contrastando-se duas definições antagônicas: a) ler é extrair significado do texto e b) ler é atribuir significado ao texto. Então, se pensarmos em extração, damos ênfase ao texto, e o leitor é um minerador que procura o significado exato; se pensarmos em atribuição de significado, temos a importância do processo focada no leitor e no seu conhecimento prévio. Nessa última, adivinhar as palavras pelo contexto se faz necessário e é incentivo para que ocorram formulações de hipóteses, sendo mais uma característica do processo descendente:

Leitor e texto são como duas engrenagens, correndo uma dentro da outra; onde faltar encaixe nas engrenagens leitor e texto se separam e ficam rodando soltos. Quando isso acontece, o leitor fluente, via de regra, recua no texto, retomando-o num ponto anterior e fazendo uma nova tentativa. Se for bem sucedido, há um novo engate e a leitura prossegue. (LEFFA, 1996, p. 22)

Kleiman (1989) também alerta sobre o fato do conhecimento lexical em LE ser limitado e que, para que se obtenha sucesso, estratégias de inferência de significado de palavras através do contexto são fundamentais para a compreensão do texto em LE.

Ainda segundo a autora, entramos em contato com algumas estratégias de inferência que tratam o texto não como um repositório de informações, onde o leitor é convidado a pensar em palavras isoladas para conseguir chegar a um sentido do texto, mas sim que dialoguem com contextos e que acionem sentidos múltiplos possíveis, a fim de que hipóteses sejam criadas e descartadas ou comprovadas para aquele que lê se permita regular em sua compreensão.

Kleiman (1989), nesse contexto, discute a eficácia de se ter estratégias de inferência lexical em LE, pois, se temos um conhecimento limitado da LE, temos que aprender a usar estratégias para a compreensão e aprendizagem dessa língua. A autora aponta que na literatura muitos autores distinguem dois tipos de estratégias; são elas:

Estratégias cognitivas, isto é, aquelas automáticas, inconscientes que possibilitam a leitura rápida e eficiente, e estratégias metacognitivas, isto é, aquelas que regem os comportamentos conscientes do leitor, uma das quais permite justamente a desautomatização e controle das estratégias para auto-regulamento da compreensão. (KLEIMAN, 1989, p. 68).

Dessa forma, em relação ao léxico, situamo-nos nas estratégias cognitivas para tal relação, já que estão no campo de reconhecimento das palavras e do pareamento de elementos cognatos em duas línguas. Sendo assim, temos que pensar em nossas aulas, nas quais os alunos possam utilizar estratégias de inferência que lhes possibilitem, efetivamente, o reconhecimento da palavra em suas diversas interpretações possíveis, controladas pelo contexto, corroborando o que vemos em Marques (2012) ao afirmar que, “no contexto brasileiro, as aulas de LE ainda são fortemente marcadas pela crença de que, para aprender vocabulário, basta estar exposto à nova palavra e fazer as inferências apropriadas para aprendê-lo” (MARQUES, 2012, p. 35).

Além da revisão sobre a relação da leitura e do léxico nas aulas de LE, para essa análise que realizamos, sentimos a necessidade de buscar fundamentação teórica relativa à avaliação, especificamente sobre o LE, já que o ENEM constitui-se como uma avaliação. Entendendo avaliação como uma orientação que ajuda a direcionar práticas a fim de obter cada vez mais sucesso na aprendizagem (Fidalgo, 2001, p. 18), queremos nos embasar nessa concepção para que a nossa análise possa, quem sabe, redirecionar ações.

Nos PCNs, a orientação é que a avaliação seja qualitativa, ou seja, praticada a reorientação para a intervenção em prol da melhoria, e não com base em julgamentos negativos. Assim sendo, ao constatar a dificuldade de um aluno, espera-se que a avaliação não seja um fim, mas um meio, um processo entre outros na sala de aula, onde o aluno pode expor seus aprendizados e possa ser avaliado não em função de uma prova ou uma nota especificamente.

Para a análise de provas, temos que saber distinguir três conceitos: medir, testar e avaliar. Segundo Fraga (2003), na educação, medir é averiguar se os objetivos propostos foram alcançados, ou seja, é gerar dados; testar se relaciona com medir, além de situar o

indivíduo em relação aos outros na sociedade por meio de situações previamente organizadas; já avaliar é olhar para esses dados e contextos com uma posição ideológica, ou seja, atribui-se valores a algo em função de uma determinada finalidade. Desse modo, avaliar faz parte da educação e nos possibilita desenvolver mais qualidade ao que ensinamos, ao que pretendemos com os nossos alunos.

Segundo Fidalgo (2001), avaliar é indissociável do processo de aprendizagem e exige confiabilidade, validade e praticabilidade. A confiabilidade diz respeito aos critérios que fazem a nota do aluno variar; a validade é o que embasa as conclusões que poderão ser tiradas de determinada avaliação; e a praticabilidade se refere à construção e ao uso dessa avaliação. Dessa maneira, esses três conceitos são base para a formulação de qualquer avaliação.

Em princípio, a prova do ENEM deveria ter confiabilidade, praticabilidade e validade e ainda permitir, dentro desta última, medir, testar e avaliar os conhecimentos da LE, no caso, espanhol. Ao voltar os olhos para o ENEM, podemos constatar que ele tem o intuito de possuir esses três conceitos na sua concepção, pois apresenta na sua prova diferentes graus de dificuldade nas questões, o que faz baixar ou subir as médias dos candidatos; sua validade pode ser constatada porque as questões permitem gerar dados, nos possibilitando fazer conclusões e pensar em hipóteses que podem ser pensadas a partir do seu processo como um todo; e a praticabilidade é o modo como é construído e como está sendo usado.

Dentro dessa perspectiva de avaliação, podemos ainda confirmar o que já observamos quando olhamos as instituições de ensino em relação a exames vestibular: elas se moldam a partir deles. Segundo Fidalgo (2001), o exame, e não o currículo, ou o projeto político pedagógico, torna-se o texto prescritivo para o ensino; isso corrobora a importância do olhar para exames e avaliações com mais cuidado e seriedade.

Especificamente, sobre uma prova objetiva, as questões são fechadas. Segundo proposta de Marchezan (2006), essa categoria compreende questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, preenchimento de lacunas e relacionamento de colunas. Seu objetivo é determinar as habilidades e seu conhecimento, que pode ser mais geral (por exemplo, uma pergunta de compreensão textual), ou mais específico (por exemplo, em relação a uma palavra, uma expressão).

A partir das perspectivas do ensino do léxico na aula de LE, da leitura e sua relação com o léxico e da avaliação, analisamos o tratamento dado ao léxico na prova do ENEM e seu nível de exigência, porque entendemos, primeiramente, que o léxico tem um papel fundamental no processo de aprendizagem em LE, além de nos auxiliar na nossa busca em sermos sujeitos em LE. O léxico nos ajuda a relacionar as palavras a seus contextos de uso,

possibilitando que haja novas relações com os fatos do mundo e que o sujeito se revele através dessas relações.

Assim, trabalhar o léxico nas aulas de LE pode ser determinante para que os aprendizes saibam utilizar as palavras aprendidas em diferentes contextos, colocando em prática sua competência de compreensão e expressão e aprimorando sempre a adequação vocabular em LE. Com base nessas concepções teóricas, buscamos verificar como se dá o tratamento do léxico na prova de espanhol no ENEM.

3 OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS EM LÍNGUA ESTRANGEIRA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são um conjunto de documentos que têm por finalidade propor diretrizes norteadoras para o Ensino Fundamental e Médio no Brasil. Os PCNs foram elaborados para ajudar professores na constante busca por reflexão e entendimento da concepção de ensino como prática docente, que privilegia e entende a aprendizagem como uma troca de conhecimentos, e não como uma transmissão de conhecimentos. Assim, os PCNs podem ajudar na elaboração do Projeto Político Pedagógico das instituições.

Para conhecer o ENEM e o modo como ele está sendo compreendido no nosso país, sentimos a necessidade de compreender e revisitar os PCNs, pois ainda que estes não sejam o documento regente do ENEM, eles norteiam a grade curricular das instituições educacionais brasileiras. Então, sendo o ENEM um exame que busca medir o nível de conhecimento dos alunos do Ensino Médio no nosso país, analisar os documentos que orientam esse ensino é fundamental para este trabalho.

A perspectiva teórica predominante nos PCNs é a sociointeracionista, que entende a aprendizagem como um fenômeno de interação da sociedade para a constituição do sujeito. Ao compreender essa concepção, utilizamos essa lente teórica para compreender como a LE é concebida e vista nesse documento. Os PCNs introduzem a concepção sobre o ensino de língua estrangeira através do pensamento que lança mão das possibilidades de um sujeito social:

O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. (PCNs, 1998, p. 15)

Percebemos, portanto, que o documento é sensível ao fato de que trazer outros conhecimentos para os nossos alunos pode ser útil para o seu desenvolvimento, pois lhes permite refletir sobre um novo sistema de sons, de valores e regras. Podemos ainda identificar um dos objetivos esperados para os estudantes brasileiros:

Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem,

posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998 p. 15)

Entendemos que os PCNs almejam que os alunos sejam sujeitos com compreensões históricas, culturais e sociais e que, para isso, faz-se necessário o entendimento de regras internas e externas do mundo e da língua.

Em relação à leitura, nos PCNs, esta é considerada como uma atividade privilegiada, posto que se entende o ensino-aprendizagem da língua estrangeira como uma função social, como podemos ver 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. (PCN, 1998, p. 20)

Assim, entendemos que o ensino do espanhol nas escolas públicas, pelo menos, deveria estar direcionado para desenvolver a competência leitora dos seus estudantes, ainda que os PCNs não excluam a possibilidade de se fazer uma aproximação entre essa competência com as demais (compreensão oral, produção oral e escrita), como explicitado a seguir sobre a função social da LE:

Tal função está, principalmente, relacionada ao uso que se faz de Língua Estrangeira via leitura, e embora se possa também considerar outras habilidades comunicativas em função da especificidade de algumas línguas estrangeiras e das condições existentes no contexto escolar. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1998, p. 15).

É importante mencionar também que o documento traz um pequeno relato sobre a situação atual do espanhol no Brasil, o que nos faz atentar para as dificuldades que a língua tem de se inserir no contexto brasileiro. A primeira observação é sobre a desvalorização da língua no ensino brasileiro, tratando-a como elemento dispensável na formação dos seus alunos. A segunda observação é sobre o foco de ensino centrar-se na atividade escrita, mesmo esta não parecendo uma necessidade dos alunos, segundo o texto. Nas dificuldades apontadas, ainda temos o ensino de gramática descontextualizado, a falta de materiais adequados, tempo insuficiente dedicado à matéria e pouca oferta de formação continuada para os professores.

Com isso, notamos que a proposta dos PCNs dá grande valor ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, sendo este de fundamental importância para sua inserção na sociedade. Nessa perspectiva, a aprendizagem de uma LE é uma possibilidade a mais para a inserção social e discursiva do aluno, viabilizando novas formas de se enxergar como outro no mundo ao qual pertence, alterando suas possibilidades de ser, do mesmo modo que tem a oportunidade de enxergar esse mundo de outra forma também. Além disso, os PCNs deveriam ser um documento norteador a todo país, pois dão sustentação teórica a muitas realidades e, ainda que não sejam o documento regente do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pensamos que poderia haver um diálogo entre ele e a matriz de referência do ENEM.

3.1 A Concepção do Léxico nos PCNs

Como já foi explicitado acima, os PCNs consideram importante os conhecimentos sócio-históricos e sistêmicos da língua, o que leva em consideração para a aprendizagem as propriedades semânticas, léxicas, morfológicas, fonológicas, entre outras. No documento referido, vemos que há uma preocupação com o estudo lexical nas escolas, principalmente no que tange aos estágios iniciais da aprendizagem, porque se entende que ao ir adquirindo vocabulário, há ativação de conhecimento de mundo do aluno. Os alunos poderão dar-se conta sobre como a outra língua atribui significado e como a sua própria também o faz, assim como atentar para os sons, a morfologia, a estrutura frasal. Além disso, os alunos poderão vir a conhecer os elos coesivos que eles precisarão utilizar para estabelecer as relações de coerência:

Por exemplo, ao identificar que os conectores *parce que*, em francês, *because*, em inglês e *porque*, em espanhol, indicam uma relação semântica de causa entre duas partes do discurso, o leitor tem sua compreensão facilitada por entender a relação semântica, ainda que tenha dificuldades com outros elementos sistêmicos. Em relação a esse conhecimento, é preciso não esquecer que o tipo de conhecimento requerido do aluno é em nível de reconhecimento apenas, não de produção. (PCNS, 1998).

Sobre a leitura e o conhecimento lexical, o documento traz a divisão de trabalho em três tipos de atividades: pré-leitura, leitura e pós-leitura. Na pré-leitura, ativa-se o conhecimento prévio dos alunos em relação ao conhecimento de mundo e do autor do texto, à

organização textual e aos itens lexicais, etc. Na leitura, o aluno é impelido a projetar seus conhecimentos nos elementos sistêmicos do texto, a adivinhar o significado das palavras desconhecidas, a fazer elos coesivos e a identificar as informações centrais no texto. Na pós-leitura, é a fase de avaliação do professor e do aluno em relação ao texto, surgindo as críticas e os exercícios de compreensão textual. Ao compreender esses passos, verificamos que há um aporte teórico que entende o léxico como um dos fatores de aquisição e constituição do sujeito. Na orientação sobre produção escrita, há uma breve introdução sobre a desigualdade da produção escrita e do acesso a ela no Brasil. Para que isso se resolva, sugere-se deixar clara a situação de comunicação: quem escreve, com que finalidade e para quem. Nessa parte, temos a defesa de materiais a serem usados no momento da produção: dicionários, glossários construídos em aula, guias de apoio com conjugações, elementos gramaticais e características dos tipos de texto em estudo. Sobre a produção oral, pensando no recorte para o estudo lexical aqui proposto, destacamos aqui somente a orientação dada ao professor para desenvolver a metacognição nos processos de reconhecimento de traços supra-segmentais e identificar níveis de formalidade da fala e suas adequações a contextos específicos. Concluímos com isso que há uma preocupação em como atingir esse objetivo social, e propiciar e promover o conhecimento lexical da LE é fundamental para o entendimento e a formação de sujeitos em LE.

Outra questão importante é observar como alguns itens lexicais são escolhidos para se referir às minorias ou a pessoas em situação de desigualdade (os negros, os gays/as lésbicas, as mulheres, os indígenas, os imigrantes, os mendigos etc.) em certo tipo de imprensa. Os tablóides ingleses, por exemplo, são cheios de representações sociais negativas dessas pessoas (PCNs, 2006).

Logo, saber o léxico é mais do que decodificar textos, é reconhecer posicionamentos político-ideológicos. Da análise feita anteriormente, podemos concluir que os PCNs mencionam o léxico em vários momentos como nos temas transversais ao focar nas escolhas linguísticas, temáticas; sistêmicas, (leia-se lexicais, sintáticas etc); na organização textual e ainda na variação linguística. Posto isso, podemos caminhar para a compreensão sobre como e se isso se concretiza na prova do ENEM.

4 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM– foi criado em 1998 e representa um grande passo para se compreender a atual situação da educação brasileira, levantando muitas dúvidas, debates e opiniões sobre o sistema corrente e a melhor forma de avaliar o conhecimento dos alunos oriundos do Ensino Médio. Esse exame tem como princípio avaliar o aprendizado dos alunos do Ensino Médio e como finalidade contribuir para a criação de políticas públicas que sejam pontuais no auxílio da construção de propostas para a melhoria do Ensino Médio. Em princípio, os dados resultantes de análises do ENEM feitas pelo Ministério da Educação (MEC) se agregariam aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para que houvesse uma avaliação geral do sistema de ensino implantado no país. Levando isso em consideração, queremos colaborar com esses cruzamentos de dados em prol dos estudos linguísticos e sociais através da análise das questões de língua espanhola presentes no referido exame.

De 1998 a 2008, os candidatos foram expostos a um modelo de prova do ENEM em que havia 63 questões e uma redação, aplicadas em um dia de prova somente. Já em 2009, a prova passou a ter 180 questões e uma redação, sendo, então, aplicada em dois dias. A prova foi modificada para servir de porta de entrada para o ensino superior através do SISU (Sistema de Seleção Unificada), substituindo, assim, o vestibular em muitas instituições de ensino superiores (IES). Dentro dessa ideia, percebemos que o ENEM vem substituindo o vestibular, com características e avaliação similares a esse tipo de prova. Além disso, o exame passou a ajudar os estudantes na obtenção de bolsa parcial ou total nas universidades, bem como a auxiliar na pontuação de candidatos do programa Ciências sem Fronteiras.

Atualmente, a prova é feita em dois dias, o que a torna extensa, pois, no primeiro dia, o candidato tem de estar atento a noventa questões e, no segundo dia, precisa resolver outras 90 questões e desenvolver uma redação de no máximo 30 linhas.

4.1 As Línguas Estrangeiras no ENEM

Em relação ao ENEM, na sua matriz referência para 2009, temos, pela primeira vez, contemplada a língua estrangeira, ainda que esta tenha entrado em vigor somente em 2010. Assim, surge um novo modelo de prova, levando em consideração os diversos conhecimentos

sobre linguagens em geral. A prova passou a incluir as línguas estrangeiras Inglês e Espanhol. Nisso, notamos a relação com a reforma do Ensino Médio proposta pelo Ministério da Educação (MEC), chamada Novo Ensino Médio, documento através do qual foi proposta a unificação de áreas afins para que se evite a evasão escolar. Segundo Azevedo (2008), Secretário de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, em entrevista ao Portal de Notícias do Rio Grande do Sul, o objetivo da mudança é aproximar o ensino à realidade do aluno. Dessa maneira, entendemos o caráter interdisciplinar do ENEM, assim como, segundo informações disponíveis no portal do MEC sobre o referido exame, constatamos que este visa induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Sendo assim, parece que o exame pode ser tomado como base para uma reestruturação desse ensino.

Assim, para situar esta pesquisa, objetivamos analisar as questões referentes à língua espanhola nas provas do ENEM de 2010 a 2013. Uma observação inicial nos permitiu identificar a tipologia das questões do espanhol, bem como detectar muitos problemas que remetem ao ensino de espanhol no Brasil e ao tratamento do léxico dessa língua estrangeira. Constatamos, por exemplo, que não há uma preocupação em demonstrar a consciência do que é um processo de leitura e que se privilegia a decodificação das palavras que são mais parecidas ou iguais ao Português, ou seja, mais transparentes. Desse modo, pretendemos analisar detalhadamente as questões para poder ter elementos que indiquem sua relação com o que se ensina nas escolas e com os PCNs e contribuir, assim, para uma revisão das questões apresentadas.

Na matriz de referência do novo ENEM (2009), temos aspectos que deveriam ser abordados por todas as disciplinas da prova, como: dominar linguagens (DL); compreender fenômenos (CF); enfrentar situações-problema (SP); construir argumentação (CA) e elaborar propostas (EP). Além disso, cada disciplina tem outra matriz de referência específica subdividida em subáreas. Trazemos somente as competências referentes às LE da prova.

Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias:

- a) área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais¹; e
- b) 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.

¹ Com atuação a partir de 2010.

Na competência 2, pede-se ao estudante que ele saiba associar vocábulos e expressões de um texto em LE ao seu tema; utilizar os conhecimentos da LE e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas; relacionar um texto em LE às estruturas linguísticas, sua função e seu uso social; reconhecer a importância da produção cultural em LE como representação da diversidade cultural e linguística.

Dessa forma, vemos que há uma certa preocupação em relação ao léxico quando explicita capacidade de associação de vocábulos e expressões em ELE à sua temática. Entendemos que a prova interdisciplinar procura contemplar vocábulos e expressões em relação a essa multidisciplinariedade, o que é bem relevante no processo de aprendizagem como um todo.

5 ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA

Neste capítulo, pretendemos apresentar a análise das questões do espanhol do ENEM e como é o léxico apresentado nelas, verificando a coerência de sua validade e confiabilidade e se elas medem o que se propõem a medir. Nosso *corpus* se compõe de 20 questões, de 2010 a 2013, sendo cinco questões de ELE por ano. Por ser uma prova com caráter interdisciplinar, vemos que o conhecimento é tratado de forma transversal. Portanto, como o foco do ENEM é interdisciplinar, a maioria das questões tenta dialogar com, no mínimo, mais uma área do conhecimento além da área de linguagens. Nesse caso, notamos que há uma correlação do tema da prova da língua espanhola com temas históricos e ambientais. Com isso, os alunos são convidados a ativar alguns conhecimentos prévios para poder resolver algumas questões.

Pela análise feita, podemos constatar que, nas provas aplicadas até 2013, todas as questões são interpretativas, o que vai ao encontro das orientações dadas pelos PCNs, onde a leitura é a instância básica e imediata para o aluno poder começar a circular na língua estrangeira. Assim, notamos que há nisso uma coerência desse documento que visa nortear o ensino brasileiro com a prova que busca avaliar esse conhecimento.

Todas as questões são de múltipla escolha e todos os enunciados que compõem o questionamento a ser respondido são em português. Além disso, as alternativas de múltipla escolha são dadas em português também. A partir dessas observações, podemos inferir que a prova, embora se refira à língua estrangeira, não se desvencilha da língua nativa do candidato para fazer os seus questionamentos, visto que lhes é pedido que pensem em português para respondê-las. A partir desse fato, constatamos que há três processos atuantes: 1) o candidato deve ler texto em ELE; 2) deve voltar a ler em língua materna para entender os enunciados das questões e 3) deve relacionar as alternativas das questões feitas em língua materna relacionando-as com o texto que está na ELE.

Começamos pela prova de 2010, que foi a primeira prova que avaliou as LEs (inglês e espanhol) no ENEM. Na prova de 2010, há um texto com três parágrafos, outro texto com dois parágrafos, um texto de gênero publicitário e há mais um pequeno texto. Somente nessa prova ocorrem duas questões para um texto. Notamos ainda que não há uma conexão entre os temas abordados nos diferentes textos, pois há um texto sobre bilinguismo (Espanhol e Guarani); um texto sobre o transporte de animais na Europa; um texto publicitário sobre a

questão dos estrangeirismos norte-americanos no México, e, por último, um texto sobre tabagismo.

Em linhas gerais, essa prova parece ser interpretativa, porque parte dos textos para formular suas perguntas, e os candidatos têm que recorrer ao texto para responder a esses questionamentos. Contudo, se pensarmos em avaliação do nível de conhecimento lexical do espanhol, essa prova não nos diz que nível de espanhol se está avaliando, porque os textos utilizados se aproximam muito do léxico da língua portuguesa, e o processamento na busca da resposta é o de verificação, ou seja, ao candidato se solicita que saiba compreender a pergunta a ser respondida e quais das alternativas está parafraseada em relação ao texto, não oportunizando reflexão a partir das demais alternativas, pois são facilmente elimináveis.

Na prova de 2011, temos textos de dois a quatro parágrafos para cada questão. Percebemos que houve uma padronização do gênero no segundo ano de prova: o informativo. As temáticas abordadas na prova são: informática; patrimônio mundial da humanidade; cultura musical e redução de lixo. Dessas questões, quatro são de verificação no texto e suas alternativas vão de encontro aos questionamentos e aos expostos no enunciado da questão, sendo assim o candidato não precisa ter conhecimentos lexicais para inferir significados para chegar à compreensão as alternativas em relação ao texto e no texto propriamente dito. Contudo, os textos parecem melhor escolhidos, visto que requerem um maior conhecimento de mundo por parte dos candidatos, ou seja, acionamento de conhecimentos prévios para a resolução das questões. Todavia, não há questões referentes ao léxico de forma mais específica.

Na prova de 2012, temos um poema, três textos de 2 a 4 parágrafos e uma charge. Dessas questões, três são de verificação no texto. A temática das questões se apresenta assim: dependência de produtos estrangeiros por uma nação; história da América Latina; patrimônio mundial; Malvinas e Mafalda. Nessa prova, aparecem questões em relação ao léxico, pedindo ao candidato que soubesse um pouco mais de estrutura da palavra na ELE.

Na prova de 2013, das cinco questões, apenas uma seria de verificação. As outras quatro questões exigem diferentes níveis de inferência para a resolução das questões, ou seja, algumas pedem que haja mais conhecimento de mundo, outras trabalham contextualmente o texto dado. A prova é composta por uma charge, dois poemas, um texto de crítica literária e um texto informativo sobre o espanhol. Notamos que os gêneros charge e poema se repetem pelo segundo ano consecutivo, e as perguntas em relação ao léxico começam a aparecer, como, por exemplo, o que significa “*mala leche*”; no texto aparece “*lo reto a un duelo*”, além

das conjunções começarem a se tornar presentes, como “*aunque*”, sendo esta determinante para a compreensão ideológica do texto.

A partir da análise mais ampla das questões, foi possível estabelecer duas grandes categorias de questões: as pontuais e as gerais. As questões pontuais, neste trabalho, são aquelas que ficam no nível da verificação, da decodificação, nas quais o candidato tem o trabalho de confirmar a alternativa verdadeira, que está parafraseada de forma similar ao que está no texto, dizendo o mesmo com quase as mesmas palavras. Além disso, constatamos que as outras alternativas são facilmente eliminadas pelo texto, pois não são plausíveis ao conteúdo nele tratado, diante disso, entendemos que os candidatos não precisam fazer trabalho inferencial. Nesse sentido, retomamos Mary Kato que nos diz que uma inferência construtiva é aquela que deveria ser mais contemplada na prova de espanhol do ENEM: “a inferência construtiva é aquela que cria significados a partir de pistas contextuais, o que torna o leitor menos dependente da informação linear e mais integrador de informações co-ocorrentes” (KATO, 1985, p. 21). Desse modo, entendemos que o componente lexical pode criar pistas contextuais e, assim, a avaliação seria em prol de leitores mais proficientes em ELE nesse exame nacional, mas vemos que não é isso que ocorre efetivamente

Por sua vez, as gerais são as que consideramos mais interpretativas, pois, ainda que se valham das semelhanças entre as duas línguas, há a necessidade de se estender o léxico e de compreender o texto como um todo para poder interpretá-lo e responder corretamente às questões.

A seguir, analisaremos algumas questões pontuais, das questões de 2010, três são de verificação, dentre essas, duas contêm um elemento lexical interessante, contudo, eles foram marginalizados. Uma delas traz a expressão “*echar por la borda*” no seguinte contexto: “*dejar fuera de la Educación Media al guaraní sería echar por la borda tanto trabajo realizado*” (deixar o Guarani de fora da educação seria colocar a perder todo o trabalho feito até agora²). A outra questão com componente lexical mais proeminente é a do gênero textual publicitário de venda de um produto americano para um público mexicano., nesta questão, há o falso cognato *¡BRINCANDO!* para qualificar um tênis, mas a sua presença na composição do texto para a pergunta não fez diferença. Em espanhol, *brincando* significa *pulando*, o que dá uma ideia de conforto se associada a um tênis, como é o caso. O falante de português,

² Tradução nossa

desconhecedor desse falso amigo, entenderia brincando como ação contínua de brincar; associando isso ao tênis, poderia pensar em leveza, diversão etc.

A questão abaixo foi escolhida como exemplo de questão de verificação ou codificadora, apresentando um alto nível de transparência em relação às duas línguas em questão.

Questão 93

Los animales

En la Unión Europea desde el 1º de octubre de 2004 el uso de un pasaporte es obligatorio para los animales que viajan con su dueño en cualquier compañía.

AVISO ESPECIAL: en España los animales deben haber sido vacunados contra la rabia antes de su dueño solicitar la documentación. Consultar a un veterinario.

Disponível em: <http://www.agenciaelafite.com>. Acesso em: 2 maio 2009 (adaptado).

De acordo com as informações sobre aeroportos e estações ferroviárias na Europa, uma pessoa que more na Espanha e queira viajar para a Alemanha com o seu cachorro deve

- A consultar as autoridades para verificar a possibilidade de viagem.
- B ter um certificado especial tirado em outubro de 2004.
- C tirar o passaporte do animal e logo vaciná-lo.
- D vacinar o animal contra todas as doenças.
- E vacinar o animal e depois solicitar o passaporte dele.

A questão acima apresenta um texto de dois parágrafos pequenos, simples, falando sobre transporte de animais no eixo europeu. O texto é de fácil compreensão e fala que na Espanha, em especial, o viajante terá que primeiro vacinar os animais e depois fazer os documentos do animal de estimação. A pergunta da questão é sobre uma viagem da Espanha para a Alemanha e a única resposta possível é a última. O estudante tem que se deter em três linhas do texto para resolvê-la.

Nesta questão há processo cognitivo, mas é difícil responder sobre o conhecimento do aluno em relação ao espanhol. O problema dessa questão começa no enunciado da pergunta, que colocam vocábulos que atrapalham o trabalho inferencial do candidato, no enunciado troca-se o hiperônimo ‘animais’ pelo ‘cachorro’, além de nominar o nome dos países da Europa. Sobre o componente lexical, vemos que ele é mais transparente, a única palavra que poderia causar um estranhamento ao aluno seria “vacunados”, contudo, se souber aplicar a decomposição morfofonológica (vacunados > vacunar > vacuna), depois, tendo as alternativas em português, o candidato pode vir a entender, por associação, que a palavra no texto significa vacina e essa é o pré-requisito para a viagem.

Na pergunta dessa questão, estão contemplados dois meios de transporte: o ferroviário e o aéreo, sendo que o primeiro não está explícito no texto; o leitor atento procurará essa informação no texto, mas isso não é mencionado depois nas alternativas, o que a torna uma informação irrelevante. Na pergunta da questão, temos um questionamento simples e, nas alternativas apresentadas, o trabalho inferencial não é contemplado, sendo somente pedida a verificação de alternativa verdadeira em relação às falsas.

Por sua vez, na prova de 2011, temos alguns aspectos interessantes, como na pergunta da questão abaixo sobre informática, que faz referência ao título de uma palestra mencionada no texto, em espanhol: “la ponencia ‘muerto por el código: transparencia de software en los dispositivos médicos implantables’”. Infelizmente, pode se responder à questão com base na análise estrutural, buscando saber o que pode ser o nome da palestra e não em relação ao léxico que apresenta o título. Ainda em relação ao léxico opaco nesse texto, temos algumas palavras como “fallos”, “aparatos”, “informe”, “hoy”, “riesgo”, que poderiam interferir no processo de compreensão leitora do candidato. Vejamos como se deu o processo de conhecimento de ELE nessa questão:

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

QUESTÃO 91

Los fallos de *software* en aparatos médicos, como marcapasos, van a ser una creciente amenaza para la salud pública, según el informe de *Software Freedom Law Center* (SFLC) que ha sido presentado hoy en Portland (EEUU), en la *Open Source Convention* (OSCON).

La ponencia “Muerto por el código: transparencia de *software* en los dispositivos médicos implantables” aborda el riesgo potencialmente mortal de los defectos informáticos en los aparatos médicos implantados en las personas.

Según SFLC, millones de personas con condiciones crónicas del corazón, epilepsia, diabetes, obesidad e, incluso, la depresión dependen de implantes, pero el *software* permanece oculto a los pacientes y sus médicos.

La SFLC recuerda graves fallos informáticos ocurridos en otros campos, como en elecciones, en la fabricación de coches, en las líneas aéreas comerciales o en los mercados financieros.

Disponível em: <http://www.alpals.com>. Acesso em: 24 jul. 2010 (adaptado).

- O título da palestra, citado no texto, antecipa o tema que será tratado e mostra que o autor tem a intenção de
- Ⓐ relatar novas experiências em tratamento de saúde.
 - Ⓑ alertar sobre os riscos mortais de determinados *softwares* de uso médico para o ser humano.
 - Ⓒ denunciar falhas médicas na implantação de *softwares* em seres humanos.
 - Ⓓ divulgar novos *softwares* presentes em aparelhos médicos lançados no mercado.
 - Ⓔ apresentar os defeitos mais comuns de *softwares* em aparelhos médicos.

A questão apresenta um texto sobre problemas informáticos em *softwares* em aparelhos médicos. Com pouco esforço, o estudante resolve a questão, pois a alternativa (A) e (D) falam sobre apresentar novos *softwares* para tratamento de saúde, as alternativas (C) e (E) falam de falhas médicas ao usar o *software* ou falam sobre um detalhamento dos defeitos. Dessa maneira, facilmente escolhemos a alternativa (B), onde há um alerta sobre os riscos de *softwares* de uso médico para o ser. Então, como síntese, podemos dizer que:

- 1) O aluno não precisa reler todo o texto para responder, só o segundo parágrafo (inclusive o outro é só informação extra que não tem relação com as questões médicas);
- 2) A resposta (B) é praticamente uma paráfrase do que está dito depois do texto, daí a facilidade do aluno para responder.
- 3) As demais alternativas não encontram plausibilidade no texto, o que torna mais fácil ainda responder a questão.

Na prova de 2012, encontramos a questão abaixo como exemplo de transparência e de trabalho lexical negligenciado.. Como podemos ver a seguir, o gênero textual é literário, o que pode causar um estranhamento ao leitor, mas não dificuldade, já que a habilidade de leitura é a almejada. Analisando as palavras que, possivelmente, não são transparentes nessa questão, temos “lo”, “sin embargo” e “calcetines”. A pergunta da questão é bem objetiva em relação ao que o poema quer dizer como um todo, assim, essas palavras acabam sendo entendidas ou amenizadas pelas outras. Ainda que “sin embargo” seja determinante para entender de fato a criticidade do poema, em uma leitura top-down ela também pode ser suprimida. Nesse mesmo sentido, ao analisarmos as alternativas apresentadas, vemos que elas não contemplam o trabalho inferencial vocabular, pois as alternativas não dialogam com o texto.

Questões de 91 a 135
Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

QUESTÃO 91

Obituario*

Lo enterraron en el corazón de un bosque de pinos
y sin embargo
el ataúd de pino fue importado de Ohio;
lo enterraron al borde de una mina de hierro
y sin embargo
los clavos de su ataúd y el hierro de la pala
fueron importados de Pittsburg;
lo enterraron junto al mejor pasto de ovejas del mundo
y sin embargo
las lanas de los festones del ataúd eran de California.
Lo enterraron con un traje de New York,
un par de zapatos de Boston,
una camisa de Cincinnati
y unos calcetines de Chicago.
Guatemala no facilitó nada al funeral,
excepto el cadáver.

* Paráfrasis de un famoso texto norteamericano.

NOGUERAS, L. R. Las quince mil vidas del caminante. La Habana: Unea, 1977.

O texto de Luis Rogelio Nogueras faz uma crítica

- A à dependência de produtos estrangeiros por uma nação.
- B ao comércio desigual entre Guatemala e Estados Unidos.
- C à má qualidade das mercadorias guatemaltecas.
- D às dificuldades para a realização de um funeral.
- E à ausência de recursos naturais na Guatemala.

Observamos, assim, que a alternativa correta é a que parafraseia a informação contida no texto. Tal fato faz que o candidato, apoiado na constatação das palavras transparentes, escolha esta alternativa, além de eliminar facilmente as outras alternativas, pois no texto não há nada sobre comércio desigual entre Guatemala e EUA nem sobre a má qualidade das mercadorias, e não se fala sobre as dificuldades de realizar um funeral ou sobre a ausência de recursos naturais na Guatemala.

Na prova desse ano, 2013, ainda há questões que seguem o perfil das anteriores. Na questão abaixo, há uma cantiga de ninar que representa mais um elemento cultural da vida latina. Na cantiga, o léxico transparente entre português e espanhol mostra claramente uma relação entre mulher e trabalho. Nessa questão, vemos que há um vocabulário mais relacionado às relações de comida, carne, animais, como “codornices” e “cerdo”, mas também

ao fato de conseguir sustento para seu filho. A pergunta da questão é crítica em relação à cantiga, pois expõe que há uma problemática social atuante nela. As alternativas aprensetadas, por sua vez, não acompanham a complexidade de análise. As alternativas A e B eliminam-se, respectivamente, porque não há orgulho evidenciado no texto e porque também não há exposição sobre ausência afetiva da mãe. A resposta C, a correta, é a que retrata a situação complicada de trabalho no campo exposta na cantiga. A resposta D não se sustenta porque, ainda que esteja exposto uma relação entre mulher e trabalho, na cantiga não está ressaltado isso, e a alternativa E se anula porque não há voz materna na cantiga e não mostra esta em atuante formação do filho.

Duerme negrito

Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...

Te va a traer
codornices para ti.

Te va a traer
carne de cerdo para ti.

Te va a traer
muchas cosas para ti [...]

Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...

Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí.

Trabajando y no le pagan,
trabajando sí.

Disponível em: <http://letras.mus.br>.
Acesso em: 26 jun. 2012. (fragmento)

- Duerme negrito* é uma cantiga de ninar da cultura popular hispânica, cuja letra problematiza uma questão social, ao
- a) destacar o orgulho da mulher como provedora do lar.
 - b) evidenciar a ausência afetiva da mãe na criação do filho.
 - c) retratar a precariedade das relações do trabalho no campo.
 - d) ressaltar a inserção da mulher no mercado de trabalho rural.
 - e) exaltar liricamente a voz materna na formação cidadã do filho.

Através dessas análises, percebemos que, pelo menos metade da prova está contemplando a decodificação em ELE. Assim, o diálogo entre PCNs, Matriz e Prova estão em desacordo em alguns pontos, visto que os PCNs priorizam leitura em diferentes níveis; a

matriz pede, no mínimo, relação entre vocábulos e expressões e a prova não está respondendo a isso.

Conforme afirmamos anteriormente, as questões globais são aquelas que correspondem a uma análise mais crítica do candidato. Lembramos Kato (1985) sobre extração de significado: “nem toda informação que extraímos do texto está nele visualmente presente” (Kato, 1985, p. 22). A seguir comentaremos algumas questões que podem ser consideradas globais.

Na prova de 2010, pensamos na seguinte questão como reveladora de elemento inferencial mais aparente:

Questão 95

Dejar de fumar engorda, pero seguir haciéndolo, también. Esa es la conclusión a la que han llegado investigadores de la Universidad de Navarra que han hecho un seguimiento de 7.565 personas durante 50 meses. Los datos “se han ajustado por edad, sexo, índice de masa corporal inicial y estilo de vida”, ha explicado el director del ensayo, Javier Basterra-Gortari, por lo que “el único factor que queda es el tabaquismo”. El estudio se ha publicado en la Revista Española de Cardiología.

“El tabaco es un anorexígeno [quita el apetito], y por eso las personas que dejan de fumar engordan”, añade Basterra-Gortari. Eso hace mucho más relevante el hallazgo del estudio. Puesto en orden, los que más peso ganan son los que dejan de fumar, luego, los que siguen haciéndolo, y, por último, los que nunca han fumado, indica el investigador. “Por eso lo mejor para mantener una vida saludable es no fumar nunca”, añade.

BENITO, E. Disponível em: <http://www.elpais.com/articulo/sociedad>. Acesso em: 23 abr. 2010 (fragmento).

O texto jornalístico caracteriza-se basicamente por apresentar informações a respeito dos mais variados assuntos, e seu título antecipa o tema que será tratado. Tomando como base o fragmento, qual proposição identifica o tema central e poderia ser usada como título?

- A Estilo de vida interfere no ganho de peso.
- B Estudo mostra expectativa de vida dos fumantes.
- C Pessoas que fumam podem se tornar anoréxicas.
- D Fumantes engordam mais que não fumantes.
- E Tabagismo como fator de emagrecimento.

A questão visa à discussão sobre o tabagismo associado à obesidade. No texto, há uma explicação do tabagismo: primeiro, quem engorda mais é quem fuma; depois, quem deixou de fumar e, por último, quem nunca fumou. A pergunta da questão pede que o estudante escolha

um título adequado para a reportagem. Nesse procedimento, entendemos que há processo inferencial vocabular, visto que o candidato tem que entender o texto como um todo e suas diferentes partes, onde ele define cada pessoa em relação ao peso. A alternativa (A) pode ser uma opção, a nosso ver, pois o texto não deixa de falar dessa interferência do tabaco sobre o peso em “por eso lo mejor para mantener una vida saludable es no fumar nunca”; as alternativas (B) e (C) são totalmente descartáveis, porque, primeiramente, o estudo no texto não é sobre expectativa de vida, e, segundo, o tabaco pode ser um anorexígeno, ou seja, que pode inibir a vontade de comer, mas não se enquadrando em um quadro de anorexia. A alternativa (D) está em total sintonia com o texto “puesto en orden, los que más peso ganan son los que dejan de fumar, luego, los que siguen haciéndolo, y, por último, los que nunca han fumado”, e a última alternativa, apesar de ser inferida pelo texto, não poderia ser colocada como título, como pede a questão, pois, se o tabaco é um anoréxico, ele pode ser um fator de emagrecimento; contudo, ele não se sustentaria como título, visto que poderia ser visto como uma propaganda positiva do tabaco e não como um alerta que está no texto.

Nessa questão, verificamos que o candidato tem, pelo menos, três alternativas plausíveis, e cabe ler com mais atenção o texto, ou seja, espera-se que o candidato realize o procedimento bottom-up para a escolha da alternativa mais acertada. Sobre o conteúdo lexical, é pedido um título, logo, seria interessante que ele se utilizasse de palavras do texto em espanhol, realizasse uma equivalência, para, assim, compor seu título, mas a dificuldade encontrada pode ser na diferença entre texto em ELE e respostas em LM. Na prova de 2011, a questão exposta abaixo chama atenção em relação ao léxico por lidar com o morfema prefixal “des-” e o sufixal “-izar”. Assim, veremos como isso foi trabalhado e se está de acordo com as exigências apresentadas na matriz do ENEM.

'Desmachupizar' el turismo

Es ya un lugar común escuchar aquello de que hay que *desmachupizar* el turismo en Perú y buscar visitantes en las demás atracciones (y son muchas) que tiene el país, naturales y arqueológicas, pero la ciudadela inca tiene un imán innegable. La Cámara Nacional de Turismo considera que Machu Picchu significa el 70% de los ingresos por turismo en Perú, ya que cada turista que tiene como primer destino la ciudadela inca visita entre tres y cinco lugares más (la ciudad de Cuzco, la de Arequipa, las líneas de Nazca, el Lago Titicaca y la selva) y deja en el país un promedio de 2 200 dólares (unos 1 538 euros).

Carlos Canales, presidente de Canatur, señaló que la ciudadela tiene capacidad para recibir más visitantes que en la actualidad (un máximo de 3 000) con un sistema planificado de horarios y rutas, pero no quiso avanzar una cifra. Sin embargo, la Unesco ha advertido en varias ocasiones que el monumento se encuentra cercano al punto de saturación y el Gobierno no debe emprender ninguna política de captación de nuevos visitantes, algo con lo que coincide el viceministro Roca Rey.

Disponível em: <http://www.elpais.com>. Acesso em: 21 jun. 2011.

A reportagem do jornal espanhol mostra a preocupação diante de um problema no Peru, que pode ser resumido pelo vocábulo “desmachupizar”, referindo-se

- A à escassez de turistas no país.
- B ao difícil acesso ao lago Titicaca.
- C à destruição da arqueologia no país.
- D ao excesso de turistas na terra dos incas.
- E à falta de atrativos turísticos em Arequipa.

A questão discute a problemática do turismo em Machu Picchu. A pergunta da questão é direcionada ao vocábulo ‘desmachupizar’, então o exercício que o aluno tem que fazer para entender o processo de aglutinação da palavra é: 1) saber que vem de Machu Picchu; 2) saber que foi acrescentado um sufixo “- izar”, que indica a ideia de processo, e 3) saber que foi acrescentado um prefixo que indica negação ou desfazer algo. É a partir dessa compreensão que ele começa a responder a questão. Acreditamos que com esse processo, sem ler o texto, o aluno já conseguiria responder à pergunta sem problemas, mas, a partir disso, ele pode se apoiar em outras partes do texto para confirmar a resposta. Recorrendo ao texto, buscamos palavras que nos expliquem isso: no primeiro parágrafo, a resposta já aparece quando lemos “y buscar visitantes en las demás atracciones...” e depois, no outro parágrafo, “el monumento se encuentra cercano al punto de saturación y el Gobierno no debe emprender ninguna política de captación de nuevos visitantes”. Desse modo, o candidato deve saber o que é *cercano* y

saturación, assim como deve saber sobre a contração *al*, mas também o candidato consegue entender por outros recursos do texto que a quantidade de pessoas interfere negativamente nesse patrimônio mundial da humanidade, deterioração essa aliada às ações do tempo. As primeiras alternativas não estão contempladas no texto, já que não se fala de escassez de turistas, mas do contrário, e não trata do lago Titicaca., nesse ponto, também podemos pensar que o aluno teria que acionar seu conhecimento de mundo para saber se o lago Titicaca fica na região de Machu Picchu. A terceira afirmação foge ao tema ao se referir à arqueologia de uma forma geral e não pontual como o vocábulo solicita. A quarta opção é relevante e correta, pois, no texto, podemos ver que além da preocupação da UNESCO em controlar o número de turistas porque a estrutura da cidade inca pode sofrer danos irrecuperáveis, também o próprio vocábulo *desmachupizar* já dá essa ideia de ação (izar) e contrário, negação (des). A última alternativa não se sustenta no texto, sendo facilmente descartada.

A questão abaixo analisada nesse corpus, diz respeito à prova de 2012 e traz um personagem famoso na cultura hispana para a composição da prova: Mafalda.

QUESTAO 95



QUINO. Disponível em: <http://mafalda.dreamers.com>. Acesso em: 27 fev. 2012.

A personagem Susanita, no último quadro, inventa o vocábulo *mujerez*, utilizando-se de um recurso de formação de palavra existente na língua espanhola. Na concepção da personagem, o sentido do vocábulo *mujerez* remete à

- A falta de feminilidade das mulheres que não se dedicam às tarefas domésticas.
- B valorização das mulheres que realizam todas as tarefas domésticas.
- C inferioridade das mulheres que praticam as tarefas domésticas.
- D relevância social das mulheres que possuem empregados para realizar as tarefas domésticas.
- E independência das mulheres que não se prendem apenas às tarefas domésticas.

Essa questão se tornou atípica perto das outras por se valer de uma questão própria da estrutura da língua, a formação de palavras, como na questão referente ao vocábulo “desmachupizar”, já explorado anteriormente, trazendo a discussão de como um sufixo pode mudar a semântica da palavra. Ela também é interpretativa, pois o candidato precisa ler toda a charge para inferir um significado para o vocábulo. Quem conhece as tiras de Mafalda sabe como é o comportamento de Susanita, uma personagem preconceituosa, ingênua, símbolo de

uma estrutura patriarcal; isso poderia ajudar na interpretação da historinha apresentada. Também aqui é contemplado o conhecimento sistêmico da língua: “-ez. 1.suf. En sustantivos abstractos femeninos, designa la cualidad expresada por el adjetivo del que deriva. *Altivez, brillantez, lucidez* (Diccionario Real Academia Espanhola)”.

A alternativa (A) fala da falta de feminilidade das mulheres que não realizam as tarefas domésticas, mas não é isso que Susanita quer dizer. A alternativa (B), a correta, expõe melhor o que Susanita quer dizer, que uma coisa é a *mujerez* – mulher de valor que faz tudo em casa – e outra coisa diferente é a mulher que tem alguém que faça isso pra ela, o *status* de ser casada com um homem que possa pagar uma empregada para ela. Essa é a alternativa considerada correta. Por sua vez, a alternativa (C) é absurda pelo contexto e por mencionara inferioridade das mulheres que fazem as tarefas, certamente Susanita não pensa que as mulheres são inferiores por isso, considerando as tarefas domésticas como uma obrigação das mulheres. A alternativa (D) dá ênfase ao *status* de se ter empregados, mas não representa o significado de *mujerez* e a alternativa (E) não se aplica ao contexto exposto na charge, posto que não se faz menção à independência das mulheres.

Da análise das questões pontuais, podemos observar que a maioria delas testa a habilidade de verificação das alternativas com o texto, priorizando a paráfrase mais próxima para a resposta correta. Sobre as questões gerais, vemos que elas ainda não atendem a um processo rico de interpretação do texto em ELE, priorizando apenas alguns processos de compreensão relacionados às questões referentes à formação de palavras, por exemplo.

Antes de encerrarmos as análises, deparamo-nos com questões problemáticas, que são aquelas que não teriam só uma resposta correta. São exemplos retirados das duas últimas provas. Em 2012, encontramos a seguinte questão com duas respostas plausíveis em relação ao texto apresentado:

QUESTÃO 92

Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina perfeccionó sus funciones. Este ya no es el reino de las maravillas donde la realidad derrotaba a la fábula y la imaginación era humillada por los trofeos de la conquista, los yacimientos de oro y las montañas de plata. Pero la región sigue trabajando de sirvienta. Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros del poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos. El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados, desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo. Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos.

GALEANO, E. *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina, 2010 (adaptado).

A partir da leitura do texto, infere-se que, ao longo da história da América Latina,

- A) suas relações com as nações exploradoras sempre se caracterizaram por uma rede de dependências.
- B) seus países sempre foram explorados pelas mesmas nações desde o início do processo de colonização.
- C) sua sociedade sempre resistiu à aceitação do capitalismo imposto pelo capital estrangeiro.
- D) suas riquezas sempre foram acumuladas longe dos centros de poder.
- E) suas riquezas nunca serviram ao enriquecimento das elites locais.

Essa questão traz o texto de Eduardo Galeano, que deve ser conhecido por todos devido à sua obra *As veias abertas da América Latina* da qual o trecho apresentado foi retirado. A pergunta dessa questão é sobre história da América Latina a partir do texto. Nele, vemos uma crítica a essa história. A primeira alternativa tem relação com texto, o candidato precisa atentar que o texto não fala de dependência, mas de exploração. No gabarito oficial, essa seria a resposta correta. Contudo, analisando mais a primeira questão, vemos que ela pode ser verdadeira porque há uma rede de dependência nessa exploração, porque podemos

inferir que depender pode ser estar subordinado a algo, ou que ao depender de algo, eu posso explorar também. A segunda alternativa é uma artimanha, que, fala sobre sermos dependentes da Europa e dos Estados Unidos da América, mas ela se eliminaria em dizer que fomos explorados pelas “mesmas nações”, o que é falso, pois os primeiros foram os europeus e só depois os norte-americanos, é isso que não permite que seja a verdadeira. A terceira pode ser eliminada porque parece que essa resistência em relação a aceitar o capitalismo é algo complexo e não se vê no texto, o que se lê é que a América Latina sempre fez parte do processo capitalista. A quarta alternativa não está contemplada no texto, fala que o capital foi acumulado longe dos centros de poder, sendo que no texto está escrito “se ha acumulado en los lejanos centros del poder”; . A quinta alternativa é a mais distante do texto, fala sobre o não enriquecimento das elites locais, e o texto não menciona tal fato.

Em 2013, trazemos a questão abaixo para analisarmos como uma expressão idiomática do espanhol foi trabalhada (ou não):

Cabra sola

Hay quien dice que soy como la cabra;
 Lo dicen lo repiten, ya lo creo;
 Pero soy una cabra muy extraña
 Que lleva una medalla y siete cuernos.
 ¡Cabra! En vez de mala leche yo doy llanto.
 ¡Cabra! Por lo más peligroso me paseo.
 ¡Cabra! Me llevo bien con alimañas todas,
 ¡Cabra! Y escribo en los tebeos.
 Vivo sola, cabra sola,
 — que no quise cabrito en compañía —
 cuando subo a lo alto de este valle
 siempre encuentro un lirio de alegría.
 Y vivo por mi cuenta, cabra sola;
 Que yo a ningún rebaño pertenezco.
 Si sufrir es estar como una cabra,
 Entonces si lo estoy, no dudar de ello.

FUERTES, G. *Poeta de guardia*. Barcelona: Lumen, 1990.

No poema, o eu lírico se compara à cabra e no quinto verso utiliza a expressão “mala leche” para se autorrepresentar como uma pessoa

- A** influenciável pela opinião das demais.
- B** consciente de sua diferença perante as outras.
- C** conformada por não pertencer a nenhum grupo.
- D** corajosa diante de situações arriscadas.
- E** capaz de transformar mau humor em pranto.

Nesse poema, vemos uma descrição metafórica de como alguém se sente. As palavras “extraña”, “mala leche”, “llanto”, “alimañas”, “tebeos”, “dudar” possivelmente não sejam transparentes aos candidatos, também como a própria expressão “como una cabra”, que é uma expressão idiomática que significa “estar louco”, que já está na primeira frase: “dicen que soy como una cabra” e no final “estar como una cabra”. Há também outras expressões que o candidato tem de conhecer para entender todo o poema: “llevarse bien”, que significa dar-se bem com algo ou alguém nesse contexto; “mala leche”, que significa no dicionário da Real Academia, na entrada de *leche*, há a explicação da expressão *mala leche*: “**mala** ~.1. f. vulg. Mala índole, mala intención. *La pregunta del examen está hecha con mala leche*.2. f. vulg. mal humor. *Hoy viene de mala leche porque se le ha pinchado una rueda*” (DICCIONARIO REAL ACADEMIA).

Desse modo, parece que esse texto quer contemplar melhor o saber em espanhol, pois requer um maior conhecimento do léxico, de várias palavras e expressões – *estar como cabra*, *de mala leche*. Contudo, parece que ignora o sentido dessas expressões idiomáticas ao compor o enunciado da pergunta, pois “cabra sola” tem um sentido mais metafórico.

A pergunta da questão recai somente na expressão idiomática “mala leche” e se torna mais problemática quando coloca o questionamento sobre todo o poema e recorta a expressão idiomática sem o seu complemento. A alternativa correta é aquela que possui uma tradução literal dessa expressão idiomática: “mau humor” (alternativa E). Contudo, a alternativa B poderia ser considerada correta, pois abrange as duas expressões idiomáticas incluídas no texto, além de todo léxico escolhido para dar esse sentido. A alternativa C também poderia ser considerada correta se o leitor conhece as expressões idiomáticas nele contidas e se faz uma interpretação mais global do mesmo. As alternativas A e D são facilmente eliminadas, visto que não se faz referência à influência por parte de outras pessoas e nem à coragem. Para um leitor mais proficiente em ELE, essa questão seria difícil, visto que ele conseguiria inferir o significado do poema como um todo mediante o conhecimento mais pontual de algumas palavras.

Aos candidatos é pedido que saibam a expressão idiomática – *mala leche* - no seu sentido mais transparente, dessa maneira ele teria apenas uma alternativa a marcar. Contudo, nas outras alternativas, estão expostos outros trechos do poema, o que numa leitura desatenta, misturada com a insegurança do conhecimento de uma expressão idiomática em espanhol poderia levar a cometer erros.

Finalmente, podemos observar que a prova não se enquadra na definição de avaliação aqui proposta e que vai de encontro a matriz no tocante ao conhecimento e uso da LE como

instrumento de acesso a informações e a outras culturas, pois as questões não contemplam o conhecimento cultural do aluno e nem da língua trabalhada. Também, sobre a associação de vocábulos e expressões, contempladas na matriz, vemos que, ainda que esteja começando a aparecer mais o componente lexical, quando ele aparece, ele não considera o sentido das expressões idiomáticas ou dos vocábulos em relação ao contexto. Ao contrário pede que seja feita a decomposição destes para a descoberta de seu significado ou então uma tradução mais literal que praticamente permite chegar ao significado da expressão. Dessa forma, fica complicado atender aos outros pré-requisitos de ampliação de possibilidades de informação, tecnologia e cultura e de percepção da diversidade cultural e linguística.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos constatar que as questões do ENEM não motivam o aluno a aprender uma língua estrangeira, assim como não valorizam os conhecimentos interdisciplinares nelas constantes e pré-estabelecidos. Entendemos que a avaliação não é profunda, não existindo, portanto, coerência entre os PCNs, a matriz e as questões apresentadas nas provas, pois, quando há alguma questão difícil, esta tende a ser mal formulada. Dessa forma, a avaliação não corresponde aos critérios de Fidalgo (2001), ficando no nível da mediação e da testagem, logo, não temos uma avaliação a nível global.

A tendência é que o candidato procure, de forma pontual, no texto a resposta correta, podendo eliminar facilmente as outras alternativas que não encontram ancoragem no texto. Dessa maneira, o candidato não é incentivado a raciocinar sobre a língua e sobre como ela está sendo usada. Conseqüentemente, também não há preocupação de aprendizagem lexical, pois ela seria quase irrelevante para resolver a prova, tal como vimos nas questões de “desmachupizar” e “mujerez”, que são as que trabalham diretamente com o léxico. As demais questões, em geral, são pontuais e poucas são as que requerem uma compreensão e uma leitura global do texto.

Este trabalho nos permitiu concluir que o entendimento dos textos e das questões da prova do ENEM é predominantemente linear, pois, na maioria das alternativas, o aluno é levado a assinalar a alternativa que contém informações identificadas facilmente no texto, e não precisa fazer inferências, nem identificar implícitos, nem estabelecer as relações das palavras ou expressões com seu significado no contexto. Logo, a leitura é orientada pela decodificação e se perde a tentativa de saber como o candidato utiliza e mobiliza seus conhecimentos de espanhol, se ele domina as linguagens, assim como seria capaz de enfrentar situações-problema, construir argumentações ou elaborar propostas, como requer a própria matriz do ENEM. Portanto, ao ler as questões referentes à língua espanhola, percebemos pouco dessas exigências. Na maioria das questões, vemos que o aluno não precisa recorrer aos conhecimentos sobre linguagens para resolver as perguntas propostas. Entendemos que a prova pouco provoca o candidato a refletir sobre o espanhol e como se dá seu funcionamento. Não mobiliza, portanto, os conhecimentos que tem – ou deveria ter – dessa língua

Apesar dessas contatações, percebemos que houve um avanço de 2010 a 2013, pois as últimas provas contemplaram mais questões inferenciais em vez das de decodificação. Além

disso, as provas de 2012 parecem ter um eixo temático melhor definido, onde as associações entre as questões podem ser mais bem trabalhadas, além de trazer, pelo menos, dois componentes lexicais como foco de perguntas (“desmachupizar” e “mujerez”).

Como caminhos futuros, gostaríamos de continuar essas análises e pensar em uma prova de espanhol do ENEM com base nos PCNs, levando em consideração os estudos apontados aqui e outros que possibilitarão propor questões que auxiliem professores na formação dos alunos e examinem os candidatos sem nivelar aqueles que estudam espanhol com os que se apropriam de alguma transparência dessa língua em relação ao português.

REFERÊNCIAS

BASSO, Edcleia Aparecida. **Quando a crença faz a diferença**. In: Abrahão, Maria Helena Vieira; Barcelos, Ana Maria Ferreira (orgs.) *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

_____. Ministério da Educação. **Exame nacional do ensino médio (2010, 2011, 2012 e 2013)**

COELHO, Hilda Simone Henriques. **“É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas**. In: Abrahão, Maria Helena Vieira; Barcelos, Ana Maria Ferreira (orgs.) *Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas: Pontes Editores, 2006

FIDALGO, Sueli Salles. **A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão?** In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001 – Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

FRAGA, Sandra Madalena da Rocha. **Avaliação em espanhol: um novo olhar sobre velhas questões**. Passo Fundo: UPF: 2003

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo, ed. UNESP, 2002.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1985

KLEIMAN, Angela B. **Estratégias de inferência lexical na leitura de segunda língua**. In: *Ilha do Desterro*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1985, v.1, n. 13, p. 67-82

LEFFA, Vilson J. **Aspectos externos e internos da aquisição lexical**. In: Leffa, Vilson J. (Org.). *As palavras e sua companhia; o léxico na aprendizagem*. Pelotas, 2000, v. 1, p. 15-44

_____. **Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras**. In: Leffa, Vilson J. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão*. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

_____. **Aspectos da leitura: uma perspectiva sociolinguística**. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto Editores, 1996.

MARQUES, Maria Helena M. **Reflexões didático-metodológicas para um ensino sistematizado do léxico em francês como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado em Teorias do Léxico, UFRGS, 2012.

MOURA, Edilza de. **Avaliação da compreensão lexical nos vestibulares de língua espanhola**. In: *Anais do Evento PG Letras 30 Anos*, 2006

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la lengua española** (22.^aed.). Madrid, España, 2001.

RODRIGUES, Daniel Fernando. **Visões sobre o ensino-aprendizagem de vocabulário em aula de ILE**. In: Scaramucci, Matilde V. R; Gattolin, Sandra R. B. (orgs.) *Pesquisa sobre Vocabulário em Língua Estrangeira*. Campinas: Mercado de Letras, 2009