

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DANIELA SAYURI KAWAMOTO KANASHIRO

**As linhas e as entrelinhas:
um estudo das questões de língua espanhola no Enem**

São Paulo
2012

DANIELA SAYURI KAWAMOTO KANASHIRO

**As linhas e as entrelinhas:
um estudo das questões de língua espanhola no Enem**

Versão corrigida da tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136 Kanashiro, Daniela Sayuri Kawamoto
K16L As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola
no Enem / Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro; orientação Isabel
Gretel María Eres Fernández. São Paulo: s.n., 2012.
240 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Linguagem e Educação) – Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo)

1. Língua espanhola – Ensino – Brasil 2. Língua espanhola -
Avaliação 3. Compreensão da leitura I. Eres Fernández, Isabel Gretel
María, orient.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto

As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no Enem

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Linguagem e Educação

Orientador: Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández.

Aprovado em: ___/___/___

Banca examinadora

Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández

Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Junior

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia

Universidade de São Paulo (USP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Greice da Silva Castela

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. Sandra Denise Gasparini-Bastos

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Julgamento: _____ Assinatura: _____

*A Fernando,
meu porto seguro.*

*A Tales,
luz de minha vida.*

*É a sua vida que eu quero bordar na minha
Como se eu fosse o pano e você a linha
E a agulha do real nas mãos da fantasia
Fosse bordando ponto a ponto nosso dia a dia
[...]
Nossa colcha de cama, nossa toalha de mesa
Reproduzidos no bordado,
A casa, a estrada, a correnteza
O sol, a árvore, o ninho da beleza**

* GIL, G. A linha e o linho. Intérprete: Gilberto Gil. In: GILBERTO GIL. **Banda Dois**. [S.I.]: Geléia Geral/ Warner, 2009. 1CD. Faixa 2.

AGRADECIMENTOS

*o seu olhar seu olhar melhora
melhora o meu***

A meus pais tão queridos, *Noriaki Kawamoto* e *Matiko Kawamoto*, pelos exemplos de dedicação à família e ao trabalho, ensinando-me que o equilíbrio é o melhor caminho para viver experiências felizes e bem sucedidas, pelo apoio em todos os momentos, pelo seres humanos maravilhosos que são.

A *Tales Enrique Kanashiro*, minha maior riqueza, fonte de amor, carinho, orgulho e alegria, menino, quase moço, que me dá a oportunidade de viver a doce e feliz experiência da maternidade, que aceitou e entendeu tão bem minhas ausências em determinados momentos de sua infância e de sua pré-adolescência; e a *Fernando Massaru Kanashiro*, companheiro que escolhi viver uma eterna história de amor, e que com tanto carinho, paciência e compreensão me apoia e me incentiva nas pesquisas, na profissão, na vida.

À *Profa. Dra. Isabel Gretel María Eres Fernández*, por acreditar em minhas ideias, pela abertura de tantas portas, por contribuir na realização de tantos sonhos meus, pela orientação indiscutivelmente comprometida e segura em todos os momentos desses sete anos de pós-graduação na USP (mestrado e doutorado), farol na medida certa, por oportunizar inesquecíveis momentos de convivência que me permitiram ver que a professora e pesquisadora, autora de tantas obras, é também um ser humano admirável, ético, humilde e sensível, pelas “pizzas portuguesas”, pelas mensagens de bom humor, pelo carinho e pela amizade.

À *Profa. Dra. Cristina Moerbeck Casadei Pietraróia*, pelos livros emprestados, pelo diálogo travado durante a disciplina na pós-graduação, pelas oportunidades de participação em eventos, também pelas orientações e observações preciosas realizadas no Exame de Qualificação.

À *Profa. Dra. Matilde Scaramucci* pela leitura criteriosa do Relatório de Atividades e pelas observações e sugestões ímpares realizadas no Exame de Qualificação.

Aos amigos do Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem de Espanhol (USP / CNPq), *Aline Aparecida da Costa*, *Ludmila De Nardi*, *Marta Aparecida Oliveira Balbino dos Reis*, *Simone Rinaldi*, *Zípora Maria de Carvalho Silva*, pelas sugestões em nossos encontros, em especial, a *Alexandra Sin Maciel*, *Caroline Alves Soler*, *Jefferson Januário dos Santos*, *Maria Eta Vieira* e *Marília Vasquez Callegari*, pelo apoio, estímulo e pelos “socorros” em vários momentos.

Aos amigos do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Aberta e a Distância (UFMS/CNPq), sobretudo ao *Prof. Dr. Rodrigo Juliano Oliveira*, por compreender que não poderia assumir algumas tarefas em virtude da fase de conclusão desta pesquisa.

** ANTUNES, A. e TATIT, P. O seu olhar. Intérprete: Arnaldo Antunes. In: ARNALDO ANTUNES. *Ninguém*. [S.I.]: BMG, 1995. 1CD. Faixa 9.

Aos amigos da UFMS, *Cleuza Andrea Garcia Muniz*, *Ricardo Magalhães Bulhões*, especialmente, a *Angela Maria Guida*, “pelas mãos estendidas para a amizade”; a *Elaine de Moraes Santos*, por mostrar que tudo é possível quando se tem vontade e coragem, pelas palavras de incentivo; a *Fabiana Poças Biondo*, pelos materiais na biblioteca da Unesp, pelo carinho, pelas nossas conversas sobre pesquisas na graduação e na pós-graduação; a *Fernando Silva Paula*, pelos textos da área de Psicologia; a *Mirian Lange Noal*, pelas longas conversas sobre a tese e pelos momentos deliciosos de risadas que foram imprescindíveis para poder concluir este trabalho; a *Patrícia Graciela da Rocha*, parceira de apresentação de trabalhos em eventos científicos, pela oportunidade de discutir outros temas de pesquisa, por dividir comigo as alegrias e as dificuldades dos estudos e da profissão; a *Ana Karla Miranda*, a *Darlene Alves* e a *Thyago Cruz*, professores, pesquisadores e amigos maravilhosos tão dispostos a colaborar; a *Cristina Matzenbacher*, *Silvia Neves* e *Viviane Matzenbacher*, pela sempre prontidão em ajudar e por agilizar tantos procedimentos.

À minha família, *Jamille*, *Wagner*, *Juliana*, *Enzo*, *D. Jael*, *Sakae*, *Luciane*, meus tios e primos, pelas palavras de incentivo, pela presença e força que sempre me transmitiram.

Aos amigos que me ajudaram nessa trajetória, em especial a *Solange*, *Larissa*, *Soraya*, *Aiko*, *D. Tânia*, *D. Iolanda*, *Lilian*, *Rafa*, *Beth*, *Carol*, *Zé*, *Mira*, *Miroca*, *Mohamed*, *Breno* e *Kalina*.

Aos alunos do ensino médio, por me mostrarem que é preciso repensar o processo de seleção para o ensino superior (foi aí que tudo começou); aos alunos do Centro de Línguas, das escolas de idiomas, do curso de Direito, de Letras, pelas oportunidades de crescimento enquanto professora e ser humano.

Aos professores, alunos, pais de alunos, funcionários e amigos do Colégio Lantagi, Escola de Idiomas CNA, Unisepe, UFSCar, UFMS, pelo apoio, estímulo e amizade.

À Faculdade de Educação da USP, pela oportunidade de realização do Doutorado.

Tecendo a Manhã***

1.

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2.

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

*** MELO NETO, J. C. de. **Poesias completas**. 3.ed. Rio de Janeiro: Olympio, 1979. p.19-20.

RESUMO

KANASHIRO, D. S. K. **As linhas e as entrelinhas**: um estudo das questões de língua espanhola no Enem. 2012. 240 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Considerando a valorização da língua espanhola no contexto educacional brasileiro nos últimos anos, seja por meio da publicação da Lei 11.161/2005 e dos documentos oficiais, seja pela inserção de questões desse idioma no Exame Nacional para o Ensino Médio (Enem), a partir de 2010; considerando também a importância desse exame que tem objetivos bastante amplos, como a avaliação do desempenho do aluno concluinte da educação básica, a seleção de candidatos para o ensino superior e, inclusive, a possibilidade de servir de base para a reestruturação dos currículos do ensino médio, conforme parecer de aprovação da matriz do novo Enem, emitido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação, em 2009, julgamos importante e procedente pesquisar o tema avaliação, focalizando os estudos sobre os instrumentos utilizados para medir as habilidades de língua espanhola no referido exame de abrangência nacional. Para levar a cabo tal propósito, inicialmente traçamos um breve panorama a respeito do ensino de espanhol no Brasil, a fim de percorrer a trajetória dessa língua e compreender as possíveis razões que motivaram sua inclusão no novo formato do Enem. Na sequência, apresentamos os pressupostos teóricos, discutindo aspectos relacionados à avaliação, à leitura e aos procedimentos de avaliação da compreensão leitora. Em seguida, comentamos a Matriz de Referência (2009), divulgada pelo Ministério de Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), e que apresenta as habilidades consideradas em cada área do conhecimento do ensino médio. Também discorremos sobre a Matriz de Questões, elaborada por Nery (2002) em sua tese doutoral e que, levando-se em conta alguns ajustes, permite analisar o nível de complexidade das perguntas propostas em provas de língua estrangeira como o Enem. No capítulo seguinte, fazemos um estudo dos textos, dos enunciados e das alternativas presentes nas versões das provas consideradas, conforme fundamentação teórica e metodologia expostas nos capítulos anteriores. Analisamos as questões de espanhol presentes nas três versões do exame: as provas de 2010 – a primeira e a segunda aplicação; e a de 2011. De modo geral, constatamos que os itens solicitaram basicamente: a associação entre tema e título com base na compreensão global da mensagem proposta; a identificação de informações expressas; e o reconhecimento da

intenção do texto ou do gênero textual. Ao mesmo tempo em que não identificamos questões que privilegiassem o domínio de regras gramaticais e do léxico de forma descontextualizada, é preciso ressaltar que alguns itens puderam ser respondidos somente fundamentados na compreensão do enunciado redigido em português, ou no conhecimento prévio, isto é, sem que o leitor tivesse que revelar a compreensão do texto em língua estrangeira. Ao final do trabalho, apresentamos as referências bibliográficas e, nos anexos, constam as provas analisadas, além de outros textos aos quais nos referimos nas análises.

Palavras-chave: Enem, avaliação, língua espanhola, compreensão da leitura.

ABSTRACT

KANASHIRO, D. S. K. **The lines and between the lines:** the Spanish language questions in ENEM. 2012. 240 p. Doctoral Dissertation in Education. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Considering firstly Spanish language value in Brazilian educational context in late years, not only because of the 11.161/2005 law publication, but also because of the presentation of Spanish language questions in *Exame Nacional para o Ensino Médio* (Enem) since 2010, and, secondly, the importance of this exam as a form to evaluate the students from the final period of basic education in Brazil; equally important the selection of candidates to the undergraduation courses, as well as the possibility of this exam to serve as the initial base to reconstruct Brazilian high school period curriculums in accordance with Enem syllabus approval established by *Conselho Nacional de Secretários de Educação* in 2009, we consider important and relevant to research the theme – evaluation – by focusing on the instrument used to measure Spanish language abilities in this referring Brazilian exam. To do so, initially we construct a brief panorama concerning the Spanish language teaching practice in Brazil in order to understand the ways of this language in the educational context and comprehend the possible reasons that motivate the Spanish language inclusion in Enem. In addition, we present the theoretical review by aiming at discussing the aspects related to evaluation, to reading and to the procedures of evaluating the student's reading comprehension abilities. Moreover, we discuss specifically the *Matriz de Referência* (2009), published by *Ministério de Educação* and by *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* (Inep), which introduces the considered abilities in each area of Brazilian high school period as well as the *Matriz de Questões* based on Nery's Doctoral Dissertation (2002) which allows to analyze the complexity level of proposed tasks in foreign language questions in final exams like Enem. In the following chapter, we construct a study concerning the texts, the task commands and the alternatives presented in the considered exams versions based on the theoretical review and the methodology explained in the previous chapters. We analyze the Spanish language questions presented in three Enem exam versions: the exams from 2010 – the first and the second appliances and from 2011, the third one. In a general view, we comprehend that the questions demanded basically: association between theme and title based on the global comprehension in the proposed message; the identification of expressed information;

and the recognition of text intention or the text genre. At the same time that we do not identify questions which are focused on grammar rules or vocabulary forms, it is necessary to reinforce that some items could be answered only based on the comprehension of the task commands written in Portuguese, or just based on the student's previous knowledge. In the end of this investigation, we present the bibliographical references, Enem exams analyzed and the other texts referred in this present study.

Key-words: Enem; evaluation; Spanish language; reading comprehension

RESUMEN

KANASHIRO, D. S. K. **Las líneas y las entrelíneas**: un estudio de los reactivos de lengua española en el Enem. 2012. 240 p. Tesis (Doctorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Teniendo en cuenta la valoración de la lengua española en el contexto educativo brasileño en los últimos años, sea por medio de la publicación de la Ley 11.161/2005 y de los documentos oficiales, sea por la inserción de reactivos de ese idioma en el *Exame Nacional para o Ensino Médio* (Enem), a partir de 2010; considerando también la importancia de ese examen que tiene objetivos bastante amplios, como la evaluación del desempeño del alumno que concluyó la educación básica, la selección de candidatos para la enseñanza superior e incluso la posibilidad de servir de base para la reestructuración de los programas de la enseñanza media, según dictamen de aprobación de la matriz del nuevo Enem, emitido por el *Conselho Nacional de Secretários de Educação*, en 2009, juzgamos importante y procedente investigar el tema evaluación, centrándonos en los estudios sobre los instrumentos utilizados para medir las habilidades de lengua española en el referido examen de alcance nacional. Para llevar a cabo tal propósito, inicialmente trazamos un breve panorama relacionado a la enseñanza del español en Brasil, con el objetivo de recorrer la trayectoria de esa lengua y comprender las posibles razones que motivaron su inclusión en el nuevo formato del Enem. A continuación, presentamos las bases teóricas adoptadas y discutimos aspectos relacionados a la evaluación, a la lectura y a los procedimientos de evaluación de la comprensión lectora. Enseguida, comentamos la *Matriz de Referência* (2009), divulgada por el *Ministério de Educação* y por el *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* (Inep), que presenta las habilidades consideradas en cada área del conocimiento de la enseñanza media. También discutimos la *Matriz de Questões*, elaborada por Nery (2002) en su tesis doctoral ya que, con algunos ajustes, permite analizar el nivel de complejidad de las preguntas propuestas en pruebas de lengua extranjera como el Enem. En el capítulo siguiente, analizamos los textos, las consignas y las alternativas incluidos en las pruebas consideradas, según la fundamentación teórica y la metodología expuestas en los capítulos anteriores. Analizamos los reactivos de español de las tres versiones del examen: las pruebas de 2010 – la primera y la segunda aplicación; y la de 2011. De modo general, constatamos que los ítems solicitaron básicamente: la asociación entre tema y título con base en la comprensión global del mensaje propuesto; la identificación de informaciones expresas; y el reconocimiento de

la intención del texto o del género textual. Al mismo tiempo en que no identificamos reactivos que privilegiaran el dominio de reglas gramaticales y del léxico de forma descontextualizada, hay que destacar que era posible contestar algunos ítems con base únicamente en la comprensión del enunciado redactado en portugués o en el conocimiento previo, o sea, sin que el lector tuviera que revelar la comprensión del texto en lengua extranjera. Al final del trabajo, incluimos las referencias bibliográficas y, en los anexos, constan las pruebas analizadas, además de otros textos a los cuales nos referimos en los análisis.

Palabras-clave: Enem, evaluación, lengua española, comprensión lectora

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Um ciclo interacional	83
Figura 2 - História em quadrinhos	100
Figura 3 - A intertextualidade na história em quadrinhos	189

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero textual presente nas provas de espanhol do Enem (2010 e 2011)	185
Gráfico 2 - Sobre os textos em língua espanhola no Enem (2010 e 2011)	185
Gráfico 3 - Suporte que aloja ou publica o texto em espanhol inserido no Enem (2010 e 2011)	186

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Tipos de avaliação (Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 251)	67-68
Quadro 2 -	Dualidades em torno da avaliação (Fonte: ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 25-26)	69-70
Quadro 3 -	Resumo dos contrastes entre as concepções de validação tradicional e contemporânea (Fonte: CHAPELLE, 1999, p. 258 apud SCARAMUCCI, 2009, p. 34)	77
Quadro 4 -	Tipos de validade e procedimentos de avaliação (Fonte: ALDERSON <i>et. al.</i> , 1998, p. 186-187)	78
Quadro 5 -	Pauta de avaliação da qualidade do resumo (Fonte: CONDEMARÍN e MEDINA, 2005, p. 59)	105
Quadro 6 -	Análise dos resultados do procedimento <i>cloze</i> (Fonte: CONDEMARÍN e MEDINA, 2005, p. 109)	111
Quadro 7 -	Ficha de análise da prova	119
Quadro 8 -	Eixos cognitivos (Fonte: BRASIL, 2009, p.1)	123
Quadro 9 -	Competência de área 2 (Fonte: BRASIL, 2009, p.2)	124
Quadro 10 -	Objetos de conhecimento da área de Linguagem, códigos e suas tecnologias (Fonte: BRASIL, 2009, p.16-17)	125-127
Quadro 11 -	<i>Matriz de Referência</i> de Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Médio (Fonte: BRASIL, 2008, p. 22 e 23)	129-130
Quadro 12 -	Síntese dos dados da prova 1	139-140
Quadro 13 -	Síntese dos dados da prova 2	153-154
Quadro 14 -	Síntese dos dados da prova 3	166-167
Quadro 15 -	Dois enunciados semelhantes	172
Quadro 16 -	Habilidade 5 e textos propostos	180
Quadro 17 -	Habilidade 6 e textos propostos	181
Quadro 18 -	Habilidade 7 e textos propostos	182
Quadro 19 -	Habilidade 8 e textos propostos	183

Quadro 20 -	Habilidade 5 e enunciados e respostas das questões	191
Quadro 21 -	Habilidade 6 e enunciados e respostas das questões	193-194
Quadro 22 -	Habilidade 7 e enunciados e respostas das questões	196
Quadro 23 -	Habilidade 8 e enunciados e respostas das questões	197-198

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Número de competências e habilidades para cada área	124
------------	-----------------------------------------------------------	-----

SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEL	Centro de Estudos de Línguas
Celem	Centro de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CELU	<i>Certificado de Español: Lengua y Uso</i>
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CNE	Conselho Nacional de Educação
DELE	<i>Diploma de Español como Lengua Extranjera</i>
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENC	Exame Nacional de Cursos
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FAAP	Fundação Armando Álvares Penteado
H	Habilidades
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEC	Ministério da Educação
Mercosul	Mercado Comum do Sul
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCN em debate	Parâmetros Curriculares Nacionais em debate

PCN+	Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pisa	<i>Programme International for Student Assessment</i> (Port.) Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projetos de Lei
PNBE	Plano Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
Prouni	Programa Universidade para Todos
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
TOEFL	<i>Test of English as Foreign Language</i>
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
Unesco	<i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i> (Port.) Organizações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: definindo linhas e trama	24
CAPÍTULO 1	
DOS PRIMEIROS PASSOS DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS À INCLUSÃO DO IDIOMA NO ENEM: puxando o fio do novelo	31
1.1. O ensino de espanhol no Brasil	31
1.2. A <i>Lei 11.161/2005</i>	37
1.3. As <i>Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol</i>	43
1.4. A inclusão da língua espanhola no Enem	48
1.4.1. Breve histórico do Enem (1998-2008)	49
1.4.2. O novo Enem (a partir de 2009)	51
1.4.3. O Enem e os processos seletivos para o ensino superior	53
1.5. Retomando: o que levou à inserção de questões de espanhol no Enem?	56
CAPÍTULO 2	
AValiação DA COMPREENSÃO LEITORA: o início da trama	57
2.1. Definindo âmbitos e conceituando termos	57
2.1.1. A avaliação em diferentes âmbitos	58
2.1.2. A avaliação no âmbito educacional	60
2.1.2.1. Avaliação, medida e testes	63
2.1.2.2. Tipos de avaliação	67
2.1.2.3. Alguns tipos de provas/exames e seus requisitos	72
2.1.2.4. Teoria de Resposta ao Item (TRI)	79
2.1.3. A avaliação em língua estrangeira	81
2.2. Avaliação da compreensão leitora	85
2.2.1. A leitura	87
2.2.1.1. A importância da leitura	87
2.2.1.2. Leitura: uma habilidade ou uma competência?	89
2.2.1.3. Considerações teóricas acerca da leitura	94
2.2.1.4. Fatores de compreensão de um texto	96
2.2.1.5. Leitura em língua materna e leitura em língua estrangeira	98
2.2.2. O elaborador de questões	101
2.2.3. Procedimentos de avaliação da compreensão leitora	103
2.2.3.1. Resumo	104
2.2.3.2. Questões dissertativas	106
2.2.3.3. Teste <i>cloze</i>	108
2.2.3.4. Testes de múltipla escolha	112
CAPÍTULO 3	
MATRIZES: o ponto a ponto da tessitura	118
3.1. Descrição geral de cada prova: síntese dos dados	118
3.2. A <i>Matriz de Referência</i>	123
3.3. Uma matriz para analisar as questões	131

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DAS QUESTÕES: a malha da seleção	136
4.1. Descrição geral das provas que apresentaram questões de espanhol	136
4.2. Análise dos textos e questões presentes nas provas de espanhol do Enem ...	138
4.2.1. Enem 2010 – 1ª aplicação	138
4.2.1.1. Síntese dos dados	139
4.2.1.2. Análise dos textos, dos enunciados das questões e das alternativas	140
4.2.2. Enem 2010 – 2ª aplicação	153
4.2.2.1. Síntese dos dados	153
4.2.2.2. Análise dos textos, dos enunciados das questões e das alternativas	154
4.2.3. Enem 2011	165
4.2.3.1. Síntese dos dados	166
4.2.3.2. Análise dos textos, dos enunciados das questões e das alternativas	167
4.3. As habilidades e os textos propostos	179
4.4. As habilidades e os enunciados das questões e suas respectivas respostas ...	190
4.5. Retomando as perguntas iniciais	200
CONCLUSÕES: os últimos pontos	205
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	215
ANEXOS	225
ANEXO A – Questões de Língua Espanhola – Enem 2010/1ª aplicação	226
ANEXO B – Questões de Língua Espanhola – Enem 2010/2ª aplicação	228
ANEXO C – Questões de Língua Espanhola – Enem 2011	230
ANEXO D – <i>Bilingüismo en la Educación Media</i>	232
ANEXO E – <i>Los fumadores engordan más que los no fumadores</i>	235
ANEXO F – <i>La cueca chilena</i>	236
ANEXO G – Questão de vestibular sobre o texto ‘ <i>Desmachupizar</i> ’ el turismo.....	237
ANEXO H – <i>El reciclaje y su importancia</i>	238

INTRODUÇÃO: definindo linhas e trama

O estímulo para começar a escrever as primeiras linhas de um projeto da pesquisa sobre os exames de seleção para o ensino superior partiu da convivência com adolescentes em ambiente escolar. Ministrando aulas de espanhol para os alunos do último ano do ensino médio e também num curso preparatório para o vestibular foi possível notar, nas expressões e no comportamento da maioria dos jovens, a expectativa de ingresso no ensino superior. Mesmo diante de dúvidas sobre que carreira seguir, teriam que, no começo do ano seguinte, responder a tão temida pergunta: “Passou em algum vestibular?”

Além disso, com tantas provas, testes, exames, notas aos quais os estudantes estão submetidos e aos que professores e instituições escolares muitas vezes se subordinam, não se pode negar a relevância dos estudos relacionados à avaliação, e no nosso caso, mais especificamente, à avaliação de línguas, uma vez que esta assume significativo papel na sociedade contemporânea. O resultado de uma prova de língua estrangeira pode garantir uma vaga num curso superior, pode ser um dos quesitos para ingressar num curso de pós-graduação, para atestar a capacidade do indivíduo de desenvolver atividades em outro país, ou ainda para assumir determinada vaga numa empresa (McNAMARA, 2000, p. 4-5). Dada a importância dos testes, é preciso que se desenvolvam pesquisas com o objetivo de verificar se os resultados estão refletindo o que se deseja, de reconhecer seus efeitos, entre outros aspectos. É fundamental que se estabeleçam a discussão e a expansão das investigações sobre o tema para que se tenha maior clareza tanto sobre suas funções quanto sobre seus possíveis efeitos.

Segundo Scaramucci (1999, p.7), “a relação entre exames vestibulares e ensino é complexa”. O vestibular é a “ponte” que conduz, que une o aluno do ensino médio ao ensino superior, ou é o “vão” que apenas separa os dois polos? O que se observa é que os exames de seleção para o ensino superior, de alguma forma, exercem certo impacto na orientação do ensino. Leituras de pesquisas realizadas sobre os exames de entrada e ensino (GIMENEZ, 1999; SCARAMUCCI, 1999; SILVA, M.C. 2002) e nossas próprias experiências docentes na área de espanhol como língua estrangeira no ensino médio permitem enumerar alguns efeitos retroativos¹ aos processos de seleção tais

¹ A expressão efeito retroativo (*backwash ou washback effect*) foi inicialmente usada de modo bastante amplo para fazer referência ao impacto causado, pelos exames, no ensino, currículo e aprendizagem.

como o aparecimento de centros preparatórios denominados “cursinhos”, a elaboração de material didático específico para essa finalidade, assim como também a influência na seleção de conteúdo a ser desenvolvido no próprio ensino médio.

No *site* do *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira* (Inep), inclui-se informação sobre as várias formas de ingresso no ensino superior: seleção por meio de entrevista, exame do histórico escolar, mudança de curso dentro da instituição, transferência, acordos internacionais, por exemplo, porém, proporcionalmente, menos recorrentes que o vestibular, conforme *Sinopse estatística da educação superior de 2010*².

É importante observar que desde 1998 o resultado do *Exame Nacional do Ensino Médio* – Enem – é usado como primeira fase, ou combinado com o vestibular da instituição, ou ainda como fase única para seleção de candidatos às vagas de cursos do ensino superior. Contudo, a partir de 2009, o governo federal iniciou a implementação de mudanças nesse exame a fim de introduzir, ao menos nas universidades federais, um processo unificado de seleção, com o intuito de, conseqüentemente, levar também à reestruturação de currículos do ensino médio. O que consideramos discutível, entre outros pontos, e merecedor de atenção é o estreito vínculo entre o que deve ser desenvolvido no ensino médio e o exame³ mencionado. A *Matriz de Referência*³ (2009), aprovada pelo Comitê de Governança, e as questões propostas no exame são suficientes, são bem elaboradas e são capazes de reestruturar o ensino médio? Entendemos ser fundamental direcionar o olhar e as reflexões para esses aspectos e, simultaneamente, levando em conta que os documentos oficiais brasileiros, tais como os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, doravante PCNEM (BRASIL, 2000) e as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, daqui em diante OCEM (BRASIL, 2006), preveem a formação do indivíduo em sentido amplo: a formação para o trabalho,

Scaramucci (1999, p. 8) revela que pesquisadores reconheceram a complexidade do tema e observaram a necessidade de comprovação empírica e elaboração de base teórica.

² Conforme o item 4.1. *Número total de ingressos nos cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e todas as formas de ingresso, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES – 2010* da **Sinopse estatística da educação superior de 2010**, publicada em 2011 e disponibilizada no *site* do Inep: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

³ A *Matriz de Referência* é um documento que relaciona habilidades e competências consideradas essenciais para o conculinte da educação básica e apresenta, nos anexos, objetos de conhecimento associados às habilidades e competências. Está organizada em quatro áreas que compõem o exame: Linguagens e códigos e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias.

para a cidadania, bem como para a sequência nos estudos em nível superior – sem privilegiar este último aspecto.

Também notamos, em diversas avaliações, a tendência em propor perguntas que se baseiam em textos (ou fragmentos deles), haja vista a criação de exames internacionais que procuram medir o nível de compreensão leitora de estudantes. Por exemplo, o *Programa Internacional de Avaliação de Alunos*, doravante Pisa⁴, procura medir, entre outros aspectos, a compreensão de textos de alunos com 15 anos de idade de diferentes países, independentemente de seu grau de escolarização. O objetivo é examinar “a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras.”⁵ Além disso, em vários vestibulares, muitas questões reportam-se a um texto como já foi verificado em outro estudo anterior nosso⁶ (KANASHIRO, 2007).

Optamos por dar prosseguimento ao tema da investigação iniciada no mestrado, uma vez que ela não esgotou todas as possibilidades de pesquisa e análise de provas de espanhol nos exames de seleção. Ao contrário, como revelou o próprio parecer da comissão julgadora, aquele trabalho configura-se como ponto de partida para outras pesquisas vinculadas ao ensino médio e ao vestibular em língua espanhola.

Em nossa dissertação (KANASHIRO, 2007) fixamo-nos na análise de provas de vestibular, disponibilizadas por algumas instituições de ensino superior (daqui em diante IES) – públicas e privadas – da região sudeste, referentes aos processos seletivos de 2004 a 2006. À luz das concepções teóricas sobre o processo de compreensão textual apresentadas por Kleiman (2004), Kato (1999) e Solé (1998), entre outros pesquisadores, e considerando os pressupostos a respeito da leitura constantes nos documentos oficiais brasileiros para o ensino médio, a saber: PCNEM (BRASIL, 2000); *Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 2002), doravante PCN+; *Parâmetros Curriculares Nacionais em debate* (BRASIL, 2004), daqui em diante *PCN em debate*; e OCEM (BRASIL, 2006), procedemos à análise de 23 exames disponibilizados por 21 instituições - duas das quais apresentavam a prova de língua espanhola na primeira e na segunda fase do processo

⁴ Em inglês: *Programme for International Student Assessment*.

⁵ Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em: 1 nov. 2010.

⁶ A dissertação de mestrado, defendida em 4 de maio de 2007 e realizada sob a orientação da Profa. Dra. I. Gretel M. Eres Fernández, teve como título: **Do Ensino Médio ao Superior, que ponte os une? Um estudo de provas de vestibular de língua espanhola**. Está disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-090818/>>. Acesso em: 8 nov. 2010.

seletivo. Analisamos 205 questões presentes na totalidade das provas estudadas, organizando-as em quatro grupos que envolveram questões de:

1. compreensão global ou parcial do texto;
2. relações entre os elementos linguísticos do texto;
3. conhecimento gramatical;
4. conhecimento lexical.

Por fim, verificamos a presença, ou não, de dois aspectos específicos, quais sejam, contextualização e interdisciplinaridade, percorridos em todos os documentos orientativos para o ensino médio, publicados pelo Ministério da Educação (MEC). Em nossas análises não detectamos nenhuma prova pautada numa perspectiva interdisciplinar. Entre os 23 exames analisados, apenas um deles apresentou questões que não estiveram vinculadas a um texto. Contudo, ainda que a maior parte das questões tenha feito referência a um texto, muitas delas somente exigiram a identificação de elementos nele expressos⁷. Outras, em menor proporção, continuaram avaliando apenas e/ou prioritariamente o domínio de regras gramaticais e do léxico, como se o ensino de uma língua pudesse ser reduzido a esses dois temas. Concluímos nossa pesquisa de mestrado apresentando uma síntese e reflexão acerca dos principais dados levantados sobre os exames vestibulares em língua espanhola, sobretudo quanto aos elementos privilegiados nas provas analisadas.

Na presente pesquisa doutoral, buscamos aprofundar alguns aspectos teóricos e práticos relativos à avaliação da compreensão leitora, inicialmente apresentados em nossa pesquisa de mestrado. Para este trabalho, definimos como objeto de estudo a avaliação da compreensão leitora em espanhol no Enem (2010 e 2011), analisamos os textos e as questões de múltipla escolha que os acompanham (enunciado e alternativas).

Entendemos serem procedentes as investigações referentes às análises de provas de espanhol nos exames de seleção para o ensino superior, pois há pouca pesquisa desenvolvida nessa área. No caso do Enem, a situação é ainda mais complexa, uma vez que esse exame, a partir de 2009, tende a ser a única – ou principal – fonte de medida de habilidades dos estudantes que pretendem ingressar no ensino superior de algumas

instituições e, no caso das questões de língua espanhola, por haverem sido incluídas apenas em 2010, ainda não há estudos relacionados a elas.

Desde 2009, as propagandas institucionais do Enem veiculadas na televisão e os comentários dos professores de cursinhos publicados em *sites*, junto com a resolução das provas, acenam para um novo tipo de avaliação, que elimina a tão temida e criticada “decoreba”. Os *slogans* das últimas propagandas diziam: “Enem, mais que uma avaliação, uma evolução para o ensino médio” (2009)⁸; “Enem. O caminho mais democrático para o ensino superior.”⁹ (2011)¹⁰. Os comentários de professores de cursos preparatórios revelam que a parte das questões de espanhol do Enem 2010, por exemplo, “Estava adequada para o nível dos alunos. Tinha vocabulário fácil, sem pegadinhas” (professora de espanhol Alcinéia Rodrigues de Lima Trinchão)¹¹.

Além de toda a expectativa criada sobre a possibilidade de um exame sem as antigas exigências de memorização de regras e de fórmulas e ainda como processo unificado para a seleção de candidatos às vagas de alguns cursos de ensino superior de instituições públicas, na edição de 2010 houve a inserção de questões de língua espanhola no referido exame. Desde o fortalecimento do Mercado Comum do Sul (Mercosul) vislumbra-se a expansão do ensino do espanhol nas escolas brasileiras. Com a aprovação da *Lei n° 11.161/2005*, a respeito da obrigatoriedade da oferta do espanhol nas escolas públicas e privadas de ensino médio, e com a inserção do idioma numa prova de caráter nacional, renovou-se toda a esperança da implantação efetiva e de difusão da língua na educação básica.

Diante do contexto de um novo processo seletivo para o ensino superior, da expectativa gerada com relação às modificações do Enem e do fortalecimento da língua espanhola no cenário do ensino da língua estrangeira na educação nacional, procuramos responder fundamentalmente as seguintes perguntas:

- ✓ O que levou à inserção de questões de espanhol no Enem?

⁸ Comercial do Enem com Wagner Moura. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=BieI2J1-F90>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

⁹ Enem 2011 – Língua Estrangeira. Disponível em: <<http://www.youtube.com/user/ministeriodaeducacao#p/a/u/1/hEjy-8FhrZs>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

¹⁰ Embora em 2010 a propaganda do Enem tenha sido veiculada nas redes de televisão, não havia um *slogan*.

¹¹ Confira a correção do segundo dia de prova do Enem. Disponível em: <<http://g1.globo.com/vestibular-e-educacao/noticia/2010/11/confira-correcao-do-segundo-dia-de-provas-do-enem-2010.html>>. Acesso em: 14 nov. 2011.

- ✓ Que textos foram selecionados, como figuraram os enunciados e as alternativas? As questões de espanhol de fato eliminaram a “decoreba”?
- ✓ A *Matriz de Referência* é suficiente para orientar a elaboração de questões, para orientar os estudos dos alunos e para reestruturar o ensino médio?
- ✓ Qual é a concepção de leitura de textos de espanhol como língua estrangeira subjacente nas provas?¹²

Para responder a primeira questão fizemos uma retomada do panorama histórico do ensino do espanhol no país, descrevemos o percurso – ainda que de maneira bastante sintetizada – que partiu dos primeiros registros da língua espanhola entre 1494 e 1495 até os dias atuais. Dessa forma, é possível compreender o processo de valorização do castelhano no contexto educacional brasileiro, chegando à inserção do idioma no Enem.

Para responder o segundo ponto, fundamentamos nossas análises em teorias de procedimentos de avaliação da compreensão leitora. Inicialmente, tratamos de alguns conceitos relacionados à avaliação; em seguida, à avaliação de língua estrangeira e aos procedimentos de avaliação da compreensão leitora. Com base na fundamentação teórica, na *Matriz de Referência* proposta pelo MEC e na matriz proposta por Nery (2002), analisamos 15 questões de espanhol no Enem, sendo: 5 da primeira e 5 da segunda aplicação de 2010; e mais 5 da aplicação de 2011.

A terceira e a quarta perguntas – A *Matriz de Referência* é suficiente para orientar a elaboração de questões, para orientar os estudos dos alunos e para reestruturar o ensino médio? Qual é a concepção de leitura de textos de espanhol como língua estrangeira subjacente nas provas? – são respondidas com base na análise procedida anteriormente.

Para apresentar e discutir os aspectos mencionados estruturamos este trabalho conforme descrito a seguir.

No primeiro capítulo, traçamos um breve panorama a respeito do ensino de espanhol no Brasil, a fim de percorrer a trajetória desse idioma em nosso país e compreender as possíveis razões que motivaram sua inclusão no Enem. Inicialmente comentamos os primeiros registros do castelhano no Brasil, seguido do contexto e dos

¹² Como não consideramos o Enem uma avaliação, conforme definição de avaliação expressa no capítulo 2, não incluímos o termo nas 4 perguntas formuladas que norteiam nossa pesquisa.

fatos que precederam a sanção da *Lei 11.161/2005*. Na sequência, analisamos cada artigo e parágrafo dessa lei, para podermos discutir alguns aspectos do documento oficial específico referente ao ensino do idioma no país até a inclusão da língua espanhola no Enem.

No segundo capítulo, discutimos a avaliação da compreensão leitora. Iniciamos esta parte da investigação definindo âmbitos e conceituando os termos avaliação, medida e testes. A seguir, tratamos especificamente da leitura, sua importância na sociedade contemporânea e abordamos questões relacionadas à leitura enquanto habilidade e competência. Também discorremos sobre alguns aspectos cognitivos sobre o ato de ler, refletimos acerca da leitura em língua materna e em língua estrangeira e sobre os fatores que interferem na compreensão de um texto. Tratamos, ainda, dos requisitos para ser um elaborador de questões e, por fim, desenvolvemos outros aspectos teóricos relacionados à avaliação da compreensão leitora em língua estrangeira e alguns procedimentos para medi-la como o teste *cloze*, o resumo, as questões dissertativas e os testes de múltipla escolha.

No terceiro capítulo, apresentamos a *Matriz de Referência* proposta pelo MEC e pelo Inep e abordamos as habilidades previstas para a área de língua estrangeira. Seguimos discutindo o *Esquema Geral da Matriz de Questões*, elaborado por Nery (2002) em sua pesquisa doutoral, relacionada à análise de prova de francês como língua estrangeira no vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). A matriz de Nery apresenta possíveis níveis de complexidade das questões, pois não é o texto (sua extensão ou seu conteúdo) que determina a dificuldade da pergunta; ou seja, podemos propor uma questão complexa com base num texto simples e uma pergunta simples partindo de um texto complexo. Um texto curto pode ser complexo, assim como um texto longo pode ser de fácil compreensão. Apoiando-nos na *Matriz de Referência*, na pesquisa de Nery (2002) e considerando as diferentes formas de avaliar a compreensão de texto, procedemos, no capítulo seguinte, à análise do *corpus*.

No quarto capítulo analisamos os textos, os enunciados das questões e as alternativas presentes nas provas de espanhol como língua estrangeira do Enem de 2010 e 2011, conforme a fundamentação teórica exposta e a metodologia descrita.

Na última parte, apresentamos nossas conclusões a respeito da pesquisa desenvolvida, as referências bibliográficas e, nos anexos, todas as provas analisadas, além de outros textos aos quais nos referimos nas análises.

Capítulo 1

DOS PRIMEIROS PASSOS DA LÍNGUA ESPANHOLA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS À INCLUSÃO DO IDIOMA NO ENEM: puxando o fio do novelo

Considerando nosso objeto de pesquisa, julgamos procedente descrever de maneira sintetizada o cenário do ensino da língua espanhola no Brasil, dos primórdios até a integração do idioma no Enem, pois essa visão panorâmica poderá facilitar a compreensão não só da trajetória do espanhol em nosso país, mas também as possíveis razões que motivaram a inclusão desse idioma num exame de abrangência nacional.

1.1. O ensino do Espanhol no Brasil

Segundo Moreno Fernández (2005, p. 17), os primeiros registros da língua espanhola no Brasil datam das viagens exploratórias de Colombo pela costa sul-americana, entre 1494 e 1495, com o intuito de demarcar a área estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas. Contudo, o início efetivo da presença do espanhol na educação nacional aconteceu no ano de 1919, na prestigiada instituição pública Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, quando a disciplina configurou-se como optativa, sob a responsabilidade do professor Antenor Nascentes. O referido docente foi autor, dentre outras obras, da *Gramática da língua espanhola*, publicada em 1920.

Ainda conforme Moreno Fernández (2005), um dos fatos mais expressivos para a difusão do idioma foi o fluxo migratório de espanhóis. Devido à crise econômica de meados do século XIX, a maioria dos imigrantes procurou o sul e o sudeste do Brasil. São Paulo, por exemplo, chegou a reunir 75% dos trabalhadores imigrantes espanhóis que estavam no país.

Em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial e com o governo ditatorial de Getúlio Vargas, a Reforma Capanema substituiu a obrigatoriedade do italiano e do alemão pelo espanhol. Pela primeira vez o idioma foi incluído no currículo obrigatório no Ciclo do Secundário por meio da *Lei Orgânica do Secundário nº 4.244/42* (MARTÍNEZ CACHERO-LASECA, 2008; COSTA, RODRIGUES e FREITAS, 2009), ainda que sua carga horária tenha sido extremamente reduzida se comparada a de outras

línguas. Segundo Chagas (1979, p. 116), o francês contava com 13h; o inglês, 12h e o espanhol, 2h. Picanço (2003) revela que o português, o francês, o inglês, por exemplo, faziam parte do tronco comum. O espanhol se restringia a um ano e especificamente para os grupos do curso científico. Mas, como revela Santos (2011, p. 20):

[...] fatores como a falta de políticas de formação docente na área de língua espanhola, a quase inexistência de incentivo governamental à produção de pesquisas e materiais didáticos e, ainda, a não realização de concursos públicos para a contratação de professores, de certa forma, inviabilizaram um maior progresso do idioma na educação regular brasileira da época.

Dessa forma, depois de quase 20 anos, a obrigatoriedade deu lugar à liberdade de escolha da língua estrangeira a ser oferecida (*Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, daqui em diante LDB, nº 4.125/61). Entretanto, a nova LDB nº 5.692/71 também não fazia qualquer alusão à língua espanhola e, segundo Durán, Freitas e Barreto (2006), o inglês e o francês foram hegemônicos até o final do século passado. O ensino do francês justificou-se pela idealização do acesso aos padrões culturais. Com relação à língua inglesa na educação brasileira, segundo Santos (2011), o viés profissionalizante das escolas na década de 70 marcou a preocupação pela formação de mão obra especializada, o que comprovou seu fortalecimento no currículo escolar, uma vez que este idioma apresentava significativa importância no comércio internacional.

A volta da língua espanhola no ensino regular do Rio de Janeiro aconteceu na década de 80, em decorrência das reivindicações da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro, fundada em 1981. Conforme relatam Durán, Freitas e Barreto (2006, p. 42):

A luta pela volta do espanhol ao ensino regular começa nos anos 80, especialmente depois da fundação, em 1981, da Associação de Professores de Espanhol do Estado do Rio de Janeiro (APEERJ). A primeira vitória importante da organização ocorre em 1989, quando a constituição do Rio de Janeiro estipulou a obrigatoriedade do ensino do espanhol no currículo dos centros estaduais do ensino médio. [...]

Em 1986 houve a inclusão do espanhol como opção nas provas de vestibular do Rio de Janeiro e que, segundo Durán, Freitas e Barreto (2006), se estendeu pelo país posteriormente.

Na atualidade, a educação no país é regida pela *LDB nº 9394*, sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, e garante flexibilidade para o desenvolvimento de legislação

específica pelos estados. Sobre a língua estrangeira, a referida lei regula que para o ensino fundamental, a partir da quinta série (atual sexto ano), o aluno deve cursar pelo menos uma. A escolha ficará a cargo da comunidade escolar¹³, considerando suas necessidades e as possibilidades da instituição. Com relação ao ensino médio, a *Lei 9.394/96* estabelece que deve ser definida ao menos uma língua estrangeira como disciplina obrigatória.

É bastante comum que se justifique o ensino do espanhol no Brasil pelo fato de fazer fronteira com 7 países que têm como idioma oficial a língua espanhola (Uruguai, Argentina, Paraguai, Bolívia, Peru, Colômbia e Venezuela). Nesse sentido, a proximidade geográfica e entre as línguas faz com que “se sinta a cultura em espanhol como algo afim [...] e fomenta a atitude favorável dos brasileiros à cultura hispânica”¹⁴ (MORENO FERNÁNDEZ, 2005, p. 21). Contudo, segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 128), mesmo considerando que estamos rodeados por países cujo idioma oficial é o espanhol, há preconceitos e o senso comum disseminando, entre outras ideias, a de que o espanhol é uma “língua fácil”, a “língua que não se precisa estudar”. Falas assim passaram a ser repensadas quando se observaram as exigências para atender o âmbito econômico por causa da criação do Mercosul e das relações de negócios com a Espanha.

Dessa forma, foi determinante para a difusão da língua espanhola no Brasil, o contato comercial com alguns países da fronteira. Especificamente com a Argentina, o Uruguai e o Paraguai, o país assinou o Tratado de Assunção, em 26 de março de 1991, e desde então faz parte do Mercosul que tem como línguas oficiais o espanhol e o português. Entre os objetivos deste grupo figuram: a eliminação de tarifas no comércio entre os países membros, com livre circulação de bens e serviços; a criação de meios para potencializar os mercados dos países envolvidos; a consolidação de um bloco econômico que possa competir no cenário internacional. Conforme as OCEM (BRASIL, 2006), este fato impulsionou o ensino da língua espanhola no país: “pesa um certo desejo brasileiro de estabelecer uma nova relação com os países de língua espanhola, em especial com aqueles que firmaram o Tratado do Mercosul”. (BRASIL, 2006, p. 127). Também confirmam a importância do Mercosul como um dos fatores

¹³ Conforme o Art. 6º do Estatuto do Conselho Escolar, a comunidade escolar é o conjunto constituído pelos membros do magistério, alunos, pais ou responsáveis pelos alunos e funcionários que protagonizam a ação educativa da escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/pr_lond_sttt.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2011.

¹⁴ Todas as citações em língua estrangeira são traduções livres nossas. No original: “se sienta la cultura en español como algo afín [...] y fomenta la actitud favorable de los brasileños hacia la cultura hispánica.”

marcantes para a difusão da língua espanhola no país os artigos de Celada e Rodrigues (2005); Costa, Rodrigues e Freitas (2009).

No âmbito econômico, convém destacar os investimentos da Espanha em terras brasileiras. O Brasil, devido à sua dimensão territorial, pode ser considerado um país continental. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística¹⁵, doravante IBGE, a superfície brasileira é de 8.502.728.269 Km², número que o coloca entre os cinco maiores países do mundo em extensão. Tem 190.755.799 habitantes, conforme o último censo realizado em 2010. Considerando esses dados e o bom período econômico que atravessa o país, desde 1996 houve o estreitamento de laços comerciais com a Espanha, que se tornou um dos maiores investidores no território nacional. No processo de privatização de algumas empresas estatais brasileiras, a Espanha foi a protagonista. Vale destacar a presença de grandes grupos como Telefônica e Banco Santander, por exemplo. A Espanha é o segundo maior investidor estrangeiro e o maior investidor europeu no Brasil. Para Moreno Fernández (2005, p.20) esse fator também se constituiu num dos agentes que impulsionou a implantação do idioma nas escolas brasileiras. E González (2008, p. 3177-3178) confirma essa afirmação propondo a discussão:

A obrigatoriedade do espanhol – uma língua que por diversas vezes e distintas razões já esteve presente nas escolas brasileiras – foi e tem sido defendida e sustentada em função de necessidades de integração com nações vizinhas e irmãs, com forte ênfase para o seu papel no Mercosul. Curiosa e sintomaticamente, no entanto, não são os países desse bloco e sim a Espanha a nação que mais tem investido nessa política (lingüística¹⁶, mas não só)... [...] Curiosamente, uma das ditas grandes molas propulsoras do ensino do espanhol na atualidade, o Mercosul e a integração que ele supõe – tema recorrente nas falas dos que se submetem ao estudo do espanhol, como apontam diversas pesquisas, um estereótipo usado pelos incentivadores desse ensino e fortemente explorado pela publicidade das escolas de línguas – não aparece sequer ir tão bem das pernas.[...]

De qualquer forma, o que não se pode negar é que os dois fatores de ordem econômica (o Mercosul e os investimentos espanhóis), contribuíram no processo de implantação do castelhano como língua estrangeira nas escolas do país.

¹⁵ Dados disponíveis em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>>. Acesso em: 8 ago. 2011.

¹⁶ Nas citações literais de textos publicados antes da vigência do Acordo Ortográfico, mantivemos a grafia original.

Moreno Fernández (2005) também destaca a difusão – favorecida, provavelmente, pela tecnologia – da cultura hispânica que inclui os filmes, as músicas, os seriados, as telenovelas, os esportes, os *shows*, a literatura etc.

Assim, o interesse pela língua espanhola que se mostrou relativamente tímido no início dos anos 80, foi ganhando força nessa década e atingiu um ponto bastante elevado nos anos 90. Em seu artigo, a pesquisadora Eres Fernández (2000) revela que na década de 90 houve um *boom* com grande produção didática que aumentou significativamente a disponibilidade de materiais.

[...] na década de 90 é quando a grande produção didática espanhola e brasileira afeta de maneira significativa o mercado editorial e a disponibilidade de materiais. O *boom* do espanhol no Brasil se manifesta com a implantação de um grande número de centros de ensino que oferecem cursos de espanhol, ao mesmo tempo em que as escolas regulares de educação básica também começam a incluir o castelhano entre as disciplinas – opcionais ou obrigatórias. Estamos, agora, diante de uma situação muito diferente daquela que vivemos na década de 70, por exemplo¹⁷.

Em 5 de agosto de 2005 foi sancionada a *Lei 11.161* pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva que tornou obrigatória a oferta dessa língua estrangeira no ensino médio das escolas públicas e privadas em horário regular. E já no ano seguinte foi publicado um documento orientativo para os professores do ensino médio com um capítulo exclusivo reservado para a língua espanhola. Sobre a *Lei 11.161* e sobre as OCEM – *Conhecimentos de Espanhol* (BRASIL, 2006), aprofundaremos nossos comentários nos tópicos seguintes.

Ainda como efeito da sanção da *Lei 11.161*, Costa, Rodrigues e Freitas (2009) apontam o aumento de vagas para professores de espanhol nas instituições superiores de vários estados e a realização de cursos para professores (atualização e formação continuada) depois do segundo semestre de 2005. González (2008) também destaca a instalação de sedes do Instituto Cervantes, a ampliação de curso de língua espanhola, de cursos de atualização e de difusão cultural, a maior oferta de bolsas de estudo e o aumento das publicações.

¹⁷ No original: “en la década de los noventa es cuando la gran producción didáctica española y brasileña afecta de manera significativa el mercado editorial y la disponibilidad de materiales. El *boom* del español en Brasil se manifiesta con la implantación de un gran número de centros de enseñanza que ofrecen cursos de español, a la vez que las escuelas regulares de enseñanza básica también empiezan a incluir el castellano entre las asignaturas – opcionales u obligatorias. Nos vemos, ahora, frente a una situación muy distinta de la que hemos vivido en la década de los setenta, por ejemplo.”

Com relação às escolas de idiomas, nota-se que grande parte das franquias investiu no ensino do inglês. Contudo, conforme Martínez Cachero-Laseca (2008), a partir da década de 90 esses estabelecimentos passaram a se dedicar ao ensino da língua espanhola também. Além de escolas de idiomas citadas pelo pesquisador referido, tais como Fisk, CCAA, Wizard, observamos que no próprio logotipo de outras escolas – identificadas no Portal do Franchising¹⁸ – passou a evidenciar ensino do espanhol: **PBF english-español**; **Seven English-Español**; **Yes Inglês-espanhol** (destaques nossos).

Além disso, é relevante mencionar o papel dos Centros de Estudos de Línguas, vinculados a estabelecimentos públicos, que também passaram a ofertar o ensino da língua espanhola. Como precursores devem ser citados os Centros de Estudos de Línguas Estrangeiras Modernas do Paraná (Celem-PR), com início em 1986, e os Centros de Estudos de Línguas de São Paulo (CEL-SP), implantados em 1987. Conforme Santos (2011, p. 22), essas instituições “passaram a ter importância fundamental no contexto de difusão do castelhano nesses estados”. Em 1998 mais 8 unidades federativas apresentaram projetos públicos nos moldes dos Celem e dos CEL, entre elas: Acre, Amazonas, Ceará, Distrito Federal, Maranhão, Minas Gerais, Paraíba e Pernambuco. Convém destacar o êxito do projeto, pois como revela Martínez Cachero-Laseca (2008), entre 1998 e 2008, o número de alunos matriculados nos cursos de espanhol do Celem triplicou e do CEL, multiplicou-se por 4,5.

Também contribuiu para a difusão do idioma referido no Brasil sua inclusão em vários exames vestibulares de instituições públicas, cujas vagas para diversos cursos são geralmente mais concorridas que as das instituições particulares. Assim, muitos materiais apostilados voltados para a preparação para essas provas seletivas passaram a incluir o espanhol, corroborando a afirmação de que “Quanto mais pessoas tendam a fazer as provas de espanhol, mais pessoas precisarão estar preparadas para esses exames.”¹⁹ (MARTÍNEZ CACHERO-LASECA, 2008, p. 122)

O aumento da procura pelo castelhano também se revelou no ensino superior. Conforme Martínez Cachero-Laseca (2008), entre 1970 e 1990 as instituições de nível superior que ofertavam o espanhol não ultrapassavam 50 unidades. Em 2008 eram mais de 300 instituições. Em sua obra publicada em 2008, Martínez Cachero-Laseca revela que o país contava com 324 cursos, entre licenciaturas e bacharelados, que

¹⁸ Disponível em: <www.portaldofranchising.com.br>. Acesso em: 23 ago. 2011.

¹⁹ No original: “Cuanta más gente tienda a examinarse de español, más gente pedirá estar preparada para ese examen.”

apresentavam a língua espanhola em suas denominações (Letras – Espanhol; Letras – Português/Espanhol; Letras – Habilitação em Português e Espanhol; Espanhol e Literatura da Língua Espanhola etc.). Além disso, destaca que existiam outros cursos que ofereciam o espanhol como disciplina em seu currículo, tais como Turismo, Secretariado bilíngue; Secretariado trilingue; Tradução; Comércio Exterior.

Nesse contexto geográfico, econômico, político e cultural ocorreu a efervescência do idioma que precedeu a sanção da *Lei 11.161* e se fortaleceu após o segundo semestre de 2005.

1.2. A Lei 11.161/05

Antes da sanção da *Lei 11.161/05* foram apresentados vários Projetos de Lei (PL 867/83; PL 5.791/90; PL 200/91; PL 408/91; PL 3.998/93; PL 425/95; PL 1.105/95) com o intuito de incluir o espanhol no currículo do ensino médio e ressaltando a importância da integração da América Latina. Conforme Martínez Cachero-Laseca (2008), seis deles foram arquivados e um devolvido. Também haviam sido encaminhados outros projetos (PL 6.547/82; PL 396/83; PL 447/83; PL 4.004/93) que propuseram a inclusão do espanhol no ensino fundamental e médio, uma vez que havia um posicionamento contrário ao fato de as escolas garantirem apenas o ensino da língua inglesa, apesar de a legislação vigente mencionar a inclusão no ensino regular de “língua estrangeira moderna” e não determinar qual deveria ser ela. Ainda segundo o referido pesquisador, a dificuldade da aprovação dos Projetos de Lei apresentados fundamentou-se nos “problemas de logística para implantar a Lei; escassez de recursos; e pressões de lobistas americanos, italianos e franceses, descontentes com o *status* que o espanhol podia adquirir em detrimento de suas línguas”²⁰ (MARTÍNEZ CACHERO-LASECA, 2008, p. 66). Para solucionar os dois primeiros itens mencionados, em 15 de dezembro de 2000, o deputado Átila Lira propôs um Projeto de Lei que determinou a oferta da língua espanhola como obrigatória nas escolas e de livre escolha para o aluno. Este Projeto (3.987/00) marcou o início da tramitação parlamentar que culminou, somente 5 anos depois, na sanção da *Lei 11.161*. Dessa forma, no dia 7 de julho de 2005, o congresso aprovou o Projeto de Lei citado e foi sancionada em 5 de agosto do

²⁰ No original: “problemas de logística para implementar la Ley; escasez de recursos; y presiones de lobistas americanos, italianos e (*sic*) franceses, descontentos con el status que el español podía adquirir en detrimento de sus lenguas.”

mesmo ano, pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva, a *Lei 11.161* que tornou obrigatória a oferta da referida língua estrangeira no ensino médio das escolas públicas e particulares. Com apenas uma página alguns aspectos dos artigos e parágrafos não ficaram claros, fato que gerou várias discussões, questionamentos e diferentes interpretações. Comentaremos a seguir cada artigo da mencionada Lei.

Art. 1º O ensino de língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos de ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

O artigo 1º estabelece que a língua espanhola deve ser oferecida pelas instituições de ensino médio, mas que os alunos não estão obrigados a cursar a disciplina. Como já comentamos, entre os impasses para a aprovação dos vários Projetos de Lei que antecederam o Projeto 3.987/00 constavam a logística para a implantação do espanhol e a escassez dos recursos. Sendo optativa, a expectativa é de que nem todos os alunos efetivem suas matrículas na disciplina, haverá menos turmas e, conseqüentemente, será necessário um número menor de professores. O artigo 1º também afirma que a implantação ocorrerá de forma gradativa, mas não determina em quais etapas a disciplina deve fazer parte do currículo pleno do ensino médio: nos 3 anos do ensino médio? Somente nos dois primeiros anos? Ou nos dois últimos?

Em setembro de 2011, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo encaminhou para discussão uma proposta de reorganização do currículo para o ensino médio e com base nos resultados do debate, visa a estabelecer as reformulações. Segundo informações disponibilizadas no *site* oficial da Secretaria²¹, o objetivo é elaborar uma nova Matriz Curricular que será adotada a partir de 2012. O documento *Ensino Médio – Matriz Curricular*, da Secretaria de Estado da Educação, de São Paulo,

²¹ Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretaria-inicia-discussao-sobre-curriculo-do-ensino-medio-com-a-rede>>. Acesso em: 16 nov. 2011.

de setembro de 2011, estabeleceu o ensino da língua espanhola nos dois últimos anos do ensino médio. Caso a proposta não sofra modificações, no que se refere ao espanhol, notamos algumas incongruências:

- ✓ a Secretaria de Estado da Educação determinou o ensino de inglês e de espanhol, mas segundo a LDB, quem define os idiomas é a comunidade escolar;
- ✓ a mesma Secretaria insere o espanhol como disciplina obrigatória no ensino médio, mas a *Lei 11.161/2005*, diz que a matrícula é facultativa para o aluno;
- ✓ o *Plano Nacional do Livro Didático* (doravante PNLD) aprovou a aquisição de livros didáticos de inglês e de espanhol para os 3 anos do ensino médio.

Como se pode notar, há ainda uma série de questões a ser discutida.

Retomando a *Lei 11.161/2005*, sobre o parágrafo 1º do artigo 1º notamos um problema de redação. Esse ponto do texto legal diz que “O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.” (grifos nossos). É de se esperar que o processo de implantação esteja concluído quando a Lei for implantada. Inferimos que na parte final do parágrafo 1º deveríamos ler “sanção desta Lei” no lugar de “implantação desta Lei”. Assim, teríamos a afirmação de que o processo de implantação do espanhol nas escolas deveria estar concluído em 2010, ou seja, 5 anos depois da sanção da *Lei 11.161*. Era o prazo que se estimava para formar professores graduados no idioma, publicar documentos orientativos, produzir e selecionar materiais didáticos, entre outras medidas necessárias para garantir a implantação da Lei. Contudo, o parágrafo 1º é, infelizmente, mais um retrato de que muitas leis ficam apenas no papel. Até dezembro de 2011, pouco mais de 6 anos após sua publicação, a oferta do espanhol no ensino médio não estava garantida nos quatro cantos do país. Como bem questionou González (2008, p. 3176): “Até que ponto há, de fato, a intenção de implantar o ensino de espanhol por parte de nossos governos, em especial os estaduais, responsáveis pela implantação dessa lei que é federal?” A publicação das OCEM (BRASIL, 2006), o PNLD que selecionou livros de espanhol para professores e alunos das escolas públicas e o aumento de vagas para docentes formadores de professores de espanhol em universidades públicas, sobretudo as federais, despontam como atuações positivas para o processo de implantação do referido

idioma (GONZÁLEZ, 2008, p. 3181). Esses procedimentos, porém, não foram suficientes para garantir a efetivação da *Lei 11.161* em todo o território nacional, ao menos até a presente data.

O parágrafo 2º do artigo 1º, por sua vez, esclarece que é facultativo o oferecimento da língua espanhola no ensino fundamental e novamente resolve o problema de logística e de escassez de recursos. Se não há professores habilitados, materiais ou se existir qualquer outro tipo de dificuldade, não se oferece o idioma, já que ele é facultativo para este nível de ensino. Além disso, ao fazer referência ao ensino fundamental, a *Lei 11.161* omite que a LDB (Art. 26, § 5.) já prevê a oferta de pelo menos uma língua estrangeira moderna (doravante LEM) a partir da 5ª série, atual 6º ano, e que ela deverá ser escolhida pela comunidade escolar. Se a LDB faz referência a “pelo menos” uma LEM, a tendência é ficar com apenas uma, pois assim já se está cumprindo o mínimo exigido. Prova disso é que na maioria dos estados não houve, ainda, concurso público para professor de espanhol, condição “oficial” que precisa ser cumprida para que se possa oferecer o espanhol nas escolas públicas.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aulas dos alunos.

É importante observar que o artigo 2º refere-se somente às escolas públicas, deixando explícitas as diferenças de tratamento entre instituições de ensino público e privado. De nosso ponto de vista, o artigo 2º traz algumas implicações que precisam ser repensadas: se o ensino do idioma deve acontecer no horário regular e a disciplina é optativa, os alunos não matriculados ficarão ociosos no horário em que estiver ocorrendo a aula de espanhol? Além disso, se a escola organiza a carga horária da disciplina para a primeira ou a última aula de um determinado dia da semana, o estudante poderá entrar ou sair mais cedo? Se as aulas de espanhol ocorrerem em horário concomitante às aulas de inglês ou de outra língua estrangeira obrigatória, o aluno poderá optar pelo espanhol? O aluno que assim o desejar poderá cursar duas línguas estrangeiras? A distribuição horária permitirá essa possibilidade? Ou “horário regular” deve ser entendido como o horário de funcionamento da escola? Se for assim, isso possibilitaria que a oferta das aulas de espanhol acontecesse no contraturno. Outros

questionamentos se somam ao artigo 3º com a implantação dos Centros de Ensino de Língua Estrangeira, como veremos a seguir.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

No artigo 3º não fica claro se todas as escolas públicas, de ensino fundamental e médio, deverão constituir um Centro de Ensino de Língua Estrangeira. Além disso, se o oferecimento da língua deve ocorrer no horário regular, os Centros funcionarão apenas no período em que houvesse turmas do ensino médio? Nos moldes do CEL – SP ou Celem – PR, as aulas acontecem no contraturno. Também não fica claro se os Centros de Ensino de Língua Estrangeira (Art. 3º) e os Centros de Estudos de Língua Moderna (Art. 4º) são instituições equivalentes. Como é definido cada um dos estabelecimentos nomeados? Outro aspecto que não está claro é se a escola que tiver o Centro de Ensino de Língua Estrangeira precisará, ou não, oferecer o idioma no currículo pleno do ensino médio.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até matrícula em cursos e Centros de Estudos de Língua Moderna.

Se o artigo 2º e o 3º referem-se exclusivamente às escolas públicas, o artigo 4º está relacionado somente às instituições particulares. Este artigo prevê a possibilidade de o aluno do ensino médio da rede privada cursar o idioma em outros horários, inclusive em cursos livres e Centro de Estudos de Língua Moderna. Martínez Cachero-Laseca (2008, p. 70) comenta que é preciso realizar a regulamentação da relação institucional na forma determinada pelo correspondente Conselho Estadual de Educação, caso a escola particular recorra às instituições extraescolares. Conforme o

Parecer do MEC, CNE/CEB Nº 18/2007²²: “[...] é preciso que esta instituição e a relação desta com as escolas públicas e privadas sejam adequadamente regulamentadas e supervisionadas pelos órgãos competentes do respectivo sistema de ensino.”

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

No artigo 5º há certa autonomia para que cada estado e o Distrito Federal façam os ajustes para executar a Lei. González (2008) comenta que o estado de São Paulo, por exemplo, iniciou a elaboração de um plano curricular que deveria ser acompanhado de materiais preparados para as aulas. Contudo, com a substituição da titular da pasta até a data da elaboração de seu artigo, em 2008, o material não havia sido divulgado. No ano de 2010 o documento foi disponibilizado no portal da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), do estado de São Paulo²³. A pesquisadora revela também que docentes de universidades públicas do estado de São Paulo fizeram um levantamento de necessidades de mão-de-obra (formação, complementação, atualização etc.) e encaminharam um projeto de formação inicial, sem retorno do órgão competente. E os outros estados? Há poucas publicações e menos notícias sobre o assunto. Mais uma vez passamos a concordar com alguns questionamentos, entre eles, se os governos estaduais estão, de fato, engajados nas ações necessárias para que se garanta a efetivação da Lei.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

²² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pceb018_07.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2011.

²³ Proposta Curricular – **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Estrangeira Moderna – Espanhol**. Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

O artigo 6º assevera o comprometimento do governo federal na implantação da *Lei 11.161*. Como já relacionamos anteriormente, por parte do governo federal houve significativas atuações, mas não suficientes para garantir a implantação da Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

O artigo sétimo evidencia que a partir da data de publicação, em 8 de agosto de 2005, a *Lei 11.161* passou a vigorar.

Como já relatamos, algumas ações subsequentes à publicação da Lei foram amplamente discutidas, mas o que podemos observar é que até a presente data não vivenciamos sua efetivação em 100% do território nacional.

Entre os atos posteriores à sanção da *Lei 11.161*, selecionamos dois itens para discutir com mais profundidade, uma vez que estão relacionados diretamente à nossa pesquisa: a publicação das OCEM (BRASIL, 2006) e a inclusão do espanhol no Enem.

1.3. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Conhecimentos de Espanhol

Em 2006, um ano após a sanção da *Lei 11.161/2005*, foi publicado um documento orientativo, de caráter nacional, com um capítulo específico voltado para o ensino da língua espanhola no ensino médio. Com a consultoria das professoras doutoras I. Gretel M. Eres Fernández e Neide T. Maia González, o objetivo da publicação é estabelecer um caráter minimamente regulador sem, contudo, oferecer fórmulas ou receitas sobre como focar e conduzir o ensino de espanhol nas escolas de nível médio do país.

Diferente dos PCNEM (BRASIL, 2000) que apresentou orientações para as diversas áreas em apenas um volume, o conteúdo das OCEM (BRASIL, 2006) está organizado no formato de coleção:

O volume 1 - *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* - inclui:

- ✓ Conhecimentos de Língua Portuguesa;
- ✓ Conhecimentos de Literatura;
- ✓ Conhecimentos de Línguas Estrangeiras;

- ✓ Conhecimentos de Espanhol;
- ✓ Conhecimentos de Arte e
- ✓ Conhecimentos de Educação Física.

No volume 2 - *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* - figuram:

- ✓ Conhecimentos de Biologia;
- ✓ Conhecimentos de Física;
- ✓ Conhecimentos de Matemática e
- ✓ Conhecimentos de Química.

O volume 3 - *Ciências Humanas e suas Tecnologias* - apresenta:

- ✓ Conhecimentos de Filosofia;
- ✓ Conhecimentos de Geografia;
- ✓ Conhecimentos de História e
- ✓ Conhecimentos de Sociologia.

Vale destacar que a elaboração de um capítulo especial para o conhecimento da língua espanhola certamente ocorreu em virtude do momento de valorização pelo qual passava – e ainda passa – o ensino deste idioma no contexto educacional brasileiro, sobretudo decorrente da lei que estipula a obrigatoriedade da oferta de língua espanhola no ensino médio.

É importante também observar que esse documento configura-se como leitura obrigatória nas bibliografias de vários concursos para efetivação de professores da educação básica; concursos de professores para o ensino superior; como referência bibliográfica de obras didáticas e paradidáticas, artigos científicos, dissertações e teses; como leitura obrigatória nas ementas de disciplinas voltadas para a formação de professores. Diante de tal importância, julgamos pertinente apresentar alguns comentários a respeito do conteúdo das OCEM (BRASIL, 2006).

Os *Conhecimentos de Espanhol* abordam os seguintes aspectos:

a) o papel educativo do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e o caso específico do Espanhol

As OCEM (BRASIL, 2006) não preveem um ensino puramente instrumental²⁴ do espanhol. O que se espera é um trabalho interdisciplinar que tenha como objetivo a formação do cidadão:

[...] o ensino de língua estrangeira, reiteramos, não pode nem ser nem ter um fim em si mesmo, mas precisa interagir com outras disciplinas, encontrar interdependências, convergências, de modo a que se restabeleçam as ligações de nossa realidade complexa que os olhares simplificadores tentaram desfazer; precisa, enfim, ocupar um papel diferenciado na construção coletiva do conhecimento e na formação do cidadão. (BRASIL, 2006, p. 131)

É preciso ressaltar também que a concepção de linguagem não deve se pautar apenas na forma de expressão ou comunicação, mas deve ser entendida como “constituintes de significados, conhecimentos e valores” (BRASIL, 2006, p. 131). Segundo o documento, apesar de aspectos positivos introduzidos pela abordagem comunicativa, sua aplicação, por vezes, reduziu a língua à função exclusivamente de comunicação. É preciso refletir sobre qual é o papel que o espanhol deve assumir na formação do cidadão brasileiro. Conforme as OCEM (BRASIL, 2006) a contribuição que a língua estrangeira, especificamente, o espanhol poderia dar é “levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2006, p. 133). Esse contato possibilita a reflexão sobre sua própria língua, o português, e sobre sua identidade cultural, contribui para a conscientização acerca da diversidade, das diferenças, evitando atitudes xenófobas. Nesse sentido, o ensino de espanhol ao final da educação básica não deve focar exclusivamente a preparação para o trabalho, ou para o vestibular, ou para o Enem. É importante reforçar que os materiais didáticos, o planejamento e o desenvolvimento das aulas no ensino médio não devem colocar como objetivo primeiro o treino, a preparação para esses exames seletivos. O papel do espanhol no ensino médio, como já comentamos, é bem mais amplo.

²⁴ “O ensino instrumental de línguas está relacionado ao desenvolvimento de uma habilidade, a saber, a compreensão de textos escritos. [...] tem como suporte o texto específico de uma ou mais áreas do conhecimento, sua leitura e compreensão [...]” (COSTA, 2000, p. 64)

b) algumas especificidades no ensino de Língua Espanhola a estudantes brasileiros

Tendo em vista a pluralidade linguística e a diversidade cultural do universo hispanofalante, é comum abrir-se o debate sobre “que espanhol ensinar”. Conforme as OCEM (BRASIL, 2006), deveríamos substituir a pergunta por como ensinar essa língua tão plural. Alguns pesquisadores e professores advogam a favor do ensino do espanhol estândar, como se existisse um padrão homogêneo. O professor certamente não dominará todas as variedades, mas não poderá fechar os olhos para a diversidade linguística e cultural. Assim, apesar de optar por uma variedade determinada, o docente deverá ser articulador de outras vozes, sem, contudo, reduzir as aulas a um conjunto de curiosidades. Para as OCEM:

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza lingüística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens. (BRASIL, 2006, p. 137)

Dessa forma, o aprendiz também poderá optar pela variedade que adotará, seja qual for sua justificativa: a identificação com a cultura, a facilidade, a ascendência, os objetivos pessoais, entre outras.

Sobre a relativa proximidade entre o espanhol e o português, as OCEM (BRASIL, 2006) revelam que essa constatação gerou a falsa ideia de que para aprender o espanhol era suficiente conhecer uma lista dos ditos “falsos amigos”. Na verdade, as diferenças entre os dois idiomas vão além de uma lista finita de palavras, abarcam também os níveis fonético-fonológico, morfológico, sintático, pragmático e discursivo do idioma. Essa suposta e relativa proximidade propiciou igualmente a disseminação de posições estereotipadas como a de que não é preciso estudar para compreender e falar a língua. Cabe ao professor, portanto, “desmitificar a *ilusión de competencia espontánea* (CELADA e RODRIGUES, 2004)” (BRASIL, 2006, p. 141), ou seja, a falsa ideia de que qualquer brasileiro consegue compreender e expressar-se, seja na escrita ou na oralidade, sem muito esforço e estudos (CELADA e GONZÁLEZ, 2005, p. 78)

Sobre os exercícios estruturais vinculados à gramática normativa, ou seja, pautados na norma culta e na modalidade escrita somente, não devem, segundo o

documento, ocupar ainda um espaço privilegiado nas aulas de línguas estrangeiras. As OCEM (BRASIL, 2006) asseveram que

O conhecimento gramatical necessário em língua estrangeira deve levar o estudante a ser capaz de produzir enunciados – simples ou complexos – que tenham uma função discursiva determinada. Essa capacidade, obviamente, vai muito além da simples conjugação verbal, da exatidão no emprego das pessoas verbais ou das regras de concordância, por exemplo. Assim, o foco da gramática deve voltar-se para o papel que ela desempenha nas relações interpessoais e discursivas. (BRASIL, 2006, p. 144)

É importante ressaltar que em nenhum momento se defende que a gramática deve ser abolida das aulas de língua espanhola. O problema reside na concepção de língua e na concepção de gramática que norteia um curso. A relação com o outro, a adequação ao contexto, as questões interculturais também fazem parte do ensinar a língua, o que é bastante diferente de ensinar sobre a língua, pois, neste caso, o enfoque recai na gramática normativa, pautada na modalidade escrita e, em geral, descontextualizada.

Julgamos pertinente ressaltar esses aspectos uma vez que podemos verificar, com base nas questões do Enem, que concepção de língua, de gramática o exame incorpora. Como trata a variedade da língua espanhola e das culturas hispânicas? Reduz a língua a aspectos relacionados aos falsos amigos? Procura verificar o conhecimento de regras gramaticais de maneira descontextualizada?

c) orientações pedagógicas para o ensino de Espanhol (teorias, metodologias, materiais didáticos e temas afins)

Como já afirmamos, ainda que o documento não tenha a função de estabelecer o que deve ou o que não deve ser desenvolvido no ensino médio, ele apresenta algumas sugestões de temas transversais que poderiam incluir reflexões políticas, econômicas, educacionais, sociais, esportivas, de lazer, de informação e de línguas e linguagens. Para desenvolver esses temas, é preciso pressupor que as aulas vão além do enfoque das quatro destrezas (ler, escrever, ouvir e falar) e do trabalho com o léxico e componentes gramaticais. Revela o referido documento que, longe de objetivar apenas a preparação para o trabalho ou para a aprovação nos vestibulares, a língua estrangeira deve incluir o desenvolvimento:

- ✓ da competência (inter)pluricultural;
- ✓ da competência comunicativa que abrange os componentes linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos;
- ✓ da compreensão oral que leve à compreensão do que é dito (além do conteúdo, levar em conta como, quando, por quê, para quê, por quem e para quem é dito), do que é omitido ou do que é insinuado;
- ✓ da produção oral que permita seu posicionamento como falante da nova língua, considerando o contexto e situação de produção;
- ✓ da compreensão leitora que vise à compreensão profunda do texto, que objetive a interação entre o conhecimento prévio do aluno, o texto, o autor e o contexto;
- ✓ da produção escrita que permita a expressão não como mero repetidor do outro, mas como alguém que tem algo a dizer, considerando sua realidade.

Destacamos que o papel da língua estrangeira no ensino médio é muito mais amplo do que o Enem se propõe a medir. De nosso ponto de vista, não há problemas em que um determinado exame faça um recorte do que se desenvolveu no ensino médio. O que não pode acontecer é o ensino da língua estrangeira reduzir-se especificamente ao programa de um exame, seja ele do Enem ou dos tradicionais vestibulares.

Em suma, considerando as OCEM (BRASIL, 2006) uma publicação organizada pelo governo federal e o Enem também um exame proposto pelo governo federal, o mais coerente seria uma aproximação entre as orientações para o ensino médio e o que se avalia no Enem. Até que ponto alguns dos aspectos que comentamos a respeito das OCEM revelam-se no exame mencionado? Para responder a essa e a outras perguntas já pontuadas (ver páginas 28 e 29), buscamos alicerces na literatura específica a fim de embasar nossas análises, respostas e afirmações.

1.4. A inclusão da língua espanhola no Enem

Sem dúvida a inclusão do espanhol no Enem a partir de 2010 colocou em destaque o referido idioma no contexto educacional brasileiro. Uma vez que a LDB prevê a escolha de mais de uma língua estrangeira pela comunidade escolar e defende o plurilinguismo, pesquisadores (como, por exemplo, ALMEIDA FILHO; DONNINI e ERES FERNÁNDEZ, 2010) questionaram o motivo de não se incluir, neste exame nacional, outras opções como italiano, francês, alemão. Nesse sentido, acreditamos que

a inserção da língua espanhola no Enem confirma a expressividade deste idioma no contexto educacional brasileiro nos últimos anos, conforme já relatamos anteriormente. E se até o presente momento nem todas as instituições de ensino médio, públicas e privadas, garantem a oferta do espanhol (conforme prevê a *Lei 11.161/2005*), inferimos que o fato de inserir o espanhol numa prova de nível nacional levará a uma aceleração do processo de implantação da língua como um dos efeitos retroativos do Enem.

Para tratar da inclusão do espanhol no Enem, apresentaremos um breve histórico desse exame abrangendo o período de 1998 a 2008 e, em seguida, a estrutura da prova a partir de 2009.

1.4.1. Breve histórico do Enem (1998-2008)

A primeira versão do Enem surgiu em 1998 com o objetivo de avaliar o aprendizado dos alunos concluintes da educação básica. Entre 1998 e 2008 – durante 11 edições – o exame apresentou questões contextualizadas e interdisciplinares, ou seja, as perguntas não estavam separadas por disciplinas. Estruturava-se partindo de 5 competências que se operacionalizavam em 21 habilidades²⁵. Para cada habilidade havia 3 perguntas, razão pela qual o exame apresentava 63 itens, todos de múltipla escolha com 5 alternativas cada, sendo considerada apenas uma correta. Além das 63 questões de múltipla escolha, os concluintes da educação básica ou egressos do ensino médio deveriam redigir um texto dissertativo argumentativo, em língua portuguesa, com base nos fragmentos propostos e vinculados a um determinado tema.

De caráter voluntário, a primeira edição contou com 157.076²⁶ inscritos e em 2011 foram 5.366.780 pessoas que se inscreveram²⁷, o que revela expressivo aumento em quase 15 anos. O processo de democratização do Enem teve início com o apoio das Secretarias Estaduais de Educação, das escolas de ensino médio e das instituições de

²⁵ Dados sobre as competências e habilidades avaliadas pelo Enem estão disponíveis em: <http://www.Enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=55>. Acesso em: 27 nov.2008.

²⁶ Dado disponível em: <http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=Scepq7mX&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=17629&p_r_p_564233524_id=17630>. Acesso em: 24 set. 2011.

²⁷ Dado disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17011:provas-de-22-e-23-de-outubro-serao-aplicadas-a-53-milhoes-de-pessoas&catid=389:ensino-medio>. Acesso em: 24 set. 2011.

ensino superior, bem como pela isenção da taxa do exame para os alunos de escolas públicas ou para os que declaram carência. O *Programa Universidade para Todos* (Prouni) contribuiu efetivamente para maior adesão dos alunos concluintes da educação básica ou egressos do ensino médio, já que dito programa determina a concessão de bolsas (integrais ou parciais) em cursos das instituições de ensino superior, conforme a nota obtida no Enem.

É possível notar o esforço do Ministério da Educação na sensibilização das IES para que os resultados do Enem sejam considerados ao menos como parte do processo seletivo. Dessa forma, algumas IES reservam uma parcela ou todas as vagas de determinados cursos aos candidatos com nota mínima fixada pela instituição (neste caso, a nota do Enem substitui o vestibular), outras ainda deixam que os candidatos optem entre considerar o resultado do Enem ou fazer o vestibular, e algumas também utilizam o resultado desse exame como parte do processo seletivo de acesso ao ensino superior. Por que então todas as IES não substituem o vestibular pelo Enem? É preciso ressaltar que o Enem tem uma proposta diferente dos vestibulares, não estabelece uma lista de conteúdos, de leituras obrigatórias de determinadas obras literárias como normalmente aparece nos manuais de processos seletivos. Como há instituições que acreditam na necessidade de relacionar e avaliar uma lista de conteúdo mínimo a ser dominado pelo candidato, e como não há consenso entre as diversas IES sobre qual seria esse conteúdo mínimo e a forma de avaliá-lo, a proposta de adotar apenas um tipo de instrumento (como, por exemplo, o Enem) para selecionar candidatos para qualquer IES torna-se impraticável.

Segundo dados disponíveis no *site* do Inep,

o principal objetivo do Enem é avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Desde a sua concepção, porém, o Exame foi pensado também como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médio e ao ensino superior. [...] O Enem busca, ainda, oferecer uma referência para auto-avaliação com vistas a auxiliar nas escolhas futuras dos cidadãos, tanto com relação à continuidade dos estudos quanto à sua inclusão no mundo do trabalho. A avaliação pode servir como complemento do currículo para a seleção de emprego.²⁸

²⁸ Disponível em:

<http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=13&Itemid=35>. Acesso em: 10 dez. 2010.

É possível observar que os objetivos do Enem são bastante amplos, e a utilização do resultado abrange desde a autoavaliação até o complemento do currículo, embora nos últimos anos tenha assumido maior destaque o papel de instrumento de avaliação para o processo seletivo do ensino superior.

1.4.2. O novo Enem (a partir de 2009)

Em 2009 a prova, que antes visava à avaliação do perfil dos estudantes do ensino médio, passou a reforçar, por meio de algumas mudanças, o objetivo de selecionar alunos concluintes da educação básica para acesso ao ensino superior de várias instituições, inclusive as públicas, algumas estaduais e federais²⁹. A partir daquele ano a estrutura da prova sofreu alterações, houve aumento no número de questões e a aplicação do exame foi organizada em dois dias. Além da redação, foram incluídas 45 questões para cada área de conhecimento:

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

Cada caderno de questões é composto por duas áreas: Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza e suas tecnologias (no primeiro dia do exame); Linguagens, códigos e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias (no segundo dia do exame).

Assim como nas edições anteriores, há quatro versões diferentes da mesma prova identificadas pelas cores: azul, amarela, branca e rosa (para o caderno 1, referente ao primeiro dia do exame); amarela, cinza, azul e rosa (para caderno 2, no segundo dia

²⁹ A partir de 2009, com bases na Matriz de Referência, o Inep revela que: “O Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais”. Disponível em: <<http://www.enem.inep.gov.br/enem.php>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

do Enem). Nas distintas versões observam-se somente alterações na ordem das perguntas ou das alternativas. As questões são as mesmas e mantêm-se os enunciados.

No novo Enem também permanece a elaboração do texto dissertativo argumentativo, em língua portuguesa, no segundo dia de prova, junto com as 45 questões de Linguagens, códigos e suas tecnologias e mais 45 questões de Matemática e suas tecnologias.

Como se trata de uma prova cobiçada e de âmbito nacional, obviamente a logística a ser empregada passou a exigir maiores cuidados. Maria Helena Guimarães de Castro, ex-secretária executiva do MEC e ex-presidente do Inep, defendeu mudanças na concepção do modelo e estrutura de aplicação do Enem, em entrevista publicada *online* em 8 de novembro de 2010³⁰. Nas edições de 2009 e 2010 do Enem foram constatados problemas que colocaram em cheque a credibilidade do exame. Em 2009 as datas de aplicação foram adiadas em virtude do vazamento das provas. Com a anulação das questões veiculadas antecipadamente, o MEC utilizou a prova como um “simulado” do novo Enem. Em 2010, houve segunda aplicação da prova somente para os inscritos que receberam o cartão resposta com erro de impressão gráfica e que solicitaram, via página na internet, a oportunidade de se apresentarem a outro exame no mesmo ano. Tanto o vazamento da prova quanto o erro de impressão do cartão resposta fizeram com que a mídia questionasse a validade desse exame de caráter nacional. Entretanto, em 2011 houve novo recorde de inscritos, um sinal de que apesar dos problemas, o Enem ainda tem expressiva força no contexto educacional brasileiro. Mas novamente outro problema foi constatado e amplamente comentado pela mídia: algumas questões do pré-teste realizado pelo Inep em 2010 foram irregularmente copiadas e divulgadas num simulado em 2011 para os alunos do Colégio Christus, localizado na cidade de Fortaleza, no Ceará. Os 639 alunos daquele colégio tiveram 14 questões anuladas entre os 180 itens presentes no exame de 2011³¹.

³⁰ Reportagem disponível em: <<http://br.noticias.yahoo.com/s/08112010/25/manchetes-mudancas-deixaram-enem-vulneravel-diz.html>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

³¹ Informação disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=83816&version=1.3>. Acesso em: 4 dez. 2011.

1.4.3. O Enem e os processos seletivos para o ensino superior

É importante ressaltar que em todas as edições o Enem não deixou de ser uma forma de seleção por meritocracia, afirmação confirmada pelo próprio ministro da Educação, Fernando Haddad: “Quando falamos que o Enem substitui o vestibular, estamos dizendo que uma prova nacional pode substituir a prova aplicada pela instituição. São formas alternativas de seleção, que resguardam o mérito acadêmico”³².

Julgamos importante destacar alguns resultados do Enem 2006 apresentados no artigo de Klein et. al. (2007). Nesse estudo os pesquisadores analisam a média dos resultados alcançados pelos alunos no Enem, considerando a média nacional, a do Rio de Janeiro e a dos cursos pré-vestibulares comunitários. Seleccionamos apenas os dados relacionados à média nacional a fim de comentar alguns aspectos. De acordo com a pesquisa, as notas mais altas foram de alunos:

- ✓ de cor branca;
- ✓ com renda familiar acima de 5 salários mínimos;
- ✓ que concluíram o ensino fundamental em 8 anos e o ensino médio em 3, ou seja, sem distorção idade-série;
- ✓ que estudaram somente em escola particular no ensino fundamental e no ensino médio;
- ✓ que estudaram somente no período diurno.

Os dados revelam que o perfil socioeconômico daqueles que obtiveram as melhores notas no Enem é equivalente aos selecionados pelos vestibulares mais concorridos. Dessa forma, inferimos que o principal fator de exclusão dos candidatos menos favorecidos economicamente não está no instrumento em si (ainda que estejamos de acordo que muitos deles precisam ser revistos), mas nos problemas relacionados à qualidade da educação básica.

Entendemos que o Enem e o vestibular seriado são tentativas para selecionar ainda mais os “melhores” candidatos, segundo a concepção de “melhores” de cada IES.

O vestibular seriado é uma alternativa que visa à adequação do processo seletivo. Os exames são realizados ao final de cada série do ensino médio. Adotam esse

³² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7326>. Acesso em: 10 dez. 2010.

tipo de processo seletivo algumas IES, tais como a Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP), entre outras.

Segundo Oliveira³³ (1987 apud BACCHETTO, 2004, p. 731), destacam-se algumas vantagens desse tipo de procedimento: permite ao aluno, ao professor e à escola identificar e corrigir possíveis deficiências de ensino e/ou aprendizagem durante o processo; dilui a tensão existente num único exame; elimina os cursinhos preparatórios; permite a avaliação de um maior número de atributos.

Entretanto, alguns aspectos negativos são apontados por Bacchetto (2004, p. 731 e 732) contra o vestibular seriado: o caráter dispendioso (o trabalho de elaboração de provas, correção e fiscalização é triplicado); conforme algumas IES, caso o aluno não atinja a nota mínima num dos dois primeiros exames, é excluído e é vetada sua inscrição em provas posteriores; não se verificou assistência das universidades às instituições escolares do ensino médio.

Se a ideia inicial era que o aluno tivesse uma visão das dificuldades, por meio das avaliações parciais, para que elas fossem sanadas no decorrer do período do ensino médio, esperava-se uma aproximação maior entre as IES e as escolas³⁴. Porém, conforme as análises no exame da Universidade Federal da Paraíba (BACCHETTO, 2004, p. 732), o vestibular seriado não reverteu em garantias de interação efetiva entre escola, aluno e IES. O candidato apenas recebeu um boletim com seus resultados parciais.

Além disso, Kanashiro (2007, p. 25) aponta que em muitas regiões do país o conteúdo selecionado para o vestibular seriado representou uma “camisa de força” para o ensino médio. As escolas que se preocupavam em preparar os alunos para diferentes vestibulares, viram-se obrigadas a atender ao conteúdo pré-determinado pelas IES. Dessa forma, o conculinte da educação básica que tivesse a intenção de apresentar-se a exames de diferentes instituições que exigiam conhecimentos distintos tinha que preparar-se tendo em vista os conhecimentos exigidos pela instituição X, pela Y, e

³³ OLIVEIRA, C. A. S. de A. A avaliação técnica ao longo do 2º grau e o acesso à universidade. In: **Seminários Vestibular Hoje**, 1987, Brasília, DF. Coletânea de textos. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Superior, set. 1987. p. 41-51.

³⁴ Bacchetto (2004, p. 731-732) sugere o oferecimento de cursos de formação de professores da rede pública de ensino fundamental e médio pelas IES e a participação desses profissionais da Educação Básica no processo de definição de conteúdos para o vestibular. Obviamente, esses procedimentos não são específicos para o exame seriado. Na verdade, essas medidas de aproximação entre os dois extremos da ponte (o ensino médio e o ensino superior) podem ocorrer independente do tipo de processo seletivo.

assim por diante, dificilmente conseguindo atender a tanta heterogeneidade de programas.

Borges e Carnielli (2005) revelam que o *Programa de Avaliação Seriada* (daqui em diante PAS) da Universidade de Brasília não minimizou a estratificação social. Numa análise comparativa dos resultados do vestibular tradicional e do PAS relacionados aos ingressantes nos cursos de Direito, Engenharia Civil e Medicina, os pesquisadores verificaram que os aprovados, independentemente do processo seletivo, continuam sendo oriundos de famílias de maior poder aquisitivo, isto é, “dos estratos socioeconômicos mais altos que usufruíram de um ambiente sociocultural compatível com as exigências desses cursos superiores”. (BORGES e CARNIELLI, 2005, p. 136)

Dessa forma, esses novos processos – o vestibular seriado e o Enem – são tentativas de aperfeiçoamento dos instrumentos de avaliação, no sentido de constituírem-se em novas propostas, seja por considerar competências e habilidades e não privilegiar listas de conteúdos, seja aproximando o ensino médio do superior. Contudo, conforme as pesquisas citadas, não garantem a democratização do ensino superior.

Com o intuito de garantir o acesso da população ao ensino superior, o governo federal propôs alguns programas que visam, segundo informações do MEC³⁵, a “eliminar desigualdades raciais, étnicas, religiosas, de gênero e outras – historicamente acumuladas, garantindo a igualdade de oportunidade e tratamento, bem como compensar perdas provocadas pela discriminação e marginalização”. Entre as ações desenvolvidas, constam as cotas para negros, índios e portadores de deficiência, além da reserva de vagas para estudantes egressos de escolas públicas, por meio do Prouni.

Essas ações geraram vários debates que colocaram em evidência posicionamentos díspares, alguns defendem e outros criticam duramente. Menezes Neto (1995), por exemplo, acredita que procedimentos desse tipo põem em risco os níveis acadêmicos de excelência. O que julgamos fundamental é a necessidade urgente na melhora da qualidade da educação básica pública. Concordamos que “a recuperação da qualidade de ensino não passa pela reforma do vestibular” (BRANDÃO, 1987³⁶ apud BACCHETTO, 2004, p. 732). Entendemos que as mudanças necessárias para alcançar a qualidade da educação básica pública exigem transformações em vários âmbitos: espaço

³⁵ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index>>. Acesso em: 21 nov. 2008.

³⁶ BRANDÃO, Z. O processo de seletividade social e o vestibular. In: **Seminários Vestibular Hoje**, 1987, Brasília, DF: Coletânea de textos. Brasília, DF: MEC, Secretaria de Educação Superior, set. 1987, p. 165-175.

e condições adequadas para a formação do aprendiz, formação continuada e valorização docente e inclusive melhorias sociais no plano extraescolar:

Na educação a qualidade está ligada diretamente ao bem viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e pior a qualidade ao sair dela. (GADOTTI, 2010, p. 1)

Enquanto as medidas se concentrarem nas buscas de soluções paliativas (modificar o vestibular “tradicional”, considerar o resultado do Enem, implantar o vestibular seriado) e não se pensar na qualidade do ensino público, o ingresso nos cursos de maior prestígio social continuará sendo elitista e excludente.

1.5. Retomando: o que levou à inserção de questões de espanhol no Enem?

Constatamos que as principais mudanças estabelecidas para o novo Enem objetivaram a aproximação ainda maior das características da organização dessa prova com a dos vestibulares tradicionais, ou seja, a presença de questões separadas por disciplinas, mais de um dia para a realização do processo e a inserção de itens de língua estrangeira (inglês e espanhol). Isso aconteceu tendo em vista a intenção de substituir os diferentes vestibulares, principalmente das instituições federais de ensino superior, por um processo apenas, resultando na unificação da seleção.

Apesar de notar a importância que a língua espanhola, no Brasil, vem ganhando nos últimos anos, a Lei 11.161/2005 ainda não foi colocada em prática em todos os estabelecimentos de ensino médio do país. Além de as OCEM (BRASIL, 2006) apresentarem um capítulo específico sobre os conhecimentos de espanhol e de ter acontecido a seleção de livros didáticos desse idioma para as escolas públicas, as ações do governo federal não foram suficientes para fazer valer a lei da obrigatoriedade da oferta do ensino da mencionada língua. Considerando o poder que exerce uma avaliação em larga escala e que, nesse caso, abrange o território nacional, poderíamos dizer que a inserção do castelhano nesse exame também é mais uma ação que objetiva reforçar a necessidade da implantação do idioma em todas as escolas que oferecem o ensino médio, prevista na lei assinada em 5 de agosto de 2005.

Capítulo 2

AVALIAÇÃO DA COMPREENSÃO LEITORA: o início da trama

Embora a avaliação seja fonte de preocupação e de estudos para muitos pesquisadores, segundo Pastor Cesteros (2003) ela foi, tradicionalmente, a parte menos atendida nas investigações sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Colomer e Camps (2002) afirmam que a avaliação é um tema importante, complexo e pouco resolvido nas aprendizagens escolares, sobretudo quando se trata de verificar o progresso permanente, não somente a aquisição de saberes declarativos e específicos. Scaramucci (1990) revela que a complexidade atribuída à avaliação tem uma razão histórica, já que somente a partir de meados da década de 70 do século passado é que se deixou de enfatizar as análises estatísticas, fórmulas e números para se preocupar com questões específicas da sala de aula.

Neste capítulo, devido à amplitude do tema, partimos de concepções mais abrangentes sobre avaliação para depois chegarmos às discussões de pontos mais específicos da avaliação de espanhol como língua estrangeira. Dessa forma, primeiro abordamos o conceito de avaliação em sentido amplo, em seguida tratamos de sua concepção no âmbito educacional e damos sequência discorrendo sobre os tipos de avaliação. Posteriormente, tratamos dos tipos de provas e seus requisitos e da avaliação em língua estrangeira. Focamos, em seguida, a avaliação da compreensão leitora e comentamos aspectos relacionados à leitura (sua importância, considerações teóricas, fatores que interferem na compreensão de textos, leitura em língua materna e em língua estrangeira). Para concluir o capítulo, apresentamos alguns procedimentos para avaliar a compreensão escrita, tais como o resumo, questões dissertativas, testes *cloze* e testes de múltipla escolha.

2.1. Definindo âmbitos e conceituando termos

Embora o foco de nossa pesquisa – análise de questões de espanhol como língua estrangeira no Enem – esteja centrado numa parte específica do vasto campo de estudos sobre a avaliação, recorreremos também aos aportes teóricos mais abrangentes relacionados à avaliação educacional. Optamos por ampliar nossas discussões para além

da análise das questões da prova porque não podemos desconsiderar o contexto em que estão inseridas as perguntas a serem analisadas, ou seja, é preciso levar em conta a relevância do Enem no âmbito da educação nacional. Para tratar de alguns aspectos desse exame, julgamos procedente apoiar-nos em estudos desenvolvidos não só no campo da Linguística Aplicada como também na área da Educação. Nesse sentido, a disciplina *Avaliação educacional: pressupostos teórico-metodológicos e propostas em realização no Brasil*, cursada no âmbito do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da USP, sob responsabilidade da Profa. Dra. Sandra Maria Zákia Lian Sousa, revelou a complexidade do tema e trouxe contribuições para colocar em debate alguns elementos desenvolvidos neste trabalho. Assim, pautando-nos nas investigações sobre o assunto, discutimos, no decorrer da pesquisa, o contexto do Enem, apresentamos as considerações gerais do exame e alguns impactos objetivados pelo MEC para o ensino médio.

2.1.1. A avaliação em diferentes âmbitos

O interesse pela avaliação não é recente. Segundo Vianna (2000), se a entendemos como observação e julgamento, a avaliação surgiu com o próprio homem. Saul (2000) reafirma essa ideia ao salientar que hoje, mesmo que de forma assistemática, a avaliação faz parte da experiência cotidiana do ser humano: “Freqüentemente nos deparamos analisando e julgando a nossa atuação e a dos nossos semelhantes, os fatos de nosso ambiente e as situações das quais participamos.” (SAUL, 2000, p.25).

No decorrer dos tempos a concepção de avaliação passou por transformações, constituiu uma atividade complexa com bases no pensamento descritivo, analítico e crítico. Considerando necessidades, surgiram diferentes tipos de avaliação e passamos a utilizar distintos tipos de testes, seja no âmbito esportivo (como os testes *antidoping*), no jurídico (testes de paternidade, por exemplo), no médico (exames de sangue, auditivos, oftalmológicos etc.) e em outros campos (McNAMARA, 2000).

Segundo Worthen, Sanders e Fitzpatrick (2004), não há uma definição apenas de avaliação que seja adotada por todos os avaliadores. Os autores explicam que

[...] alguns autores equiparam a avaliação com pesquisa ou mensuração. Outros a definem como a estimativa da extensão em que

objetivos específicos foram alcançados. Para alguns, avaliação é sinônimo de juízo profissional e se reduz a ele. Outros equiparam avaliação com auditoria ou diversas variantes do controle de qualidade. E há ainda quem defina avaliação como o ato de coletar e apresentar informações que possibilitem às pessoas que tomam decisões atuar de forma mais inteligente. [...] (WORTHEN *et al.*, 2004, p. 35)

Weiss³⁷ (1972 apud BACHMAN, 1990, p. 22) define avaliação como “a coleta sistemática de informação com o propósito de tomada de decisão”³⁸ e para que ela seja adequada deve pautar-se em informações confiáveis e relevantes que não precisam ser exclusiva ou necessariamente quantitativas. Segundo Bachman (1990, p. 22), descrições verbais ou observações, por exemplo, podem fornecer dados tão importantes para avaliar indivíduos ou programas, quanto escalas e resultados de testes. É importante ressaltar que a definição de avaliação modifica-se conforme certas variáveis, tais como: quem avalia, como o faz, quando, para que se coletam as informações e que tipo de decisão se toma.

Atualmente se fala em avaliação de programas de saúde, de serviços sociais, de treinamentos de funcionários do setor comercial e industrial e não é raro reconhecer a função econométrica da avaliação, inclusive no âmbito educacional. Segundo Vianna (2000), para demonstrar os resultados em termos de custos-benefícios aos altos investimentos financeiros, a avaliação assumiu também, em alguns contextos, o caráter de *prestação de contas*. Para Mehrens e Lehmann (1978, p. 303) a expressão *prestação de contas* consiste no “processo de justificar os custos por meio de apresentação dos efeitos positivos conseguidos com os gastos”. Inclui, portanto, o estabelecimento de metas, a avaliação de seu grau de realização e a que preço, apresentando e interpretando tais informações ao público. Worthen *et al.* (2004) explicam que devido à escassez de recursos e aos déficits orçamentários, tanto o setor público quanto o privado recorrem à avaliação para identificar a eficácia de programas, obter informações para tomada de decisões sobre como prosseguir a execução desses projetos, solicitar alterações no desenvolvimento deles ou até mesmo descartá-los.

³⁷ Weiss, C. H. **Evaluation Research: Methods for Assessing Program Effectiveness**. Englewood Cliffs: NJ: Prentice-Hall, 1972.

³⁸ Tradução livre do original: “the systematic gathering of information for the purpose of making decisions”.

2.1.2. A avaliação no âmbito educacional

Considerando que nossa pesquisa insere-se no campo educacional, optamos pela definição de avaliação expressa por Vianna (2000):

A avaliação educacional [...] não constitui uma teoria geral, mas um conjunto de abordagens teóricas sistematizadas que fornecem subsídios para julgamentos valorativos. Além do mais, a avaliação nunca é um todo acabado, auto-suficiente, mas uma das múltiplas possibilidades para explicar um fenômeno, analisar suas causas, estabelecer prováveis conseqüências e sugerir elementos para uma discussão posterior, acompanhada de tomadas de decisões, que consideram as condições que geraram os fenômenos analisados. (VIANNA, 2000, p. 18)

Dessa forma, quando entendemos a avaliação educacional como intrínseca ao projeto pedagógico, ampliamos seu espectro para além da avaliação da aprendizagem, abrangendo também a avaliação:

- ✓ de currículo,
- ✓ de curso,
- ✓ de instituições,
- ✓ de projetos,
- ✓ de livros didáticos,
- ✓ de desempenho profissional etc.

A avaliação no âmbito educacional brasileiro, em larga escala, é geralmente desenvolvida por órgãos governamentais federais (Ministério da Educação) ou estaduais e municipais (Secretarias de Educação), podendo contar com a colaboração de instituições públicas e privadas quando solicitadas a participar ou com a contribuição de professores universitários, quando se trata de avaliações institucionais e/ou de cursos.

Segundo Vianna (2000, p. 63), a avaliação educacional foi impulsionada no Brasil nos anos 90 com o *Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico* (Saeb), em 1990; o *Exame Nacional de Cursos* (ENC), também conhecido como “Provão”, em 1996; e o Enem, em vigência desde 1998. Em 2010 eram conhecidos em âmbito nacional:

- a) a *Provinha Brasil* voltada para os alunos do segundo ano do ensino fundamental;
- b) a *Prova Brasil*, para os alunos do quinto e do nono ano do ensino fundamental;
- c) o *Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos* (Encceja), para aqueles que não concluíram os estudos sem distorção de idade-série;
- d) o *Enem*, para os concluintes do ensino médio;
- e) o *Exame Nacional de Desempenho de Estudantes* (Enade), para alunos ingressantes e concluintes do curso de graduação.

Também de acordo com Vianna (2000), a avaliação educacional muitas vezes assume uma perspectiva integrada a programas de qualidade. São apresentadas provas em larga escala que objetivam fornecer dados para uma análise dos sistemas de ensino. Ainda que o foco seja o sistema, a avaliação educacional baseia-se fundamentalmente no rendimento escolar, mesmo que algumas propostas façam também coleta simultânea de dados socioeconômicos e de variáveis relacionadas ao ensino, ao professor e à escola.

No debate sobre avaliação (FREITAS (Org.), 2002) Dias Sobrinho afirma que um exame de abrangência nacional vincula-se mais ao mercado que aos serviços da educação. Além disso, por causa das provas em larga escala, temos o engessamento do currículo como uma de suas consequências, já que se propicia a cultura do “preparar-se para os exames”, ou seja, ministram-se aulas em função dos parâmetros de tais provas nacionais. Segundo o pesquisador Dias Sobrinho,

É preciso que cada cliente saiba qual o valor ou preço de mercado que cada instituição e cada estudante apresentam. Qual é a melhor escola, o melhor curso, para o cliente escolher. O cliente teria uma escala de valores e preços no quase-mercado educacional, como se tem para comprar automóveis. [...] Para cumprir esse efeito, é imprescindível a publicação e a mais ampla divulgação dos resultados da avaliação, ou melhor, dos exames de âmbito nacional. O papel da mídia é, portanto, de grande importância, não só para a informação pública, mas também para consolidar a ideologia a que os exames nacionais servem. (FREITAS (Org.), 2002, p. 109-110)

No caso do Enem, por exemplo, quando o resultado é analisado desde uma perspectiva global, ou seja, considerando as médias de cada escola, várias instituições de ensino usam esse dado para hierarquizar aquelas com as melhores notas. Dessa forma, é muito comum que a sociedade de modo geral se ampare nos resultados para

escolher os cursos, as instituições etc. Tanto a “cultura do preparar-se para os exames” a que aludimos anteriormente quanto o ranqueamento das escolas podem ser considerados efeitos retroativos do Enem.

Nesse sentido, são pertinentes as questões lançadas pela pesquisadora Sandra Maria Zakia L. Sousa no debate sobre avaliação (FREITAS (Org.), 2002, p. 114): quais são as consequências que têm gerado esses exames em larga escala no âmbito educacional? Quem usa os resultados? Como? Para quê?

O que se pode observar logo após a divulgação das médias de cada escola é a hierarquização das instituições com os melhores resultados. Segundo comentário de Mauro Aguiar, diretor do Colégio Bandeirantes (SP), publicado em *O Estado de S.Paulo*: “As escolas têm investido para que seus alunos saiam bem na prova. O mercado é muito afetado pelos *rankings* do ENEM.”³⁹ O resultado converte-se, portanto, no chamariz de novos alunos como uma espécie de anúncio publicitário.

A esse respeito foi divulgada uma nota no *site* do Inep⁴⁰, esclarecendo que apesar de as notas médias por escolas dos concluintes do ensino médio de 2010 terem sido disponibilizadas em quatro grupos, conforme as taxas de participação (Grupo 1: Taxa de participação igual ou superior a 75%; Grupo 2: Taxa de participação maior ou igual a 50% e menor do que 75%; Grupo 3: Taxa de participação maior ou igual a 25% e menor do que 50%; Grupo 4: Taxa de participação inferior a 25%), essa metodologia não é tecnicamente apropriada para promover comparações entre as escolas. A nota publicada alertou para

a inconsistência que pode haver no uso dos resultados do Enem quando realizado de maneira linear e descontextualizada. Dessa forma, a elaboração de “rankings” e a utilização de adjetivos para qualificar as escolas não demonstram o devido reconhecimento ao empenho de milhões de estudantes, profissionais da educação, familiares e demais setores da sociedade na busca de uma escola de qualidade para todos.

E de acordo com Sordi e Freitas (2009, p. 45)

Quando tomamos os resultados obtidos pelos estudantes nos exames nacionais de proficiência, temos indubitavelmente um legítimo dado

³⁹ Escolas particulares de SP têm 2ª pior queda em avaliação nacional. **O Estado de S. Paulo**. 21 nov.2008. p. A17.

⁴⁰ Sobre o uso dos resultados das avaliações em larga escala. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=81130&version=1.0>. Acesso em: 9 out. 2011.

subsidiário da avaliação da qualidade do processo de avaliação institucional, permitindo capturar concretamente um dos indicadores de êxito do trabalho pedagógico ali desenvolvido norteado pelo projeto da escola. Porém, tomar este dado como expressão única da qualidade praticada pela instituição educacional é ignorar a complexidade da realidade e o conjunto de fatores intra e extraescolares que determinam, de modo quase sempre multidimensional, a *performance* dos alunos. (SORDI e FREITAS, 2009, p. 45.)

Para uma avaliação da instituição, do nosso ponto de vista, além das notas dos alunos deveriam ser consideradas a infraestrutura da escola, a formação dos professores, as atividades desenvolvidas, entre muitos outros fatores.

Posto isso, julgamos relevante conceituar os termos avaliação, medida e testes, pois, às vezes, são usados como sinônimos o que, como detalhamos a seguir, não é adequado.

2.1.2.1. Avaliação, medida e testes

Vejamos alguns fragmentos que sintetizam o ponto de vista de diferentes pesquisadores na área educacional sobre avaliação:

Na primeira geração, conhecida como a *geração da medida*, avaliação e medida eram sinônimos. Isto é, a ideia que prevalecia era a de que a avaliação era uma questão essencialmente técnica que, através de testes bem construídos, permitia medir com rigor e isenção as aprendizagens escolares dos alunos. (FERNANDES, 2005, p. 56)

Em termos precisos, deve-se entender que avaliar com intenção formativa não é o mesmo que medir, nem qualificar e nem sequer corrigir; avaliar tampouco é classificar, examinar, aplicar testes. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 13)

Vianna (2000) afirma que, apesar das mudanças verificadas ao longo do tempo na concepção de avaliação da aprendizagem, prevalece ainda a confusão entre avaliar e medir. Historicamente a avaliação já foi vista como medida, como uma disciplina psicométrica. Contudo, medir, ou seja, quantificar um atributo, não é avaliar: “a ação de avaliar é inerente ao processo de ensino e aprendizagem e [...] não se pode confundi-la

com qualificar ou classificar”⁴¹ (ERES FERNÁNDEZ e BAPTISTA, 2010, p. 71). Uma hipótese para a confusão entre os conceitos é o fato de, durante muito tempo, a avaliação ter se reduzido a exames tradicionais. Sousa (1991, p. 44) revela que, em termos teóricos, a tendência é concebê-la “como processo de julgamento do desempenho do aluno face dos objetivos educacionais propostos”.

Na verdade, a avaliação pode utilizar tanto métodos quantitativos (por exemplo, notas de provas) como qualitativos (observações, classificações segundo opinião e juízos de valor). Portanto, constitui um meio para aprimorar o processo pedagógico com base na análise de informações coletadas. Para os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira* (BRASIL, 1998, p. 79), doravante PCNEF,

A avaliação é parte integrante e intrínseca ao processo educacional, indo muito além da visão tradicional, que focaliza o controle externo do aluno por meio de notas e conceitos.

A função da avaliação é alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica [...] A avaliação assim entendida oferece descrição e explicação; é um meio de se compreender o que se alcança e por quê. Torna-se, desse modo, uma atividade iluminadora e alimentadora do processo de ensino e aprendizagem, no percurso, e retorno ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento.

Para Sousa (1991, p. 44), a avaliação da aprendizagem apresenta como características fundamentais envolver fases ou etapas contínuas de trabalho; desenvolver-se de forma ampla, utilizando diferentes instrumentos; cumprir funções de diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual do aluno e, por fim, envolver a participação das partes implicadas, ou seja, professores, alunos, pais e administradores.

A medida para as ciências sociais é definida como “processo de quantificação das características de pessoas, de acordo com procedimentos e regras explícitas”⁴² (BACHMAN, 1990, p. 18). Para medir uma dada habilidade não é necessário que seja aplicado um teste. É possível, por exemplo, mensurar a atuação oral com base em critérios de nivelamento que o avaliador conhece, sem que o indivíduo esteja numa situação de teste formal, ou seja, sem a aplicação de uma prova.

⁴¹ No original: “la acción de evaluar es inherente al proceso de enseñanza y aprendizaje y [...] que no se puede confundirla con *calificar* o *clasificar*”.

⁴² No original: “the process of quantifying the characteristics of persons according to explicit procedures and rules”.

O teste é definido por Bachman (1990, p. 20) como um instrumento de mensuração elaborado para obter uma amostra específica de um comportamento do indivíduo. Conforme os PCNEF (BRASIL, 1998, p. 79), os testes são “instrumentos, meios para um fim”.

Em síntese, podemos dizer que a prática avaliativa não se resume à aplicação de um teste isolado, nem à medida. Para Vianna (2000, p. 25) “a medida pode ser um momento inicial de uma avaliação, mas não é condição essencial para que se tenha uma avaliação”. Assim, avaliar é um procedimento mais amplo. Entendemos que a avaliação tem um caráter formativo que acontece ao longo do processo educativo e quando esse aspecto não é considerado estamos diante de mera obtenção de medidas que, entre outros usos, poderá ter o de classificar os examinados. Como citaremos adiante, posição semelhante é a defendida por Luckesi (2000) e Sordi e Freitas (2009), entre outros especialistas no campo da avaliação educacional. A medida fornece apenas dados quantitativos. Luckesi (2000)⁴³, numa entrevista que disponibilizou em seu *site*, afirmou o seguinte:

[...] a avaliação, por outro lado, é não pontual, diagnóstica, inclusiva, democrática e dialógica. Como você pode ver, examinar e avaliar são práticas completamente diferentes. As provas (não confundir prova com questionário, contendo perguntas abertas e/ou fechadas; este é um instrumento; provas são para provar, ou seja, classificar e selecionar) traduzem a idéia de exame e não de avaliação. Avaliar significa subsidiar a construção do melhor resultado possível e não pura e simplesmente aprovar ou reprovar alguma coisa. Os exames, através das provas, engessam a aprendizagem; a avaliação a constrói fluidamente.

De acordo com Sordi e Freitas (2009, p. 44): “[...] a redução da avaliação à medida retira da primeira sua vocação formativa e processual, contribuindo para a manutenção de seu viés classificatório e ranqueador”.

Dessa forma, levando em conta as diferenças expostas sobre avaliação, medida e teste, consideramos que os processos seletivos para os cursos superiores (vestibulares e/ou Enem) objetivam medir o conhecimento, habilidade e/ou competência mais que propriamente avaliar o candidato, segundo o conceito de avaliação de Sousa (1991) e de Luckesi (2000), já citados neste trabalho.

⁴³ Disponível em:

<http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil2000.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

Mesmo nos vestibulares seriados, ou seja, aqueles realizados ao final de cada um dos três anos do ensino médio, os resultados fundamentam-se em provas pontuais. Em teoria deveriam cumprir funções de diagnosticar, retroinformar e favorecer o desenvolvimento individual do aluno e a de envolver a participação das partes implicadas (professores, alunos, pais e administradores), mas conforme estudos de Baccheto (2004) discutido em nossa pesquisa de mestrado (KANASHIRO, 2007), os resultados têm se resumido à apresentação de um boletim que não contribui na possibilidade de sanar as dificuldades e tampouco garantiu a interação efetiva entre escola, aluno e IES.

Reforçando o que foi expresso, concordamos com a posição da pesquisadora Telma Mildner, segundo sua fala proferida no debate sobre avaliação e, posteriormente, publicada (FREITAS (Org.), 2002), de que os exames do âmbito educacional como o Enem não são avaliações (conforme nossa concepção do termo já exposta neste trabalho), na medida em que não alimentam, não sustentam o aprendizado, mas “são Sistemas de Mensuração” (MILDNER, 2002, p. 130). De acordo com Sousa, no mesmo debate publicado (FREITAS (Org.), 2002), os exames educacionais externos podem contrapor-se aos propósitos das avaliações de aprendizagem:

[...] Como a escola tem lidado, por um lado, com uma concepção de avaliação que visa o (*sic*) acompanhamento e estímulo ao desenvolvimento dos alunos, tendo em conta as diferenças individuais e mesmo de origem e de classe social e, por outro lado, com a avaliação externa que dá centralidade à mensuração do desempenho dos alunos em testes, pressupondo, por exemplo, que após o terceiro ano o aluno seja capaz de... ou seja, as avaliações externas começam a pautar alguns parâmetros de desejabilidade no processo de escolarização. Há um controle externo do próprio currículo escolar, correndo-se o risco de se estar abrindo mão da constituição de um processo avaliativo em função de uma mera mensuração. (FREITAS (Org.), 2002, p. 114)

De fato, podemos observar conflito entre a concepção de avaliação da aprendizagem que, entre outras características, deve ser processual, e as propostas no âmbito educacional dos exames externos que geralmente privilegiam a verificação do conhecimento em apenas um momento, utilizando um instrumento somente.

No caso do Enem, corre-se o risco de “padronizar” o ensino médio, ditar o que se deve aprender e ensinar⁴⁴. Na sala de aula o professor, ao menos em teoria, conhece os alunos, considera o que e como foram trabalhados conteúdos e habilidades e competências, dá o *feedback* das atividades avaliativas, tem o momento de correção, as propostas não se concentram obrigatoriamente apenas em atividades escritas, existe a retomada dos pontos que foram detectados como problemáticos, ou seja, a avaliação visa à aprendizagem. Isso não acontece no Enem. E a crítica que Mildner (2002) e Sousa (2002) fazem é justamente observar que os exames externos podem determinar o que e como o professor deve desenvolver determinado assunto e avaliar em sala de aula.

2.1.2.2. Tipos de avaliação

Conforme o campo de pesquisa e de aplicação da avaliação foi se ampliando, surgiram novos termos, novas concepções e definições relacionadas ao tema. O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*, doravante QECR, (CONSELHO DA EUROPA, 2001) apresentou 26 tipos de avaliação, organizados em pares. Apesar de marcar certa oposição, os tipos podem se complementar no processo de ensino e aprendizagem. Em sala de aula, é possível que o professor lance mão de uma avaliação compartilhada e de uma avaliação individual, que considere a autoavaliação do aluno e uma avaliação feita por ele, o docente, por exemplo. A seguir, no **Quadro 1**, listam-se os diferentes tipos de avaliação relacionados no QECR.

1	Avaliação dos resultados	Avaliação da proficiência
2	Avaliação referente a normas	Avaliação referente a critérios
3	Avaliação referente a critérios de mestria	Avaliação do contínuo

⁴⁴ Consideremos parte do conteúdo da *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior*: “A nova prova do Enem traria a possibilidade concreta do estabelecimento de uma relação positiva entre o ensino médio e o ensino superior, por meio de um debate focado nas diretrizes da prova. Nesse contexto, a proposta do Ministério da Educação é um chamamento. Um chamamento às IFES para que assumam necessário papel, como entidades autônomas, de protagonistas no processo de repensar o ensino médio, discutindo a relação entre conteúdos exigidos para ingresso na educação superior e habilidades que seriam fundamentais, tanto para o desempenho acadêmico futuro, quanto para a formação humana. Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento.” No que se refere à disciplina de Espanhol como Língua Estrangeira, o problema será justamente se o ensino médio passar a focar o ensino do referido idioma apenas com vistas ao Enem.

4	Avaliação contínua	Avaliação pontual
5	Avaliação formativa	Avaliação sumativa
6	Avaliação directa	Avaliação indirecta
7	Avaliação do desempenho	Avaliação de conhecimentos
8	Avaliação subjectiva	Avaliação objectiva
9	Valoração a partir de uma lista de controle verificação	Valoração a partir de uma escala
10	Avaliação impressionista	Avaliação por juízos orientados
11	Avaliação global	Avaliação analítica
12	Avaliação de série	Avaliação de categoria
13	Hetero-avaliação	Auto-avaliação

Quadro 1 – Tipos de avaliação (Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 251)⁴⁵

Não pretendemos pormenorizar as descrições de cada tipo e o próprio documento diz que a lista não é exaustiva. Nossa intenção é registrar que existem diferentes tipos de avaliação conforme sejam os propósitos para recorrer a este procedimento. Assim, tendo em vista nosso objeto de pesquisa, optamos por deter-nos naqueles que se relacionam ao Enem. Nesse sentido, distinguiremos a avaliação contínua e pontual e a avaliação formativa e a somativa.

A avaliação contínua é realizada pelo professor e pelo aprendiz. Avalia-se o desempenho durante todo o curso, ou seja, a avaliação se faz presente, integrada no curso, e fornece dados para a avaliação final. Segundo o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001), para além da classificação, das tarefas de casa e dos testes (ocasionais ou previstos), a avaliação contínua pode considerar listas de verificação, avaliação formal de atividades realizadas em sala de aula e *portfolios*. Já a avaliação pontual ocorre quando se tomam decisões levando em conta apenas a nota de um exame, geralmente no fim ou no início de um curso. O que se torna decisivo neste tipo de avaliação não é o processo, mas o que o indivíduo é capaz de fazer ou o conhecimento que ele comprova num dado momento.

A avaliação formativa é um processo contínuo de considerações de dados e informações sobre o ensino e a aprendizagem, observando pontos fortes e fracos do processo e retroalimentando os aprendizes. Por outro lado, a somativa consiste em resumir numa nota todos os dados quantificáveis no decorrer do curso. Conforme a definição do *Diccionario de términos clave de ELE*⁴⁶, a avaliação somativa objetiva

⁴⁵ Tradução portuguesa do quadro proposto pelo QECR.

⁴⁶ Disponível em:

<http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/funcionevaluacion.htm>. Acesso em: 15 out. 2011.

verificar até que ponto os estudantes aprenderam, certificando diante da sociedade o que foi adquirido. A avaliação formativa, por sua vez, vai controlando se o que foi planejado atende às necessidades dos estudantes, isto é, se eles estão aprendendo, ou se é preciso modificar o processo.

Na verdade, tanto a avaliação formativa quanto a avaliação processual tende mais à concepção de avaliação exposta pelos PCNEF (BRASIL, 1998), por Souza (1991) e por Luckesi (2000) (ver páginas 64 e 65). Já a avaliação somativa e a pontual sinalizam para a noção mais técnica, alinham-se mais à medida. Esta diferença também é comprovada num quadro proposto por Álvarez Méndez (2002) e que transcrevemos mais adiante (ver **Quadro 2**). Para o pesquisador, os tipos de avaliação se organizam em torno de dois eixos, um grupo relacionado à “racionalidade prática e convida a modos críticos e reflexivos de agir” e outro mais próximo da “racionalidade técnica e tende a manter o *status quo*”. (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 24).

AVALIAÇÃO ALTERNATIVA A avaliação a partir da racionalidade prática (Ação comunicativa)	AVALIAÇÃO TRADICIONAL A avaliação a partir da racionalidade técnica (Ação estratégica)
Avaliação formativa.	Avaliação somativa.
Avaliação interna.	Avaliação externa.
Avaliação referida a princípios educativos.	Avaliação referida a critérios ou criterial e referida a normas ou normativa.
Avaliação horizontal.	Avaliação vertical.
Avaliação dinâmica.	Avaliação pontual.
Avaliação processual.	Avaliação terminal.
Avaliação participada.	Heteroavaliação.
Avaliação compartilhada.	Avaliação individual.
Avaliação contínua.	Avaliação final.
Auto-avaliação, co-avaliação.	Avaliação feita pelo professor.
Provas de ensaio, de elaboração e de aplicação.	Exame tradicional, provas objetivas.
Preocupação com a compreensão, com a bondade.	Preocupação com a confiabilidade, com a validade.
Interesse pelo singular (estudo de casos).	Interesse na generalização (plano experimental).
Subjetividade reconhecida.	Objetividade como fim em si mesma.
Implicação/compromisso do professor.	Distanciamento em nome da imparcialidade.
Avaliação da aprendizagem.	Medida do rendimento escolar.
Credibilidade.	Confiabilidade.

Atenção pontual a todo o processo de ensino e aprendizagem.	Centrado no resultado ou alcance de objetivos.
Qualidade/equidade.	Eficácia/eficiência/rentabilidade.
Ensino dirigido à compreensão.	Ensino dirigido ao exame.
O mais valioso é identificado por seu interesse formativo.	O mais valioso é identificado por ser o mais valorizado, o que mais pontua.
Co-responsabilidade e compromisso.	Neutralidade e distanciamento.
Coleta de informação por diferentes meios.	O exame constitui a fonte de informação.
Explicitação dos critérios de avaliação.	Os critérios de avaliação costumam ser implícitos.
Avaliação integrada em tarefas de aprendizagem.	A avaliação ocupa espaço e tempo à parte.
A avaliação segue princípios coletados no projeto educativo da escola.	A avaliação é exercida segundo o estilo de cada professor.
Negociação de critérios de avaliação.	Aplicação de critérios não-explicitados.
Atividade de conhecimento e de aprendizagem.	Ato de controle e de sanção.
Equanimidade.	Imparcialidade.
Flexibilidade.	Programação.
Professor pesquisador.	Professor especialista em conhecimentos acadêmicos.
Desenvolvimento profissional.	Instrumento administrativo do professor.
Exercício ético.	Exercício técnico.
Orientada à prática.	Orientada pela programação ao exame.
Honestidade.	Imparcialidade.
Guiada pelos princípios curriculares.	Orientada aos resultados.
Ação justa.	Ação neutra.
Valorização.	Medição.
Equitativo.	Elitista.
Subjetividade exercida responsabilmente.	Objetividade controlada tecnicamente.
Interesse ético.	Interesse técnico.
Participação do aluno.	Intervenção do professor.
Atende à globalização dos conteúdos.	Centra sua atenção em unidades discretas.
Compreensão.	Indicadores de conduta.
Compreensão processual do rendimento.	Explicação causal do rendimento.
Conhecimento interdisciplinar.	Centrado em cada disciplina isoladamente.
Responsabilidade e autonomia docente assumidas.	Prestação de contas, controle externo.

Quadro 2 – Dualidades em torno da avaliação (Fonte: ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 25-26)

O Enem assume características voltadas para a racionalidade técnica. Como avaliação externa ele é elaborado por órgãos externos à instituição de ensino e preocupa-se em obter indicadores comparativos de desempenho que fundamentarão a tomada de decisão. A avaliação interna, por outro lado, objetiva diagnosticar o processo

de ensino e aprendizagem, considerando como está se desenvolvendo o que foi planejado. É realizada pela escola.

Fernandes (2005) afirma que muitas críticas têm sido dirigidas aos exames externos em larga escala:

Em geral, tais críticas referem-se, quer à forma, quer ao conteúdo das medidas tradicionais, vulgo exames ou testes nacionais, que avaliam uma amostra muito reduzida dos domínios do currículo e, por isso, não avaliam resultados significativos das aprendizagens dos alunos. Por outro lado, dizem os críticos, acaba por ter efeitos nefastos sobre o currículo, empobrecendo-o, sobre o ensino, demasiado condicionado pelo que *sai no exame*, sobre o desenvolvimento de competências de resolução de problemas por parte dos alunos e sobre as decisões políticas. (FERNANDES, 2005, p. 99)

O mesmo pesquisador vê a necessidade de mais análises e discussões sobre o papel dessas avaliações externas na qualidade da educação, suas vantagens, as suas funções, as relações com a prestação de contas, bem como questões de equidade, comparabilidade e ética, entre outros fatores.

Kellaghan e Madaus⁴⁷ (2003 apud FERNANDES, 2005, p. 104) identificaram um conjunto de características comuns em vários países referentes à avaliação que abrange regiões ou alcança o território nacional:

1. Os exames são externos, isto é, são preparados e controlados por uma ou mais entidades externas às escolas a que os alunos pertencem.
2. A administração dos exames é normalmente controlada pelo governo, ou, no mínimo, por si supervisionada.
3. Os exames são construídos a partir de conteúdos constantes nos currículos. [...]
4. As provas de exame são iguais para todos os alunos, administradas segundo procedimentos standardizados, fora do ambiente normal da sala de aula e realizados por um grande número de alunos.
5. A maioria dos exames tem várias funções, tais como certificar, controlar, seleccionar ou motivar.
6. Normalmente, o conteúdo, os critérios de correção e os resultados dos exames são tornados públicos.

Assim, Sanmartí (2009) vê na avaliação externa a função reguladora dos conteúdos e métodos de ensino: serve “para regular o que uma sociedade [...] considera

⁴⁷ KELLAGHAN, T. e MADAUS, G. (2003). External (public) examinations. In: KELLAGHAN, T. e D. STUFFEBEAM, D. (Eds.) **International handbook of educational evaluation**. Dordrecht: Kluwer, 2003. p. 577-602.

que se deve aprender em um momento histórico determinado.” (SANMARTÍ, 2009, p. 109).

2.1.2.3. Alguns tipos de provas/exames e seus requisitos

Especificamente no caso de língua estrangeira, Pastor Cesteros (2003) apresenta os seguintes tipos de provas:

✓ **provas de aptidão linguística:** medem a capacidade de memorização, de induzir significados, para codificar a gramática e a fonética de outra língua e, dessa forma, identificar aqueles que terão melhores resultados na aprendizagem da língua estrangeira.

✓ **provas de proficiência:** medem os conhecimentos que se possui de uma língua não materna, independente de onde e como o indivíduo adquiriu/aprendeu o idioma. Normalmente se avaliam as destrezas (ler, escrever, ouvir, falar), os conhecimentos linguísticos e a capacidade de usar a língua em um ou vários contextos. Na visão de Scaramucci (2000), não deveríamos conceber a proficiência como absoluta, considerando o falante nativo ideal, mas considerar as situações de uso:

Em vez de dizer *Ele é proficiente em Inglês*, seria mais apropriado dizer *Ele é proficiente em Inglês para trabalhar e estudar na Inglaterra* (uso mais geral) ou *Ele é proficiente em Inglês para trabalhar no Brasil como guia turístico*; ou *Ele é proficiente em leitura em Inglês* (uso mais específico) ou *Ele é proficiente em leitura de manuais técnicos em Inglês* (uso ainda mais específico), e assim por diante [...]. (SCARAMUCCI, 2000, p. 14)

No caso de espanhol como língua estrangeira (E/LE), temos como exemplos de provas de proficiência o *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) e o *Certificado de Español: Lengua y Uso* (CELU).

✓ **provas de rendimento:** medem o conhecimento, isto é, quanto o aluno aprendeu, considerando os objetivos e o conteúdo propostos num programa.

Normalmente se realiza ao final de uma unidade, um bimestre ou de um curso. Alderson et. al. (1998) citam, ainda, a prova de progressão, aquela que se aplica em diferentes momentos ao longo do curso com o objetivo de verificar o que os alunos aprenderam e, segundo Prati (2007), para que o professor também possa fazer reformulações necessárias na forma de desenvolver o programa determinado.

✓ **provas de nivelamento:** preocupa-se em avaliar o conhecimento da língua não materna de um indivíduo em relação a um determinado programa de um curso. Conforme Alderson et. al. (1998), alguns centros de idiomas agrupam os alunos levando em consideração o resultado desta prova. Outras instituições podem usar o resultado para saber se os alunos precisam de mais aulas de línguas ou para desenvolver determinada destreza (escrita, fala, leitura, escuta).

Temos também:

✓ **prova diagnóstica:** identifica os pontos fortes e fracos do aluno/candidato antes do início de um curso, de um programa ou de um módulo. Ou seja, procura identificar a área em que o aluno apresenta deficiência e precisará de aulas ou atividades complementares.

✓ **provas de admissão:** trata-se de um instrumento que deve fornecer dados para avaliar se o candidato tem, ou não, conhecimentos e/ou habilidades para um determinado programa.

✓ **prova de vestibular:** seleciona estudantes para os cursos de nível superior. No caso do Brasil, segundo dados expressos no *site* do Inep⁴⁸, e já mencionados neste trabalho, há várias formas de ingresso no ensino superior: a seleção por meio de entrevista, exame do histórico escolar, mudança de curso dentro da instituição, transferência, acordos internacionais, por exemplo; porém, proporcionalmente, menos recorrentes que o vestibular. O vestibular é a forma

⁴⁸ Conforme o item 4.1. *Número total de ingressos nos cursos de graduação presenciais, por organização acadêmica e todas as formas de ingresso, segundo a unidade da federação e a categoria administrativa das IES – 2010* da **Sinopse estatística da educação superior de 2010**, divulgada no *site* do Inep: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

mais utilizada para selecionar e classificar candidatos aos cursos de nível superior e, geralmente, inclui questões de língua estrangeira.

Para a elaboração de qualquer tipo de prova é preciso levar em conta:

- ✓ o que queremos avaliar;
- ✓ que procedimentos serão utilizados;
- ✓ que escala será usada para fixar o valor constatado.

Além disso, é preciso considerar alguns requisitos básicos. Scaramucci (2009) assevera que há alguns anos os teóricos da avaliação têm procurado um entendimento mais preciso sobre exames de desempenho. Assim, discussões e pesquisas levaram a uma reformulação dos conceitos utilizados como parâmetros para determinar a qualidade dos testes. O que define um bom exame?

Bachman⁴⁹ (1990, 1996 apud PRATI, 2007, p. 14) dedicou especial atenção ao modelo de utilidade do exame que inclui seis qualidades: validade de construto; confiabilidade; autenticidade; interatividade; viabilidade; impacto. Sintetizamos, a seguir, algumas breves informações sobre cada uma delas.

a) **Validade de construto:** um teste é válido quando podemos interpretar os resultados como indicadores das habilidades ou do construto que desejamos avaliar. O construto é a habilidade que definimos como base para o desenho de um exame. Scaramucci (2009, p. 32) cita a definição de Ebel e Frisbie⁵⁰ (1991, p. 108):

O termo *construto* refere-se a um construto psicológico, uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser medida ou observada diretamente. Exemplos de construtos são inteligência, motivação para o rendimento, ansiedade, rendimento, atitude, dominância e compreensão em leitura. Validação de construto é o processo de coleta de evidência para dar apoio ao argumento de que um teste realmente mede o construto psicológico que os elaboradores querem que meça. O objetivo, nesse caso, é

⁴⁹ BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L.F. e PALMER, A.S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.

⁵⁰ EBEL, R.L. e FRESBIE, D.A. **Essentials of Educational Measurement**. 5.ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1991.

determinar o significado dos escores ou notas do teste para garantir que eles signifiquem o que o especialista esperava que significassem.

b) **Confiabilidade:** refere-se à consistência e estabilidade na obtenção dos resultados, ou seja, corresponde à qualidade constante de uma medida (CONSELHO DA EUROPA, 2001).

Conforme Prati (2007, p. 16-17), há alguns fatores que levam à variação do resultado:

- ✓ o contexto: um ruído no momento de uma prova de compreensão auditiva afeta o resultado do exame.
- ✓ o processo de administração: um erro no caderno de perguntas ou na folha de respostas também alterará o resultado.
- ✓ os candidatos: a ansiedade, o cansaço, os problemas pessoais também interferem no resultado.
- ✓ as características das atividades do exame: as respostas previsíveis são exemplos que também afetam o resultado.
- ✓ o modo de avaliação: a pontuação (todas as questões têm o mesmo valor?) ou a seleção inadequada como no caso de objetivar selecionar um candidato que saiba escrever bem em língua estrangeira e propor somente questões de múltipla escolha.
- ✓ o corretor: a falta ou a inadequação de capacitação, falta de atenção ou de responsabilidade interferem igualmente no resultado.

c) **Autenticidade:** diz respeito à correspondência entre as questões do exame e o uso da língua avaliada.

d) **Interatividade:** refere-se a como as habilidades e as características do candidato se relacionam com as questões.

e) **Viabilidade:** consiste em responder até que ponto a validade e a confiabilidade podem ser cumpridas, ou seja, considera a relação entre recursos

humanos, econômicos etc., para colocar o exame em prática desde a formulação, passando pelo desenvolvimento, uso e disponibilidade dos instrumentos.

f) **Impacto:** segundo Prati (2007) fazer um exame e usar seu resultado já supõe consequências. Professores, diretores, coordenadores, pais e responsáveis pelos candidatos, editoras, os próprios candidatos, enfim, vários envolvidos são afetados pelas provas.

Prati (2007) acrescenta que a literatura especializada considera que um exame é bom quando é válido. Conforme Scaramucci (2009), tradicionalmente se afirma que um exame é válido quando mede adequadamente o que pretende medir. É importante ressaltar que um teste pode ser válido para um determinado propósito e não para outros. Segundo Alderson et. al. (1998), um dos problemas mais comuns é utilizar uma prova com um propósito diferente do que se pensou originalmente e para o qual, conseqüentemente, se desconhece sua validade. Dessa forma, ao dizer que um teste é válido, precisamos considerar que ele é válido para algo, para algum objetivo. Convém esclarecer que um exame não apresenta necessariamente apenas um fim, mas é fundamental estabelecer e demonstrar a validade de uso para seu(s) objetivo(s).

A principal crítica ao conceito tradicional de validade consiste em ser fragmentado, incompleto, tendo por base uma visão psicométrica, elaborado por especialistas em medida (SCARAMUCCI, 2009). O novo conceito considera as consequências sociais do uso dos resultados. Pautando-se em Messick⁵¹ (1989), Scaramucci defende que a validade

não é uma propriedade do teste ou da avaliação, mas do significado de seus resultados. [...] O que é validado, portanto, não é o teste, mas as inferências derivadas dos resultados ou de outros indicadores, assim como as implicações para a ação determinadas pela interpretação. (SCARAMUCCI, 2009, p. 33)

O **Quadro 3**, de Chapelle⁵² (1999, p. 258), citada por Scaramucci apresenta uma síntese das mudanças de conceituação de validação:

⁵¹ MESSIK, S. Validity. In: LINN, R. L. (Ed.). **Educational measurement**. 3. ed.. New York: American Council on Education e McMillan, 1989, p. 13-103.

⁵² CHAPELLE, C. A. Validity in language assessment. **Annual Review of Applied Linguistics**, 19: 254-272.

Tradicional	Contemporânea
[A validade é] considerada uma característica de um teste: o grau em que um teste mede aquilo que pretende medir.	Validade é um argumento relativo à interpretação e uso: o grau em que as interpretações e usos de um teste podem ser justificados.
Confiabilidade era vista como distinta ⁵³ e uma condição necessária para validade.	Confiabilidade pode ser vista como um tipo de evidência de validade.
A validade era frequentemente estabelecida através de correlações de um teste com outros.	Validade é argumentada com base em um número de tipos de justificativas e evidências, incluindo as consequências da avaliação.
Validade de construto era vista como um dos três tipos de validade (conteúdo, relacionada a critério e construto).	Validade é um conceito unitário, em que a validade de construto ocupa uma posição central: validade de conteúdo e relativa a critério podem ser usadas como evidência sobre validade de construto.
O estabelecimento da validade era uma tarefa de responsabilidade de pesquisadores da avaliação, responsáveis pelo desenvolvimento de testes de grande escala e alta relevância.	A justificativa de validade de um teste é de responsabilidade de todos os usuários de um teste.

Quadro 3 – Resumo dos contrastes entre as concepções de validação tradicional e contemporânea (Fonte: CHAPELLE, 1999, p. 258 apud SCARAMUCCI, 2009, p. 34).

A literatura especializada apresenta vários tipos de validade, mas, conforme Scaramucci (2009), nem sempre há concordância em relação ao uso dos termos e definições. Hughes⁵⁴ (1989 apud SCARAMUCCI, 2009) cita: validade de construto, de conteúdo, relacionada a critério e de face. Por sua vez, Alderson et. al. (1998) relacionam validade interna (compreende a validade aparente, de conteúdo e de resposta); validade externa (abarca os conceitos de validade concorrente e preditiva); e validade de construto. De forma sintetizada este autor apresenta alguns procedimentos de avaliação para verificar esses tipos de validade:

⁵³ O conceito de confiabilidade era considerado como distinto do conceito de validade.

⁵⁴ HUGHES, A. **Testing for language testing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Tipos de validade	Procedimentos de avaliação
Validade interna	
Validade aparente	Questionários e entrevistas a candidatos, administradores e outros usuários.
Validade de conteúdo	a) Comparar o conteúdo da prova com as especificações e o programa. b) Questionários e entrevistas a “especialistas”, como professores, especialistas na matéria, especialistas em lingüística aplicada. c) Os especialistas avaliam os itens e os textos da prova de acordo com uma lista detalhada de critérios.
Validade de resposta	Os alunos fazem introspecção sobre seu processo de resposta à prova, seja ao mesmo tempo em que a fazem, seja de forma retrospectiva.
Validade externa	
Validade concorrente	a) Estudar as correlações entre os resultados dos alunos e os resultados em outras provas. b) Estudar as correlações entre os resultados dos alunos e as avaliações dos professores. c) Estudar as correlações entre os resultados dos alunos e outras medidas de suas capacidades como avaliações dos estudantes ou dos professores.
Validade preditiva	a) Estudar as correlações entre os resultados dos alunos com os resultados de provas realizadas pouco depois. b) Estudar as correlações entre os resultados dos alunos e o êxito nos exames finais. c) Estudar as correlações entre os resultados dos alunos e outras medidas de suas capacidades obtidas um pouco depois, tais como as avaliações do professor especialista na matéria ou do professor de idiomas. d) Estudar as correlações entre os resultados dos alunos e o sucesso do nivelamento realizado.
Validade de construto	a) Estudar a correlação de cada parte da prova com as outras partes. b) Estudar a correlação de cada parte da prova com a prova em sua totalidade. c) Estudar a correlação de cada parte da prova com a prova em sua totalidade menos a parte analisada. d) Comparar os resultados dos alunos com seus dados pessoais e características psicológicas. e) Estudos multimétodo-multitraço. f) Análise fatorial.

Quadro 4 – Tipos de validade e procedimentos de avaliação (Fonte: ALDERSON et. al., 1998, p. 186-187)

Pesquisas sobre a validação do Enem e fatores cognitivos têm sido desenvolvidas por profissionais da área da Psicologia (GOMES e BORGES, 2009; PRIMI et. al., 2001). Por não ser esse o foco do presente estudo não nos deteremos, aqui, nesse aspecto.

2.1.2.4. A Teoria de Resposta ao Item (TRI)

A Teoria da Resposta ao Item (doravante TRI) é definida no *site* do Inep⁵⁵ como: “uma modelagem estatística criada para mensurar características que não podem ser medidas diretamente por meio de instrumentos apropriados, como ocorre com altura e peso.” Por exemplo, para medir a competência de um aluno em Matemática, criam-se formas de avaliação indireta que se baseiam nas respostas dos candidatos, apresentadas a um conjunto de questões. Este conjunto é um instrumento de medida.

Na Teoria Clássica das Medidas atribuem-se notas com base no número de acertos, subtraindo-se os erros. Assim, uma comparação entre o desempenho dos estudantes somente é possível se forem submetidos ao mesmo tipo de prova. O resultado depende das questões.

No caso de provas elaboradas conforme a TRI, o candidato pode fazer dois exames diferentes e obterá a mesma nota. A avaliação centra-se no conhecimento do candidato, não no instrumento utilizado. É como o peso de uma pessoa, que não depende da cor ou do tamanho de uma balança.

Para avaliar uma determinada competência, o Enem propõe um conjunto de questões cujo resultado possibilitará identificar o grau dessa competência. Karino e Andrade, s/d,⁵⁶ ilustram com o seguinte exemplo: se eu quero saber a altura de um indivíduo posso chegar a algumas conclusões com base nas respostas fornecidas às seguintes perguntas:

- a) Você consegue em pé, no corredor do avião, guardar sua bagagem de mão sem pedir ajuda?
- b) Você se daria bem num time de basquete?

⁵⁵ O que é TRI? Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/c/journal/view_article_content?groupId=10157&articleId=76814&version=1.1>. Acesso em: 26 out. 2011.

⁵⁶ Entenda a Teoria de Resposta ao Item (TRI), utilizada no Enem. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2011.

Se a resposta for afirmativa na pergunta A e negativa na B, infere-se que a pessoa tem entre 1,65m e 1,90m aproximadamente. Dessa forma, conforme sejam as respostas para determinado conjunto de itens, o Enem medirá as habilidades e competências.

A TRI foi desenvolvida na década de 50 do século passado, mas foi utilizada no Brasil pela primeira vez somente em 1995, nas provas do Saeb (Sistema Nacional do Ensino Básico) e permitiu que os resultados dos alunos da 4ª e 8ª séries (atuais 5º e 9º anos) do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio pudessem ser comparados e colocados numa escala única de conhecimento (ANDRADE et. al., 2000). Depois foi implementado também no Encceja, Prova Brasil e Enem. Fora do país, essa teoria é utilizada em exames dos Estados Unidos, França, Holanda, Coréia do Sul, China e nos exames de proficiência de inglês do *Test of English as a Foreign Language* (TOEFL), por exemplo.

A implementação da TRI no Enem a partir de 2009 ocorreu por basicamente dois motivos: permitir a comparação dos resultados entre os anos e permitir a aplicação da prova várias vezes ao ano (KARINO e ANDRADE, s/d).

O Enem usa um modelo logístico de três parâmetros:

- ✓ **Parâmetro de discriminação:** corresponde ao valor mínimo para garantir que os respondentes com proficiência diferente tenham probabilidade diferente de acerto.

- ✓ **Parâmetro de dificuldade:** representa a proficiência mínima que um respondente deve ter para que sua probabilidade de acerto seja alta, isto é, a “proficiência do item”.

- ✓ **Parâmetro para controlar o acerto casual:** tem papel fundamental quando o acerto casual (“chute”) é possível. No caso do Enem, um candidato pode assinalar qualquer alternativa para não deixar a resposta em branco. Contudo, a TRI considera não somente o número de questões respondidas corretamente, mas também o padrão de respostas do aluno. Dessa forma, dois alunos com mesmo número de acertos podem receber valores de proficiência diferentes. Conforme Andrade (2010): “Receberá maior proficiência aquele que apresentar

respostas aos itens de forma mais coerente com o construto que está sendo medido.”

Conforme os pesquisadores, o sucesso da TRI requer trabalho em conjunto entre especialistas da área de avaliação e de estatística. Além disso, conforme Alderson et. al. (1998), a TRI é ideal para o armazenamento de questões num banco, uma vez que os itens ou grupos de itens podem ser calibrados segundo:

- ✓ competência da pessoa;
- ✓ dificuldade do item;
- ✓ seu poder de discriminação.

Dessa forma, para um novo exame é possível selecionar e combinar questões do banco que sejam equivalentes quanto à dificuldade e discriminação, às questões da prova anterior, preservando a isonomia entre os candidatos.

Na aplicação do Enem 2011 constatou-se que algumas questões do pré-teste realizado em outubro de 2010 foram incluídas num simulado do exame para os alunos do Colégio Christus, da rede particular de ensino de Fortaleza, no Ceará. Mais de 10 questões presentes no caderno do simulado eram idênticas às questões que figuraram no Enem. Esse vazamento revelou a fragilidade da organização dos pré-testes e um problema no número relativamente reduzido de itens disponível no banco de dados.

2.1.3. Avaliação em língua estrangeira

Como nossa pesquisa insere-se no contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras cabe evidenciar que o conceito de avaliação variou consideravelmente conforme as diferentes abordagens de ensino de idiomas. Como essas abordagens subjazem aos vários métodos de ensino e com base em estudos de Lescano (2001) e Pastor Cesteros (2003), apresentamos três diferentes concepções de avaliação em distintos momentos da história do ensino e aprendizagem de línguas:

- No método tradicional a avaliação restringia-se a uma prova – no final da unidade didática, do bimestre, do semestre etc. –, geralmente escrita e preocupava-se em medir o conhecimento linguístico memorizado pelo aprendiz.
- No método áudio-oral, de base behaviorista e estruturalista, a avaliação apoiou-se nas contribuições da Psicometria. Objetivava obter informações quantitativas por meio de instrumentos que fornecessem dados mensuráveis. Não se interessava tanto pelo processo, mas por verificar se os objetivos propostos inicialmente haviam sido alcançados.
- No enfoque comunicativo, sob perspectiva cognitivista e construtivista da aprendizagem, a avaliação centrou-se no processo, procurando oferecer informações para reformulações pedagógicas. O objetivo da avaliação é melhorar o processo de aprendizagem pelo envolvimento das partes implicadas.

É preciso reconhecer que existem correlações entre avaliação, abordagem e concepção de ensino. A compreensão de avaliação está relacionada a vários fatores, entre eles, à concepção de ensino que, por sua vez, vincula-se à abordagem. Como vimos nos itens citados anteriormente, em cada abordagem subjaz uma concepção de ensino e a forma de avaliar em cada caso revela características distintas e assume diferentes propósitos. Segundo Pastor Cesteros (2003), o problema reside no fato de que às vezes o professor afirma que suas aulas e o material que utiliza têm um enfoque comunicativo, mas a sua forma de avaliar segue o método tradicional, ou seja, prevalece a figura do professor como único responsável pela avaliação do progresso do aluno e o principal aspecto privilegiado nas provas, geralmente escritas, é o conhecimento explícito de regras linguísticas e do léxico. Para Pastor Cesteros (2003), uma avaliação vinculada à abordagem comunicativa que não inclui questões de compreensão e produção oral e escrita, por exemplo, não estará de acordo com o enfoque em questão, será incompleta, portanto, inoperante. Conforme Silva, M.C. (2002), as pesquisas sobre avaliação e ensino e aprendizagem de línguas nem sempre se desenvolveram paralelamente. Na verdade, é preciso refletir até que ponto a abordagem dialoga com a forma de avaliar.

Lussier (1989, p. 42) apresenta um esquema, por nós adaptado, com as grandes linhas de um ciclo interacional que engloba ensino, aprendizagem e avaliação:

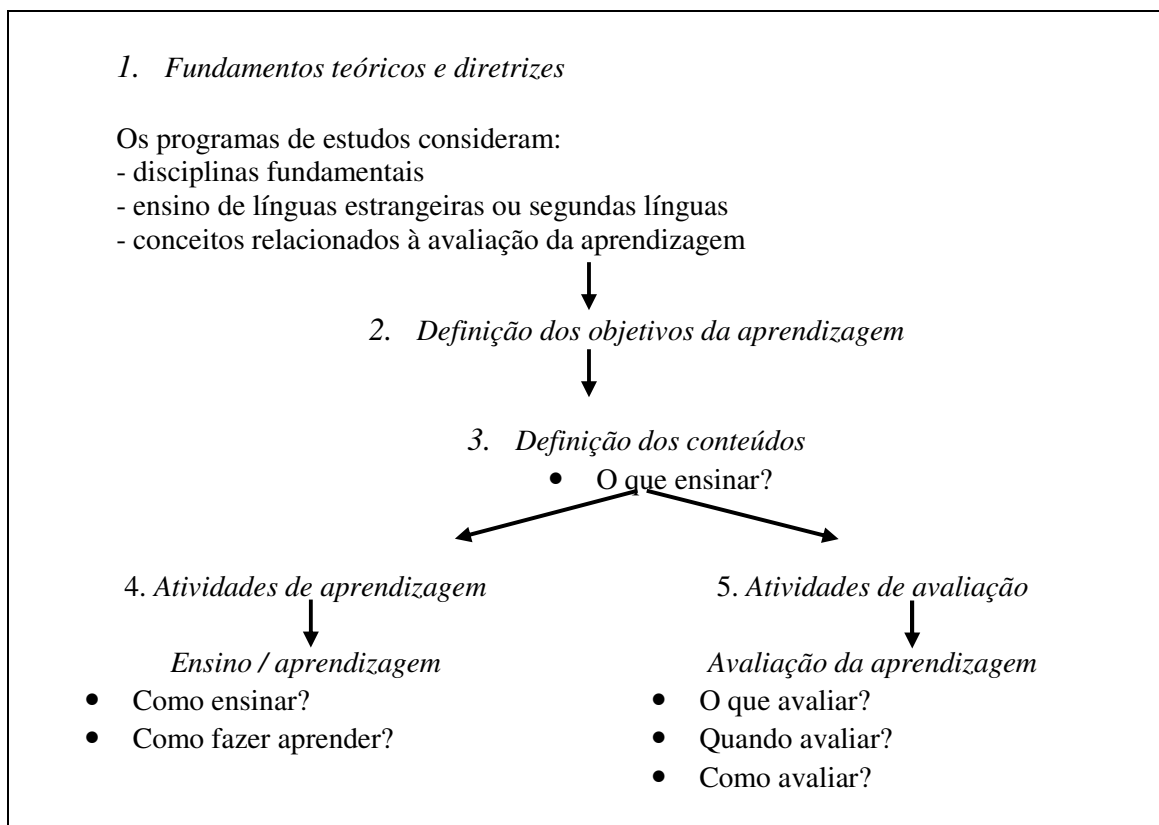


Figura 1 – Um ciclo interacional

Segundo o esquema proposto por Lussier (1989), é preciso que haja congruência entre ensino, aprendizagem e avaliação. As concepções teóricas do ensino e aprendizagem de línguas embasam a definição dos objetivos da aprendizagem que, por sua vez, estarão relacionados à seleção e ordenação dos conteúdos. A questão “O que ensinar”, leva à reflexão de alguns pontos: como ensinar e o que, quando e como avaliar. O julgamento dos dados coletados no processo avaliativo deve possibilitar a revisão da prática pedagógica, realimentando-a ou interferindo em uma de suas etapas.

Sob a perspectiva de Lussier (1989), o aprendiz deve chegar à competência comunicativa que abrange as subcompetências estratégica, linguística, sociocultural e discursiva e que se realiza por meio da recepção, produção e interação. Se defendemos que o ensino deve seguir esses princípios, o professor não utilizará apenas um instrumento que privilegie somente a modalidade escrita para avaliar, no final de um curso ou período, os resultados alcançados pelo aluno.

A fim de relacionar o que foi mencionado até o momento sobre avaliação em língua estrangeira, retomamos alguns dados sobre o Enem. Conforme revela o *site* do Inep, a estrutura conceitual do Enem que definiu as características gerais deste exame desde sua primeira versão, em 1998, vem sofrendo algumas alterações, “vem sendo

aprimorada e consolidada a cada aplicação do exame”⁵⁷, mas resguarda as concepções originais. Na verdade, o objetivo inicial era “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”⁵⁸. Ainda que este objetivo se mantenha, notamos que ganha cada vez mais força a utilização do resultado deste instrumento como forma de seleção unificada nos processos seletivos das IES.

Dessa forma, se a intenção é avaliar o ensino médio, o Enem deve considerar os pressupostos previstos nos PCNEM (BRASIL, 2000) e nas OCEM (BRASIL, 2006) para este nível de ensino, ou seja, a avaliação deve considerar habilidades e competências desenvolvidas no ensino médio. Durante 11 edições (de 1998 a 2008) o Enem teve como objetivo geral a avaliação do desempenho do aluno ao final da escolaridade básica, mas não incluiu língua estrangeira nas 63 questões que integravam a prova, ainda que as disciplinas referentes às línguas estrangeiras estivessem garantidas no currículo escolar e as orientações relacionadas a elas também estivessem incluídas nos documentos oficiais mencionados. Além disso, seguindo os pressupostos de Lussier (1989) comentados anteriormente, se as línguas estrangeiras no ensino médio procuram desenvolver a competência comunicativa, nada mais coerente que o exame não se restrinja à avaliação da compreensão escrita.

Com o novo Enem a partir de 2009, o MEC apresentou uma proposta de reformulação e enfatizou o uso dos resultados do exame como forma de seleção unificada nos processos seletivos para ingresso em IES públicas, notadamente nas federais⁵⁹. Assim sendo, a matriz do exame deve estabelecer o que o candidato precisa dominar para iniciar um curso superior. Se antes o Enem deveria considerar o que foi desenvolvido no passado, no ensino médio, o olhar para o novo Enem deve ser o futuro, ou seja, o que o candidato precisa saber para ingressar numa IES. O foco da avaliação é, então, determinado pelas expectativas das IES: que habilidades e competências o

⁵⁷ Concepções e fundamentos do Enem. Disponível em: <http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=32&Itemid=65>. Acesso em: 9 out. 2011.

⁵⁸ Documento básico. Disponível em: <<http://historico.enem.inep.gov.br/arquivos/Docbasico.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2011.

⁵⁹ Reforça essa ideia o *slogan* do Enem 2011, veiculado nos canais de televisão: *Enem. O caminho mais democrático para o ensino superior*. Além disso, em documento disponível no site do MEC, encontramos a seguinte afirmação: *O Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e sua utilização como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=310&id=13318&option=com_content&view=article>. Acesso em: 23 out. 2011.

candidato precisa apresentar em língua estrangeira para dar continuidade aos estudos. O que normalmente se exige é compreensão de textos, já que num curso de nível superior o aprendiz, mais que compreender e produzir a fala, deverá possivelmente entrar em contato com a literatura específica, em língua estrangeira, qualquer que seja o curso. Contudo, se um dos objetivos do Enem também é induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio, a língua espanhola nos últimos anos da educação básica deveria reduzir-se à compreensão de textos? Retomaremos essa questão nos itens subsequentes.

2. 2. Avaliação da compreensão leitora em língua estrangeira

Sobre a frequente falta de conexão entre avaliação e concepções teóricas do ensino e aprendizagem de línguas, abordada no item **2.1.3 A avaliação em língua estrangeira** (p. 79), o que se verifica é que apesar do considerável desenvolvimento nos estudos no âmbito da avaliação e no campo da aquisição e ensino de línguas, historicamente investigações sobre os dois eixos desenvolveram-se de maneira desconexa e somente “No final da década de 80, começaram a surgir os primeiros estudos reconhecendo os pontos comuns de interesse, tanto em termos de objetivos das pesquisas quanto de procedimentos metodológicos”. (SILVA, M.C. 2002, p. 180).

O mesmo ocorre com as pesquisas sobre avaliação e compreensão leitora, conforme constataram Silva, M.C. (2002) e Pastor Cesteros (2003). Para a primeira,

[...] se um determinado programa de ensino de leitura em LE baseia-se numa visão sócio-interacional da linguagem e de aprendizagem, o professor não deve pensar na avaliação segundo uma visão behaviorista. Embora a abordagem comunicativa tenha impulsionado significativamente o ensino de língua estrangeira nos últimos vinte anos, o que está subjacente à avaliação da leitura, muitas vezes, ainda é uma visão mecanicista – formal, estruturalista – da aprendizagem. (SILVA, M.C., 2002, p. 184)

Conforme Gabriel e Frömming (2002), os estudos sobre compreensão em leitura ainda têm um longo caminho a percorrer. Como podemos saber se o indivíduo realmente compreendeu determinado texto com base num teste? Diferentemente dos exames das produções orais e escritas que podem medir as próprias produções do indivíduo avaliado, por meio de uma entrevista ou da solicitação de elaboração de um

texto, por exemplo, a avaliação da compreensão leitora é indireta. Na verdade, é preciso evidenciar a necessidade de cautela na elaboração de instrumentos para medir a habilidade de leitura, bem como na interpretação dos resultados, posto que o acesso ao procedimento mental do aprendiz é indireto:

O acesso é indireto, uma vez que não existem meios, ainda, para observar a atividade cerebral no momento da leitura e o estabelecimento de relações necessárias para o alcance da compreensão do texto. (GABRIEL e FRÖMMING, 2002, p. 7)

Pietraróia⁶⁰ destacou que a verificação da compreensão leitora por meio de outras atividades – tais como resumo, tradução, respostas de questões objetivas ou discursivas etc. – podem induzir a conclusões mascaradas. Isso porque é possível, por exemplo, fazer o resumo de um texto sem necessariamente compreendê-lo em sua totalidade. Igualmente, uma resposta mal redigida de uma questão não indicará, com toda certeza, que o indivíduo não entendeu o texto ou parte dele. O problema pode residir na competência escrita, ou seja, a falta de clareza na redação da resposta pode interferir na avaliação.

Os testes de leitura assumem diferentes finalidades, entre elas: corrigir possíveis desvios, acompanhar o progresso do aprendiz, selecionar e classificar candidatos (no caso de alguns vestibulares e concursos), comprovar a proficiência em determinado idioma etc. Para desenvolver práticas pedagógicas e instrumentos de avaliação mais eficientes relativos à compreensão escrita, é preciso investigar o processo de leitura e os instrumentos utilizados para mensurar sua compreensão.

Assim sendo, é fundamental que o avaliador tenha a concepção de leitura muito bem definida: “se o professor não for capaz de definir o que entende por habilidade de leitura, será muito difícil pensar em meios adequados para avaliar tal habilidade” (SILVA, M.C., 2002, p. 181). Em virtude disso, é relevante a decisão do avaliador ou da instituição sobre o que será feito com os resultados: apenas servirão para classificar alunos? Subsidiarão novas formas de trabalho caso isso tenha sido identificado como uma necessidade?

Para a tomada a decisão, é preciso que o resultado seja válido e confiável. Nesse sentido, a participação do elaborador de questões tem importância fundamental, já que ele deverá propor perguntas que mensurem aspectos previamente definidos e cujo

⁶⁰ Conforme comentários proferidos nas aulas de pós-graduação da FFLCH-USP, durante o primeiro semestre de 2009, na disciplina *Leitura em língua estrangeira: aspectos práticos e teóricos*, sob responsabilidade da Profa. Dra. Cristina Casadei Pietraróia.

resultado propicie embasamento para as medidas que serão colocadas em prática posteriormente.

Antes de tratarmos dos procedimentos de avaliação da compreensão leitora, julgamos procedente apresentar alguns aspectos relacionados à leitura, tais como a concepção que adotamos e defendemos, a importância da leitura, sua compreensão como uma habilidade ou como uma competência e leitura em língua materna e leitura em língua estrangeira.

2.2.1. A leitura

Segundo Charmeux (2000), saber ler na atualidade tem uma importância muito diferente da que se constatou no início do século passado. Além da necessidade de ler diferentes tipos de texto, conforme diferentes propósitos, há o interesse em conhecer como se lê e, com essa finalidade, notamos a existência de distintas propostas de exames externos que se preocupam em verificar a compreensão escrita dos estudantes. O Pisa, o Enem e os vestibulares de algumas instituições são exemplos desse tipo de procedimento que buscam avaliar a compreensão de textos escritos, entre outros aspectos. Nas instituições escolares, a valorização e o prestígio do escrito ainda se sobrepõem à oralidade por várias razões, sendo possível afirmar que uma delas é justamente o fato de os processos avaliativos mencionados estarem centrados na modalidade escrita da língua.

Por que é preciso saber ler? Como e para que lemos? A leitura é uma habilidade ou uma competência? Levando em conta estas e outras indagações referentes aos fatores que interferem na compreensão de um texto, abordamos, nas páginas seguintes, alguns aspectos teóricos relativos ao processo de leitura. Reconhecemos a importância e a necessidade de discutir o assunto no âmbito das investigações acadêmicas e de fundamentar nossa análise acerca da compreensão de textos no Enem, uma vez que todas as questões referentes à língua estrangeira partem de um texto ou de um fragmento textual.

2.2.1.1. A importância da leitura

Dos pictogramas sumérios gravados em tabuinhas de argila, passando pelos rolos de papiro, ao pergaminho costurado em forma de livro, seguido pela invenção do

papel até chegar aos textos veiculados nas páginas eletrônicas, nota-se a importância da escrita enquanto fator que provocou uma grande revolução na comunicação humana. Se no discurso oral a interação entre emissor e receptor da mensagem deve ser simultânea, a escrita permite o acesso a informações transcendendo espaço e tempo. É possível, por exemplo, ter conhecimento de um documento emitido há séculos ou registrar observações para estudos posteriores. Dessa forma, a escrita decretou o fim da fugacidade das palavras.

Do mesmo modo que aconteceram mudanças nas concepções relacionadas à apreensão do texto, a própria atividade física de ler também passou por transformações. A leitura oral do conteúdo escrito em rolos de papiro, representada pelos pintores e iluminadores como um esforço intenso que mobilizava o corpo inteiro (CHARTIER, 1998, p. 82), cedeu espaço para a leitura dos livros folheados na qual o leitor manuseia suas páginas. Atualmente convivemos com a leitura digital, cuja mediação se dá pela tela do computador: não folheamos o livro, usamos o *mouse* e o teclado e lemos as informações expressas na tela. Há que se mencionar igualmente o uso dos dispositivos eletrônicos, como *PalmOS*, *PocketPC*⁶¹, entre outros suportes, para a leitura dos *e-books* ou livros eletrônicos em forma de arquivo digital.

Segundo Silva, C.E. (2002, p. 13), a necessidade do ato de ler cresce à medida que aumenta a veiculação de informações escritas na sociedade: lemos as notícias do jornal impresso ou digital, o rótulo de um produto, a propaganda do supermercado, as contas de água, luz, telefone, os comandos do caixa eletrônico, os *e-mails*, as mensagens de celular etc. E ainda que hoje em dia se possa assistir a um filme dublado, ao telejornal transmitido pela TV e ouvir a gravação de um livro, segundo Kleiman e Moraes (2003, p. 91-92), a liberdade e a autonomia do cidadão somente estão garantidas quando este pode optar entre o filme dublado ou legendado, assistir às notícias do telejornal ou ler uma reportagem impressa ou digital, ouvir a gravação de um livro ou ler seu conteúdo.

Vários pesquisadores (CHARTIER, 1998; ZILBERMAN, 2001, entre outros) já discutiram se a leitura resistirá aos meios baseados na imagem e na oralidade. Charmeux (2000, p. 14) defende o seguinte ponto de vista com o qual estamos de acordo:

⁶¹ *PalmOS (Palm)* e *Pocket PC (Microsoft)* são sistemas operacionais de dispositivos móveis – também chamados de computadores de mão – que possibilitam navegar na internet, ler os arquivos (artigos, livros, documentos) com extensão em pdf, doc etc. Alguns desses sistemas também funcionam como telefone celular, receptores de GPS e leitores de códigos de barra.

[...] mesmo havendo outras formas de acesso ao patrimônio cultural, graças às técnicas audiovisuais, ler continua sendo a ferramenta privilegiada de enriquecimento pessoal, pela manejabilidade e pela presença constantemente disponível dos objetos em que ela se faz presente, pela diversidade dos modos de acesso a ela, e pela extrema economia de sua utilização [...] Será absurdo crer, com efeito, que o desenvolvimento de técnicas modernas possa trazer o fim da leitura; trata-se justamente do contrário, inclusive no que diz respeito ao lazer.

Assim, independentemente do suporte, “ler está no princípio do contrato social” (MANGUEL, 1997, p. 20) e há que se considerar a mudança na função da leitura no mundo contemporâneo. Lemos para buscar uma informação específica, para executar uma ação (preparar um prato, montar um aparelho, usar um medicamento etc.), para estabelecer interação com alguém, por prazer, para aprender, entre outros objetivos. Nesse sentido, é importante que a educação esteja atenta para essas mudanças e para essas múltiplas funções da leitura. Além da antiga preocupação que era “aprender a ler”, a ênfase deve estar também em “ler para aprender” (ALLIENDE e CONDEMARÍN, 2005, p. 13). Segundo estes mesmos pesquisadores, a leitura também é um fator determinante do êxito escolar, expande a memória humana, permite articular conteúdos culturais e contribui para posicionamentos menos radicais, pois possibilita, ao leitor, estabelecer relações com diferentes conteúdos e pontos de vista com base em distintas fontes.

2.2.1.2. Leitura: uma habilidade ou uma competência?

Atentando para a importância da leitura na sociedade contemporânea e também sobre a observação de mudanças na forma de conduzir o ensino, vários documentos oficiais do âmbito educacional passaram a difundir os conceitos de habilidade e de competência. Como nosso estudo trata de um exame nacional, organizado pelo governo federal, que procura avaliar competências e habilidades e também a compreensão escrita, julgamos procedente discutir a leitura enquanto habilidade e enquanto competência.

Tendo em vista tantas transformações – tecnológicas, sociais, culturais – a sociedade constatou que essas mudanças passaram a exigir reformas educacionais. Se antes o foco estava, sobretudo, na memorização de conteúdo e de regras, com o

aumento das informações e a disponibilidade delas em diferentes meios e suportes, a perspectiva anterior deu lugar ao ensino por competências e habilidades:

A era planetária necessita situar tudo no contexto e no complexo planetário. O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2000, p. 35)

E com base no *Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI* (1996), publicado no Brasil sob o título de *Educação: um tesouro a descobrir* (DELORS, 1997), que destacava a importância de recuar a pobreza, as guerras e a exclusão social, entre outros fatores, que os documentos oficiais brasileiros relacionados à educação propuseram mudanças alicerçadas nos quatro pilares fundamentais da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser:

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. (BRASIL, 2000, p. 14)

A partir de então muito se falou sobre ensino por competências e habilidades. É importante ressaltar que estes termos foram amplamente usados nos diferentes âmbitos sociais (político, econômico, educacional etc.), épocas e lugares do mundo, nem sempre com total clareza acerca de suas definições ou em relação à abrangência de cada termo em determinados setores, razões pelas quais ainda há considerável confusão sobre o significado deles. Como nossa pesquisa se insere na esfera educacional, mais especificamente no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, abordaremos as noções de ambos, conforme detalhado por pesquisadores da nossa área de interesse, qual seja, a Educação.

Para Perrenoud (2000, p. 15) competência é “uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações (sic). [...] não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos.”

O mesmo pesquisador define habilidade como uma

‘inteligência capitalizada’, ou seja, uma seqüência de modos operatórios, de analogias, de intuições, de induções, de deduções, de transposições dominadas, de funcionamentos heurísticos rotinizados que se tornaram esquemas mentais de alto nível ou tramas que ganham tempo, que ‘inserem’ a decisão. (PERRENOUD, 1999, p. 30)

O Inep⁶² define os dois termos da seguinte forma:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Desse modo, entendemos que para chegar à solução de um problema matemático, por exemplo, a leitura pode ser uma habilidade requerida, bem como a resolução de cálculos. Já o item expresso nos PCNEM (BRASIL, 2000, p. 8 e 14) - *Analisar, interpretar e aplicar os 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* – esclarece que a leitura é a própria competência e outras habilidades serão requeridas como fazer inferências, estabelecer relações entre as partes do texto etc. Assim, a leitura pode ser uma habilidade ou uma competência, dependendo do propósito que tenha o ato de ler.

Como afirmamos, a abrangência dos termos dificulta a apreensão do significado preciso que pode ser atribuído a cada um deles, pois, como se constata no fragmento do documento nacional citado, não há somente uma forma de conceber a leitura. Entretanto, em outras obras de referência para professores de E/LE, como o *Diccionario*

⁶² Disponível em:

<http://historico.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=25&Itemid=55>. Acesso em: 29 set. 2010.

de *Términos Clave de ELE*⁶³, *habilidad* figura como equivalente às *destrezas lingüísticas* (ouvir, falar, ler e escrever): *habilidades* > *destrezas lingüísticas*. Neste caso, a leitura é entendida como uma habilidade apenas.

Segundo Bachman (2000, p. 106), no início da década de 1960 um quadro de referência foi incorporado ao modelo de destrezas (ouvir, falar, ler e escrever) e componentes do conhecimento (gramática, vocabulário, fonologia/ortografia) para descrever a avaliação do domínio da língua. Entretanto, não ficou claro como referidas destrezas e componentes se relacionavam: as destrezas eram somente manifestações dos componentes do conhecimento? As discussões a respeito da natureza da comunicação e as reflexões sobre competência comunicativa proporcionaram

[...] uma descrição mais inclusiva do conhecimento requerido para utilizar uma língua da oferecida por modelos anteriores de destrezas e componentes, já que inclui, além do conhecimento de regras gramaticais, o conhecimento de como se usa a língua para chegar a metas comunicativas determinadas e o reconhecimento do uso da linguagem como um processo dinâmico⁶⁴. (BACHMAN, 2000, p. 107)

Dessa forma, no Brasil, desde o início da década de 80, em virtude das discussões sobre a Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras, levantaram-se debates a respeito da integração das habilidades (ouvir, falar, ler e escrever). Mas ainda assim o conhecimento em língua estrangeira é comumente investigado e avaliado nos testes de proficiência em torno das 4 destrezas que, muitas vezes, são tratadas isoladamente. Assim, há pesquisas sobre compreensão auditiva, produção oral, leitura e produção escrita. O *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), por exemplo, organiza as provas nos seguintes blocos: compreensão leitora, expressão e interação escrita, compreensão auditiva, expressão e interação oral, nos níveis A1 e A2, enquanto nos níveis B1, B2, C1 e C2⁶⁵, somam-se às partes mencionadas a prova de gramática e vocabulário. Diferentemente, o *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU) e o *Certificado de Proficiencia em Língua*

⁶³ Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm#h>. Acesso em: 29 set. 2010.

⁶⁴ No original: “[...] una descripción más inclusiva del conocimiento requerido para utilizar una lengua de la ofrecida por modelos anteriores de destrezas y componentes, ya que incluye, además del conocimiento de reglas gramaticales, el conocimiento de cómo se usa la lengua para llegar a metas comunicativas determinadas y el reconocimiento del uso del lenguaje como un proceso dinámico.”

⁶⁵ O QEQR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) reconhece 6 níveis de competência linguística, organizados em 3 blocos, A (iniciante), B (intermediário) e C (avançado); subdivide-se em dois níveis: A1 e A2, B1 e B2, C1 e C2.

Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) – procuram mensurar as habilidades comunicativas do candidato de maneira integrada, ou seja, não há blocos de provas que visem a determinar especificamente o grau de domínio de cada habilidade:

[...] em uma interação face a face, geralmente estão envolvidos a produção oral e a compreensão oral. Em outras atividades podem estar em jogo três componentes, por exemplo, quando falamos ao telefone, também ouvimos e podemos precisar anotar um recado. No exame, essa interação de componentes é obtida por meio de tarefas. (BRASIL, 2006, p. 4)

Na discussão entre a integração das habilidades e o estudo e a avaliação delas separadamente, temos que considerar alguns aspectos. Se determinadas vezes lemos certos textos para apresentar um seminário (ler e falar), para fundamentar os argumentos presentes num texto científico (ler e escrever), é verdade que também podemos ler um texto por prazer, ou precisamos ler algo para localizar uma informação determinada, sem necessariamente integrarmos outras habilidades. Outro ponto que convém destacar é que cada uma dessas habilidades, geralmente integradas em situações reais de uso, possui traços específicos e a opção por estudá-las separadamente – ainda que se tenha em vista seu entrecruzamento em muitas situações – possibilita a identificação de certas dificuldades e pode facilitar o desenvolvimento de estratégias com vistas ao melhor desempenho do aprendiz.

No Enem todas as questões de língua estrangeira são de múltipla escolha, focando a compreensão escrita. A produção escrita se restringe à elaboração de um texto dissertativo argumentativo em língua portuguesa. Assim sendo, nesta pesquisa trataremos da leitura em particular, sem analisar, por exemplo, a integração com a oralidade ou a escrita, considerando, contudo, que essa habilidade pode estar relacionada às outras em diferentes situações de comunicação.

A concepção vigente de leitura relaciona-se à reconstrução de significados. Como veremos mais detalhadamente a seguir, durante o processo de leitura ativam-se o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo para se chegar à compreensão do texto (KLEIMAN, 2004).

2.2.1.3. Considerações teóricas acerca da leitura

Jouve (2003, p. 17) concebe a leitura como “uma atividade complexa, plural, que se desenvolve em várias direções” e abrange cinco dimensões: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica. Trata-se, portanto, de um processo multidimensional, de construção de sentidos.

Segundo Pietraróia (2001, p. 21),

[...] Construir sentido em leitura é fazer interagir as experiências de linguagem do leitor e seus conhecimentos de mundo com a matéria-prima escrita que possui diante dos olhos, por meio dos dados formais e contextuais desta última. Nessa interação, alcançada pela execução de inúmeras estratégias, o leitor refaz o caminho percorrido pelo autor do texto, servindo-se para isso das pistas ou dos rastros deixados durante o processo de escrita para inaugurar um novo percurso, individual e subjetivo, mas *nunca arbitrário*, pois o próprio texto indica os caminhos a serem seguidos. [...] (grifo da autora)

Portanto, se no processo de interação entre aquele que lê e o texto interferem as situações de leitura, as estratégias que o leitor utiliza e seu conhecimento prévio que abarca o conhecimento de mundo, o linguístico e o textual, concordamos com Pietraróia quando afirma, na referida citação, que o percurso de leitura é individual e subjetivo, já que todas as variáveis anteriormente citadas são muito peculiares a cada leitor. Contudo, apesar de individual e subjetivo, o percurso não é arbitrário, uma vez que as marcas do texto não permitirão toda e qualquer interpretação.

Segundo vários pesquisadores (KATO, 1999; PIETRARÓIA, 1997; SOLÉ, 1998 etc.), o leitor proficiente, conforme seus objetivos de leitura e dificuldades encontradas, utiliza-se do modelo ascendente (*bottom-up*), que se baseia num processo sequencial, começando pelas letras, depois palavras, frases até chegar à compreensão do texto, e do descendente (*top-down*), quando recorre a seu conhecimento prévio e a outros recursos cognitivos para fazer inferências.

É preciso ressaltar que ao ler um texto em língua estrangeira, além de valer-se da compreensão estratégica e da discursiva, recorrentes também no processo de leitura de um texto em língua materna, o leitor precisa ter certo conhecimento linguístico e sociocultural. Desse modo, Pietraróia (1997, p. 107) afirma que a leitura, mais do que uma integração entre os processos ascendente e descendente, configura-se como “uma

construção individualizada e especificada, a cada realização, segundo três variáveis básicas: o texto, o leitor e as situações de leitura”.

Aprender uma língua que não lhe pertence não é uma tarefa fácil para os estudantes. Para Brouat (1986, p.45), a aprendizagem de um idioma estrangeiro implica que “nós aprendamos para reconhecer como legítimos outros pontos de vista, outros valores”⁶⁶. Além das demais dificuldades como a de, por exemplo, articular alguns sons incomuns na língua materna, a nova língua – estrangeira – pode entrar em confronto com os conhecimentos da primeira. No caso do espanhol e do português, apesar de estarem relativamente próximas – Ulsh⁶⁷ (1971 apud ALMEIDA FILHO, 1995, p. 15) salienta que mais de 85% do vocabulário português têm cognatos em espanhol – não é raro observar a surpresa dos aprendizes quando se dão conta de que *sal*, em espanhol, é um substantivo feminino (*la sal*); que *cor* seja um substantivo masculino (*el color*); que *cachorro*, em espanhol, não significa *cachorro*, em português, mas sim *filhote*; que *vocês gostam de viajar*, se diz *os/les gusta viajar*; que, na Argentina, girar o dedo indicador em volta da têmpora não quer dizer que alguém está louco, mas que há alguém querendo falar com você ao telefone; e assim por diante.

[...] O que estilhaça ao contato com a língua estrangeira é a ilusão de que existe um ponto de vista único sobre as coisas, é a ilusão de uma possível tradução termo a termo, de uma adequação da palavra à coisa. Pela intermediação da língua estrangeira se esboça o deslocamento do real e da língua. [...] (REVUZ, 1998, p. 223)

Aprender uma língua estrangeira, ainda segundo Revuz (1998, p. 227), “é sempre, um pouco, tornar-se um outro”. Como a leitura é uma das habilidades perseguidas no aprendizado de um novo idioma, podemos afirmar que para ler um texto é preciso existir a predisposição para desvendar o sentido do texto, independentemente de nossas crenças⁶⁸. A leitura deve exigir essa predisposição a conhecer outros pontos de vista, sem buscar no texto apenas os pontos coincidentes com nossas crenças, ideias e opiniões, uma vez que tal conduta nos negaria acesso a outros conhecimentos, a outros “mundos”.

⁶⁶ No original: “que l’on apprenne à reconnaître comme légitime d’autres points de vue, d’autres valeurs”.

⁶⁷ ULSH, J.L. **From Spanish to Portuguese**. Washington, D.C.: Distributed by ERIC Clearinghouse, 1971. 100 p.

⁶⁸ Sobre o sentido do termo *crença*, veja-se, por exemplo, Silva e Figueiredo (2006, p. 115-116) que apresentam uma detalhada síntese sobre as várias interpretações que o termo pode ter.

2.2.1.4. Fatores da compreensão do texto

O significado que se constrói no percurso da leitura pode variar consideravelmente entre leitores, dependendo do conhecimento do tema abordado pelo texto, de seu conhecimento linguístico, da habilidade de cada um para usar o conhecimento prévio, dos propósitos da leitura etc. Como já mencionamos, a leitura é um fenômeno complexo e vários fatores relacionam-se e combinam-se de maneira diversa constantemente, influenciando o nível de compreensão de um texto. O reconhecimento de tais fatores deve fundamentar o planejamento de diferentes atividades que visem à leitura mais proficiente, bem como servir de base para a elaboração de instrumentos de avaliação da compreensão textual.

Segundo Allende e Condemarín (2005, p. 112), há alguns anos a comunicação foi concebida como um processo no qual temos, de um lado, o leitor/ouvinte que decodifica a mensagem do autor/falante. Esse tipo de esquema é bastante simplificado e já foi alvo de debates e reformulações. O fenômeno, na verdade, é mais complexo, pois, no caso da leitura, diferente da comunicação oral, autor e leitor podem estar em lugar e/ou tempo muito distantes e, dessa forma, os códigos, os esquemas cognitivos e o patrimônio de conhecimentos do emissor nem sempre coincidem com os do receptor, o que pode afetar a compreensão do material escrito. Um texto concluído há três séculos, por exemplo, pode apresentar diferenças léxicas, seja na grafia, no sentido ou no próprio desuso de determinado termo.

Allende e Condemarín (2005) consideram que os fatores que interferem na compreensão da leitura são derivados, entre outros aspectos, do próprio texto (legibilidade física e linguística e da linguística textual), do conteúdo tratado e do leitor (códigos, patrimônio cultural, interesses, valores e circunstâncias da leitura).

Pode influenciar no percurso da leitura o patrimônio cultural do leitor, ou seja, suas crenças, valores, cultura, língua etc. Segundo Allende e Condemarín (2005), para que o indivíduo compreenda o que lê não é necessário que seu patrimônio cultural coincida com o conhecimento de mundo do emissor da mensagem, mas quanto mais distantes estiverem, maiores serão as dificuldades. Desse modo, ainda que uma pessoa possua conhecimento linguístico apurado, poderá apresentar dificuldades para compreender um texto que verse sobre metafísica, por exemplo, caso não tenha conhecimento prévio a respeito do assunto. Há que se ressaltar que alguns textos

possibilitam graus de compreensão diferentes, conforme seja o conhecimento cultural e linguístico do leitor.

Os interesses e valores do leitor também devem ser considerados no percurso da leitura. Ler um manual de instrução de um eletrodoméstico provavelmente não desperte interesse numa criança; logo, sem um objetivo concreto inferimos que não haverá empenho para compreender o texto. Contudo, o leitor em questão poderia reagir de modo diferente se lhe fosse entregue um jogo eletrônico e seu respectivo manual.

As circunstâncias da leitura interferem igualmente na compreensão. Uma poesia lida por prazer será apreendida de maneira diferente se o mesmo leitor estiver numa situação de avaliação, por exemplo, analisando o texto para responder questões.

Além dos fatores relacionados ao emissor e leitor que incidem na compreensão textual, há aqueles ligados ao texto. Para Alliende e Condemarín (2005, p. 115), os principais fatores do texto que interferem na compreensão estão divididos em físicos, linguísticos e de conteúdo. A legibilidade física diz respeito ao tamanho e clareza das letras, entrelinhamento, variedade tipográfica, cor e textura do papel, luminosidade e tamanho da tela (há que se considerar que a leitura atualmente não se restringe ao material impresso, pois temos diferentes suportes como tela luminosa, projetores e outros). Também devemos considerar que além das letras podemos encontrar estímulos icônicos e auditivos. Numa conversa, via programa de mensagens instantâneas, é possível notar som e imagens (os *emoticons*⁶⁹) que podem ficar em movimento, além das mensagens escritas, e a não diferenciação entre letras maiúsculas e minúsculas, por exemplo.

A legibilidade linguística refere-se ao léxico empregado, à forma como as orações se relacionam – com ou sem nexos – e aos elementos dêiticos. Sobre o léxico, é importante mencionar que um texto com muitos termos técnicos que não façam parte do conhecimento prévio do leitor ou com vocabulário pouco frequente são fatores que podem dificultar sua compreensão. A mesma dificuldade revela-se em períodos muito longos com a presença de vários conectores ou com a ausência total deles. Os dêiticos, ou seja, aqueles elementos que se referem a pessoas, espaço, objetos na situação da enunciação (pronomes demonstrativos, advérbios de lugar, de tempo, entre outros) também exercem influência na compreensão do material escrito. Os dêiticos às vezes não podem ser compreendidos somente no nível oracional e é preciso recorrer ao texto

⁶⁹ *Emoticons* são símbolos gráficos utilizados nas comunicações virtuais e que expressam o estado de ânimo do remetente.

como um todo ou a um trecho mais extenso. Portanto, com relação à legibilidade linguística, entra em jogo igualmente a linguística textual como fator de compreensão de um texto.

No que concerne à legibilidade de conteúdo, quanto mais próximo do conhecimento prévio do leitor estiver o conteúdo do texto, mais fácil será a compreensão do material escrito. Segundo Alliende e Condemarín (2005, p. 123), “pode-se dizer que a compreensão é facilitada quando não há vazios entre o tema do texto e os conhecimentos do leitor. Há compreensão quando a partir do que já se conhece se pode chegar a novos conhecimentos”.

Constatamos, portanto, que muitas variáveis conjugam-se na compreensão textual. Dessa forma, é importante que professores e elaboradores de questões incluídas em exames e em materiais didáticos conheçam esses elementos para planejar atividades e elaborar provas com embasamento teórico que conduzam a procedimentos e resultados mais condizentes com a complexidade do ato de ler.

2.2.1.5. Leitura em língua materna e leitura em língua estrangeira

Julgamos procedente discorrer sobre alguns aspectos relacionados à leitura em língua materna, visto que as questões referentes ao conhecimento de espanhol no Enem apresentam o texto em língua estrangeira, mas o enunciado das perguntas e as alternativas estão redigidos em português. Nesse sentido, o aluno/candidato precisa compreender o texto em espanhol e o enunciado e as alternativas em português.

Quando lemos um texto em língua estrangeira, certamente podemos utilizar várias estratégias que se fazem presentes ao lermos textos em língua materna. Ao retomar um artigo seu publicado em 1984, Alderson (2000, p. 23) propõe a seguinte pergunta: um bom leitor de texto em língua materna é também um bom leitor de texto em língua estrangeira?⁷⁰

Para o pesquisador, tanto o conhecimento linguístico como as habilidades leitoras são claramente reconhecidos como importantes fatores que determinarão o êxito no percurso da atividade, mas ressalta que “na leitura em língua estrangeira, o conhecimento dessa língua estrangeira é um fator mais importante que as habilidades

⁷⁰ Alderson (2000) utiliza segunda língua e embora reconheçamos as diferenças de concepções entre segunda língua (a língua estudada é a mesma da comunidade em que o aprendiz está imerso) e língua estrangeira (a língua alvo não é a usada pela comunidade em que o aprendiz está inserido), consideraremos, neste caso, tais termos como equivalentes.

leitoras da língua materna”⁷¹ (ALDERSON, 2000, p. 23). Ele também assinala que um desempenho insatisfatório em leitura em outro idioma deve ter causas no conhecimento insuficiente da língua estrangeira, portanto, deveríamos voltar mais nossa atenção para esse aspecto (ALDERSON, 2000, p. 24). Pietraróia (1997, p. 91) cita os estudos de Eskey⁷² (1987) que revelam que quanto melhor for o nível de conhecimento linguístico do leitor, melhor será a compreensão de um texto. Em sua tese doutoral, Scaramucci (1995, p. 34 e 35) apresenta basicamente três hipóteses sobre a relação entre leitura em língua materna e os problemas desta atividade em língua estrangeira:

- ✓ Proficiência em leitura em língua materna insuficiente: esta hipótese parece fundamentar o modelo descendente de leitura, uma vez que põe em relevância o aspecto cognitivo em detrimento do linguístico, ou seja, se apóia na transferência da proficiência leitora em língua materna para a estrangeira.
- ✓ Proficiência linguística em língua estrangeira insuficiente: neste caso, a hipótese se aproxima mais do modelo ascendente de leitura, pois não esclarece como outros componentes podem contribuir na compreensão escrita.
- ✓ Falta de habilidades de leitura em língua materna e falta de conhecimento da língua estrangeira: esta hipótese considera que serão bons leitores em outro idioma os bons leitores no materno, desde que também apresentem proficiência linguística no idioma em questão. Assim, esta hipótese é mais consistente com uma visão de leitura interativa.

Nas palavras de Scaramucci (1995, p. 42):

Sem um conhecimento mínimo de vocabulário ou de conhecimento linguístico torna-se difícil ao leitor ativar qualquer esquema, ou se utilizar de habilidades ou da proficiência desenvolvidas enquanto

⁷¹ No original: “in second-language reading, knowledge of the second language is a more important factor than first-language reading abilities”.

⁷² ESKEY, D. E. Comments on Devine. In: DEVINE, J., CARRELL, P., ESKEY, D.E. (Eds.) **Research in Reading English as a Second Language**. Washington, D.C., Teachers of English to Speakers of Others Languages, 1987. p. 86-88.

leitor em LM. É necessário salientar, entretanto, que minha posição não exclui um conceito de compensação e uma inter-relação entre os vários componentes, uma vez que sua exclusão seria inconsistente com a visão de interação que adoto como arcabouço teórico desta pesquisa. Entretanto, uma compensação, estaria, a meu ver, condicionada a um nível limiar. Em outras palavras, para que a compensação possa ocorrer, é necessário um nível limiar de conhecimento lexical, visto, portanto, como um fator determinante para que a interação entre os outros componentes possa ocorrer.

O que acontece no Enem, de nosso ponto de vista, é a facilitação da leitura, uma vez que as alternativas referentes ao texto estão redigidas em português. Alguma dúvida sobre o texto, seja em relação a uma parte específica, a uma palavra ou à compreensão global, pode ser esclarecida com base na leitura do enunciado ou das alternativas, dependendo da forma como a questão é elaborada.

Além dos fatores expostos, é preciso considerar também o conhecimento de mundo do leitor. Um indivíduo pode ter um bom conhecimento de uma determinada língua estrangeira e pode utilizar, de maneira consciente, várias estratégias empregadas na leitura em língua materna para compreender um texto em língua estrangeira. Contudo, se o conteúdo do texto não fizer parte de seu conhecimento de mundo⁷³, dificilmente ele conseguirá atingir um nível profundo de compreensão do material lido. Tomemos como exemplo a seguinte história em quadrinhos de Mafalda:



Fonte: QUINO. **Mafalda 2**. 1.ed. Buenos Aires: De la Flor/Agea Artes Gráficas, 2009. s/n.

Figura 2 – História em quadrinhos

O fato de ter um bom conhecimento linguístico e utilizar as estratégias de leitura não garante o êxito do leitor na compreensão da tira proposta. Neste caso, se o leitor desconhece que o termo *reyes*, em contextos como o ilustrado, refere-se aos três reis

⁷³ Segundo Koch e Elias (2007, p.42), conhecimento de mundo refere-se a “conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo produção de sentidos.”

magos e que as crianças em algumas culturas recebem presentes não no Natal, mas sim no Dia de Reis (6 de janeiro), provavelmente não compreenderá o nervosismo da personagem. É importante observar que as imagens não fazem qualquer menção a presentes, nem mesmo à data. Também é preciso reconhecer o uso das aspas em *Nervocalm* como indicativo do nome de um medicamento tranquilizante em forma de comprimidos, relacionando a palavra *grageas* à imagem das bolinhas no chão. Mesmo que o leitor tenha um conhecimento linguístico mais aprofundado, que utilize estratégias de leitura relacionando o texto verbal às imagens, sem ter o conhecimento de mundo relacionado aos costumes e às comemorações do Dia de Reis em alguns países hispânicos, dificilmente compreenderá o sentido e o humor da história.

Como veremos a seguir, na compreensão textual é preciso considerar também os diferentes tipos de texto, a finalidade da leitura, o tema e o conhecimento de mundo do leitor, entre outros fatores.

2.2.2. O elaborador de questões

Conforme Alderson et. al. (1998, p. 43), é importante que os elaboradores de itens tenham experiência docente na área / disciplina que será avaliada, já que “sua experiência como professores lhes permitirá ter uma ideia sobre o que estes estudantes consideram fácil ou difícil, o que lhes interessa, sua bagagem cultural etc.”⁷⁴ Essa experiência será muito oportuna no momento de selecionar os textos para compor a(s) prova(s), uma vez que para compreender o material escrito interferem, além do conhecimento linguístico, entre outros aspectos, o conhecimento de mundo do leitor.

Contudo, somente a experiência não é requisito suficiente para ser um bom elaborador de questões. É preciso, ainda conforme Alderson et. al. (1998), ter criatividade, sensibilidade, ideias claras e imaginação. Há elaboradores de questões profissionais que, apesar do domínio da linguagem e da técnica na redação de provas, tendem a ser menos sensíveis às mudanças no currículo, aos níveis escolares, enfim, ao entorno escolar.

Concordamos com Alderson *et al.* (1998, p. 44) sobre sua afirmação de que o mais adequado seria formar um grupo e incluir elaboradores profissionais e professores com experiência. Nos exames vestibulares, conforme nossa pesquisa realizada no mestrado (KANASHIRO, 2007) e em artigos publicados (ERES FERNÁNDEZ e

⁷⁴ Tradução livre do original: “su experiencia como profesores les permitirá hacerse una idea sobre lo que estos estudiantes consideran fácil o difícil, lo que les interesa, su bagaje cultural, etc.”

KANASHIRO, 2006; ERES FERNÁNDEZ e KANASHIRO, 2010), notamos que muitas provas analisadas, de diferentes processos seletivos, não mantinham relações com os documentos oficiais voltados para o ensino médio (BRASIL, 2000; BRASIL, 2006). Muitas vezes os elaboradores – ou profissionais ou professores do ensino superior – não estão em contato com os alunos do ensino médio ou com os documentos oficiais que orientam este ciclo.

Em nossa pesquisa anterior (KANASHIRO, 2007, p. 93) constatamos que cerca de 22% das provas analisadas apresentou mais da metade do número de questões focando regras de gramática e tradução lexical. Por exemplo:

49)⁷⁵ “... como se (sic) nadie más existiera”. La palabra subrayada es gramaticalmente clasificada como:

- a) conjunción
- b) preposición
- c) interjección
- d) pronombre

4)⁷⁶ *Miércoles* significa:

- a) segunda-feira
- b) terça-feira
- c) quarta-feira
- d) quinta-feira
- e) sábado

Se os exames continuam exigindo esse tipo de conhecimento e se existe outra perspectiva de ensino e aprendizagem de línguas veiculadas nos documentos nacionais (BRASIL, 2000 e BRASIL, 2006) que rechaça essa abordagem, verificamos a distância entre os textos oficiais voltados para o ensino médio e as questões que figuram nos processos seletivos para o ingresso no ensino superior.

Destacamos também que diferentemente das atividades em sala de aula ou mesmo das avaliações aplicadas pelo professor da disciplina que podem contar com orientação e esclarecimentos do docente, uma questão, parte de um exame aplicado em larga escala como as provas de vestibular, do Enem ou de proficiência em línguas estrangeiras, não pode contar com esse tipo de ajuda. O enunciado da pergunta precisa ser claro, sem ambiguidades e as questões devem ser válidas e confiáveis.

É importante que os elaboradores de questões comecem seu trabalho pelas especificações da prova. Entende-se por especificações: “o plano que os elaboradores de

⁷⁵ Do *corpus* de nossa pesquisa de mestrado (KANASHIRO, 2007, p. 123).

⁷⁶ Do *corpus* de nossa pesquisa de mestrado (KANASHIRO, 2007, p. 175).

exames e de itens devem seguir e são essenciais para estabelecer a validade do construto da prova”⁷⁷ (ALDERSON et. al., 1998, p. 14). A especificação de um exame é um documento detalhado, de uso interno, voltado principalmente para os elaboradores da prova que devem saber para quem se dirige o exame, qual é o objetivo dele, que conteúdos estão relacionados, os métodos que serão utilizados, as partes ou seções, sua duração etc. A especificação também interessa aos responsáveis por analisar as provas e aos responsáveis por estabelecer a validade do exame.

A descrição de conteúdos, por outro lado, é um documento público e mais simplificado. Dirige-se aos que se apresentarão à prova, aos professores e aos editores que se interessem em produzir material específico. A respeito deste tema é importante notar a diferença entre a prova do Enem e a dos vestibulares. Enquanto nos processos seletivos normalmente figura uma lista de conteúdos no manual do candidato, elencando o que poderá ser solicitado nos exames, a orientação para as questões do Enem se fundamenta em habilidades e competências. Como já relatamos, existe a cultura de selecionar conteúdos em função da preparação para a prova. Com relação ao Enem, observamos a preocupação de muitos professores na lista de discussão ELEBrasil⁷⁸, por exemplo, questionando sobre que material utilizar visando à preparação para um exame que não lista conteúdos. Neste caso, o elaborador de questões precisa selecionar muito bem um texto que possibilite mensurar as habilidades e competências previstas, levando em conta a natureza do processo de leitura e os cuidados exigidos pela técnica de múltipla escolha que corresponde a um dos procedimentos para medir a compreensão leitora.

2.2.3. Procedimentos de avaliação da compreensão da leitura

São vários os caminhos para verificar a compreensão leitora. Discorreremos, a seguir, sobre alguns deles, tais como o procedimento *cloze*, o resumo, as respostas de questões discursivas e os testes de múltipla escolha. Enfocaremos nossas reflexões neste

⁷⁷ No original: “el plan que deben seguir los redactores del examen y de los ítems y son esenciales para establecer la validez del constructo de la prueba”.

⁷⁸ A lista de discussão ELEBrasil destina-se a profissionais que se dedicam ao ensino e aprendizagem de espanhol como língua estrangeira no Brasil e procura debater temas relacionados ao âmbito mencionado, além de prestar-se também a divulgar eventos, concursos, publicações, pesquisas, enfim, temas relacionados ao espanhol no Brasil. É mediada pela *Consejería de Educación de la Embajada de España en Brasil*. Dados disponíveis em: <<http://www1.educacion.es/exterior/br/es/elebrasil/elebrsobre.shtml>>. Acesso em: 10 out. 2010.

último procedimento, uma vez que é o tipo mais comum nos exames de larga escala como os vestibulares e Enem.

2.2.3.1. Resumo

Para resumir um texto, acredita-se que o estudante precisa entender as ideias expostas, discernir entre os tópicos relevantes e os secundários, organizar as informações e ser capaz de executar a tarefa satisfatoriamente (ALDERSON, 2000, p. 232). O resumo, também denominado tarefa de sumarização escrita ou, nas pesquisas de compreensão, de protocolo de memória, é, conforme Scaramucci (1990, p. 65), frequentemente utilizado como método para medir a compreensão leitora, além de constituir uma estratégia ou habilidade de estudo. Como tal, as pesquisas focalizam a organização de informações e a retenção delas por parte do aprendiz. Como instrumento de medida, discute-se se o resumo é eficaz para medir a compreensão leitora (ALDERSON, 2000; SCARAMUCCI, 1990, entre outros).

[...] Um bom instrumento de avaliação é aquele em que, entre outras coisas, a interferência do método utilizado se faz minimamente, para que se possa medir a habilidade ou conhecimento em questão e não a habilidade do aluno com relação ao método. (SCARAMUCCI, 1990, p. 66)

No caso do resumo, a interferência da produção escrita pode colocar em cheque a validade e a eficiência do método para medir a compreensão leitora, caso este seja o objetivo único do exame. Segundo Scaramucci (1990, p. 68) “a capacidade de elaboração de um resumo ‘adequado’ está relacionado não só à habilidade de leitura e de compreensão do leitor, mas também, ao grau de maturidade do redator”. Alderson et. al. (1998, p 63) compartilham a mesma consideração quando afirmam que um resumo ruim pode ser consequência da compreensão deficiente do texto base ou de problemas na produção escrita.

Condemarín e Medina (2005, p. 59) apresentam uma pauta de avaliação da qualidade do resumo, com base em Bronwn e Day⁷⁹ (1983):

⁷⁹ BROWN, A. e DAY, J. Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. **Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior**. V. 22, nº 1, p. 1-14.

Elimina	<ul style="list-style-type: none"> • Informação secundária • Informação redundante
Substitui	<ul style="list-style-type: none"> • Uma lista de elementos por um termo genérico que os inclua. • Uma lista de ações por um termo genérico que as inclua.
Seleciona ou produz	<ul style="list-style-type: none"> • Escolhe a frase que contém a idéia principal. • A idéia principal corresponde à que o autor propôs. • Produz uma frase que contém a idéia principal. • Reduz o texto a seus conteúdos mínimos sem alterar o essencial de seu conteúdo.

Quadro 5 – Pauta de avaliação da qualidade do resumo (Fonte: CONDEMARÍN e MEDINA, 2005, p. 59)

É importante observar que na referida pauta não figuram aspectos relacionados à adequação linguística e textual a serem analisados. Ressaltamos que ao elaborar um resumo, o indivíduo produz um novo texto, não se trata simplesmente de cópia do texto base. O resumo é – entre muitas outras – uma das manifestações do processo de leitura, pois envolve estratégias comuns àquelas que se demonstram na compreensão de um texto, a saber: capacidade de processar informações, selecioná-las e organizá-las, por exemplo. A referida afirmação, contudo, não é suficiente para justificar o resumo como instrumento específico de avaliação da compreensão leitora, uma vez que para resumir um texto é preciso considerar também a atividade de produção escrita.

Utilizar o método de sumarização escrita como instrumento de medida também esbarra em outros problemas, não só para quem deverá estabelecer notas, mas também para quem executará a proposta. No caso do aluno ou do candidato, que nível de detalhes deve apresentar um resumo? Para o avaliador considerar o texto somente com base na apresentação dos tópicos do texto original não nos parece suficiente para atribuir uma nota, mas critérios mais específicos dependeriam dos diferentes tipos e temas de texto, impossibilitando dessa forma o estabelecimento de um padrão. Normalmente se costuma definir um número de linhas para determinar a extensão do texto, mas, conforme Scaramucci (1990, p. 70), trata-se de um critério bastante insatisfatório, pois se ignoram as variações apresentadas pelo texto em termos de complexidade e extensão.

Segundo Alderson et. al. (1998, p. 63), outro problema refere-se à identificação do argumento principal e dos secundários. Dependendo do texto, essa identificação pode ser tão subjetiva a ponto de examinadores não conseguirem estabelecer um acordo.

Como medir a apresentação de cada argumento? Como pontuar os problemas relacionados à correção linguística e à adequação do texto, por exemplo?

Uma das soluções propostas por examinadores para se resolver o debate em torno da apresentação dos argumentos e do estabelecimento da extensão do novo texto a ser elaborado é mesclar o resumo com a técnica *cloze*⁸⁰. Desse modo, apresentam-se o texto original e o resumo no qual faltam palavras e expressões chave. O comando da questão deve solicitar que o leitor complete os espaços com as palavras exatas constantes no texto original, a fim de evitar a discussão sobre as respostas adequadas, ou não, uma vez que em vários casos existem palavras equivalentes que poderiam garantir sentido no contexto.

Para Scaramucci (1990), o resumo deveria ter um espaço maior nas atividades de leitura, sendo mais eficiente como estratégia de estudo que especificamente como instrumento de avaliação. Considerando o resumo como um novo texto e não mera reprodução de outro e que “um texto não é simplesmente uma seqüência de frases isoladas” (KOCH, 1990, p. 16), do nosso ponto de vista, o resumo é uma proposta mais adequada para avaliar de forma integrada a compreensão leitora e a produção escrita.

2.2.3.2. Questões dissertativas

Em questões dissertativas, incluímos as que exigem resposta breve e aquelas que requerem resposta mais longa. Alderson et. al. (1998, p. 60) definem “pergunta de resposta curta” como o item aberto cuja resposta oscila entre uma palavra ou frase ou, ainda, uma ou duas orações completas e ressaltam que o comando da questão precisa ser claro: o candidato ou o aprendiz precisa saber o que se espera dele.

Esse tipo de procedimento é normalmente utilizado para medir a compreensão oral (depois de ouvir um diálogo, o indivíduo precisa responder algumas questões que exigem respostas curtas, por exemplo) e a compreensão escrita (baseando-se na leitura de um texto, o candidato deve responder as perguntas que requerem respostas breves). Mas, assim como no resumo, as questões dissertativas trazem à tona a discussão sobre a interferência de problemas de redação na avaliação da compreensão de um texto. Um estudo de Castro e Doi (1995) ilustra o problema. Uma das questões de inglês da prova

⁸⁰ Como veremos mais adiante (p. 95), o teste *cloze* consiste em apagar sistematicamente as palavras de um texto para que o leitor complete com as palavras adequadas que foram suprimidas no texto.

de vestibular de 1993 da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) fazia referência a um trecho extraído de uma estória de Lewis Carroll. A questão era a seguinte: *17. Por que o autor não espera que o leitor acredite na estória que vai contar?* Algumas respostas foram zeradas porque apresentaram referência pronominal ambígua. Ao responder *Porque ele não presenciou o acontecimento com seus próprios olhos*, não é possível identificar se o pronome *ele* refere-se ao leitor ou ao autor. Trata-se, portanto, de um problema de redação da resposta.

Em Araújo (2006, 2007) traz pertinente discussão sobre avaliação exclusiva de uma destreza ou da integração delas. Segundo a pesquisadora, há dois polos: os que advogam a favor dos itens integrados (questões que procuram avaliar a compreensão leitora integrando a habilidade escrita, por exemplo), e os que defendem os itens isolados (questões que têm por objetivo avaliar apenas uma destreza ou um aspecto/elemento):

Itens isolados de avaliação podem se concentrar em aspectos fonológicos, gramaticais ou lexicais de uma língua, porém sempre de uma maneira muito específica, não levando em consideração outros aspectos que fazem parte do contexto em que esses elementos existem. Por exemplo, suponha-se que se pretenda avaliar o conhecimento dos examinandos sobre a ortografia de palavras que tenham S ou SS. Um possível teste isolado seria apresentar uma lista dessas palavras em que fossem apagados os S ou SS de suas grafias (por exemplo: “pá__aro”, “ca__amento” e “a__oalho”) e solicitar aos examinandos que completassem as lacunas com o uso correto de S ou SS. (ARAÚJO, 2007, p. 34)

No caso da verificação da compreensão leitora, o primeiro grupo acredita que o mais coerente é elaborar questões que integrem o uso de habilidades; já que a leitura vai além da habilidade cognitiva do leitor, pode ser compreendida enquanto prática social e como tal traz a imbricação das habilidades. Araújo (2006) destaca que a posição defendida por este grupo considera que se o objetivo da aplicação do teste é ser uma amostra do uso da linguagem em situações reais, o mais condizente é propor questões que integrem as habilidades.

Os defensores dos itens isolados, por sua vez, afirmam que um exame específico permite diagnosticar certas deficiências da habilidade de leitura sem sofrer a “contaminação” dos problemas de redação, por exemplo. Na verdade, é importante que se defina o objetivo da aplicação do teste.

Um dos problemas da contaminação da avaliação mais evidente é a perda da função diagnóstica da avaliação. Quando ocorre a contaminação, não é possível verificar onde estão localizados os pontos fracos e fortes do examinando. Numa avaliação de sala de aula, por exemplo, isso é primordial, se pensamos na avaliação como um instrumento formativo, de auxílio no estabelecimento de um plano de ação que vise a melhoria do rendimento do aluno. Num exame de proficiência esse efeito é minimizado, se o objetivo do teste for estabelecer um nível de proficiência de maneira global. Se ele almejar reportar separadamente o desempenho do candidato em “faixas” de proficiência em cada uma das habilidades, um fator de dificuldade a mais é adicionado, visto que na integração as habilidades se mesclam na avaliação, e a contaminação, se não impedisse, complicaria o processo. (ARAÚJO, 2006, não paginado)

No caso do Enem e considerando o Espanhol como Língua Estrangeira, opinamos que o candidato deveria, de fato, passar por exames integradores, relacionando leitura e escrita, já que, em nível superior, supomos que o universitário deverá entrar em contato com a literatura estrangeira, independentemente de sua área, além de ter que redigir artigos, monografias, trabalhos de conclusão de curso etc. em língua materna e possivelmente resumos em língua estrangeira, no caso de publicação de trabalhos. Além disso, os documentos oficiais para o ensino médio – a saber, PCNEM (BRASIL, 2000) e OCEM (BRASIL, 2006) preveem o desenvolvimento de todas as destrezas. Com base nesses argumentos, do nosso ponto de vista, um exame vestibular contendo itens integradores não colocaria em risco a validade do exame. No processo de seleção de candidatos para o ensino superior não há razões para privilegiar a avaliação da compreensão leitora em detrimento da redação em língua materna, principalmente, e, no caso de um exame com grau de exigência maior, em língua estrangeira, embora em várias provas de diferentes instituições, assim como no Enem 2010, figurem somente perguntas de múltipla escolha.

2.2.3.3. Procedimento *cloze*

O teste *cloze* consiste em apagar sistematicamente algumas palavras de um texto para que o leitor o complete com as palavras adequadas que foram suprimidas. O introdutor e o responsável por cunhar o termo *cloze* foi Wilson Le Taylor. O procedimento foi apresentado pela primeira vez num *workshop*, em 1953 (GABRIEL e

FRÖMMING, 2002, p. 23). Conforme Oller⁸¹ (1979 apud SIGOT, 2004, p. 102), *cloze* é uma corrupção do inglês *close* que, por sua vez, deriva de *closure* que corresponde, em português, a fechar, terminar, confluir. Dessa forma, diante das lacunas no texto, o leitor deve completá-las com elementos adequados.

O suporte psicológico do procedimento *cloze* vem da Teoria da Gestalt que defende a ideia de que temos a tendência a completar um padrão familiar não concluído, por exemplo, completar um círculo. Nesse sentido, explicam Gabriel e Frömming (2002) que o mesmo raciocínio levaria as pessoas a completarem uma sentença mutilada, de forma a construir um todo significativo. Os pesquisadores citam a seguinte oração: “Ele chegou às oito _____.” (GABRIEL e FRÖMMING, 2002, p. 23). Neste caso a oração é facilmente completada com a palavra *horas*. Para os referidos pesquisadores, não se pode confundir o procedimento *cloze* com o teste de completar lacunas, já que para o primeiro caso o indivíduo elabora hipóteses levando em conta o contexto e, no segundo caso, o objetivo é verificar um conhecimento específico.

O *cloze* pode ser aplicado tanto em situações de expressão escrita quanto oral, mas segundo Gabriel e Frömming (2002, p. 23) as investigações têm privilegiado o âmbito escrito e muitas delas foram direcionadas, sobretudo, a falantes de inglês como língua materna, língua estrangeira ou segunda língua.

Sobre a construção do teste, Sigot (2004) cita três tipos de sistema de apagamento: o randômico, o racional e, por fim, o *cloze* modificado. O apagamento randômico consiste em excluir sequencialmente a quinta palavra, após a apresentação da primeira frase. Dessa forma, qualquer palavra pode ser omitida, diferente do apagamento racional – denominado por Alderson (2000, p. 208) de *gap-filling procedure* – que determina que sejam excluídas determinadas classes de palavras: substantivos, verbos, advérbios. O *cloze* modificado consiste em fornecer ao leitor cinco opções ao lado da lacuna para que ele complete o espaço em branco. Segundo Alderson (2000, p. 208), deveria ser denominado *cloze test* somente o primeiro caso, o de apagamento randômico, posto que para completar os espaços o indivíduo precisa elaborar hipóteses considerando o contexto. Todos os outros medem aspectos diferentes, objetivam verificar um conhecimento específico, seja lexical ou de ordem gramatical.

⁸¹ OLLER JR, J. Varieties of cloze procedure. In: **Language tests at school**. London: Longman, 1979.

Na elaboração do *cloze* devem ser considerados diversos fatores, conforme Alderson (2000, p. 207-211), Allende e Condemarín (2005, p. 129-131), Condemarín e Medina (2005, p. 108) e Gabriel e Frömming (2002, p. 24):

- a) o tamanho das lacunas deve ser sempre o mesmo, independentemente da extensão da palavra apagada, com a finalidade de não influenciar a resposta do leitor;
- b) o início e o final do texto devem permanecer intactos para fornecer mais pistas sobre o contexto;
- c) o texto não deve ser muito curto para que haja maior possibilidade de redundância e recursividade lexical e sintática. O ideal é que tenha aproximadamente 50 lacunas;
- d) não devem ser omitidos nomes próprios, nem referenciais numéricos;
- e) o texto deve permitir ao aluno lê-lo sem que a tarefa seja fácil ou difícil demais.

A facilidade para elaborar o teste, administrar e interpretar os resultados constitui uma das vantagens do procedimento, embora exista a discussão se o avaliador deve considerar apenas a palavra exata ou qualquer outra que estabeleça sentido no contexto. Para Alderson et. al. (1998, p. 58) não há motivos para não aceitar como resposta “envie um fax” se no original constava “mande um fax”. Contudo, estabelecer uma planilha com todas as respostas possíveis para cada palavra omitida demandaria a aplicação de um piloto envolvendo um número maior de pessoas. Sigot (2004) cita outro estudo de Alderson⁸² (1979) que defende que, quando o procedimento for usado para medir a proficiência em língua estrangeira, o mais procedente é considerar todas as palavras semanticamente adequadas. Por outro lado, se o *cloze* visa a medir a proficiência de leitores em língua materna, o procedimento de score deve considerar como correta apenas a palavra exata que foi omitida, já que geralmente os nativos possuem maior domínio do léxico e da sintaxe.

Outra vantagem, segundo Allende e Condemarín (2005, p. 129), reside na não interferência negativa resultante de problemas no enunciado da questão na avaliação da

⁸² ALDERSON, J. The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. **TESOL Quarterly**, v. 13, n. 2. Virginia, USA. 1979.

compreensão leitora: “as respostas dos alunos estão baseadas apenas nos indícios dados pelo texto e não são induzidos ou obscurecidos pelas perguntas do avaliador.”

Condemarín e Medina (2005, p. 109), com base em pesquisa de Harris e Sipay⁸³ (1979), apresentam a seguinte fórmula para atribuir notas ao teste:

$$\text{Pontuação } cloze = \frac{\text{número de respostas corretas}}{\text{Total de omissões}} \times 100$$

E o resultado pode ser analisado com base no seguinte quadro:

Nível independente	Nível instrucional	Nível de frustração
Êxito maior ou igual a 57%	Êxito entre 44 e 57%	Êxito inferior a 44%
Lê o material com relativa facilidade	Precisa de apoio	Apresenta muitas dificuldades
Não precisa de ajuda		Precisa de apoio individualizado

Quadro 6 – Análise dos resultados do procedimento *cloze* (Fonte: CONDEMARÍN e MEDINA, 2005, p. 109)

Muitos pesquisadores, entre eles Alderson⁸⁴ (1979), Bachman⁸⁵ (1982), Flippo; Schumm⁸⁶ (2000), citados por Sigot (2007), divergem a respeito do uso do tipo de *cloze* enquanto teste para medir a compreensão do texto. Entretanto, segundo Sigot (2004) e Souza (2003), outras investigações já confirmaram a validade do procedimento *cloze* para medir a compreensão em leitura e a leiturabilidade dos textos, contudo, a maior parte das investigações, como já mencionamos, voltou-se para sujeitos de língua inglesa como língua materna. Sigot (2004, p. 112) afirma que o *cloze* mede a compreensão em língua materna, mas há necessidade de estudos para verificar sua validade para medir a compreensão em língua estrangeira. Isso se deve ao fato de que para preencher as lacunas, o leitor, conforme defende a pesquisadora (SIGOT, 2004, p. 107), pode não ter conhecimento linguístico suficiente e para verificar se o *cloze* mede a compreensão leitora em língua estrangeira, existe a necessidade de mais estudos.

⁸³ HARRIS, A. e SIPAY, E. R. **How to teach reading**. New York, N.Y.: Longman Inc. 1979.

⁸⁴ ALDERSON, J. The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language. **TESOL Quarterly**, v. 13, n. 2. Virginia, USA. 1979.

⁸⁵ BACHMAN, L. The trait structure of cloze tests scores. **TESOL Quarterly**, v. 16, n. 1. Virginia, USA. 1982.

⁸⁶ FLIPPO, R.F., SCHUMM, J.S. Reading tests. In: FLIPPO, R.F., CAVERLY, D.C. (Eds.). **Handbook of college reading and study strategy research**. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2000. p. 407-427.

2.2.3.4. Testes de múltipla escolha

Segundo Sigot (2004, p.110), “O teste de escolha múltipla é a forma mais comum de avaliar a compreensão em leitura...”. Para Bordón (2000, p. 116) trata-se de “um dos procedimentos mais frequentemente adotados para a obtenção de respostas fechadas...”⁸⁷. Além disso, constatamos em nossa pesquisa de mestrado (KANASHIRO, 2007) que a maior parte das questões de língua espanhola dos vestibulares da região sudeste do Brasil constantes no *corpus* analisado era do tipo de múltipla escolha.

Esse tipo de teste consiste na apresentação de um enunciado, seguido de alternativas para que o avaliado selecione a opção correta. Os testes de múltipla escolha podem assumir algumas variações (VIANNA, 1982): com resposta única, com várias respostas possíveis, enunciados com lacunas e alternativas contendo as possíveis respostas para preencher os espaços, item pictórico (as alternativas apresentam fotografias, mapas, gráficos) etc.

Destacamos a distinção entre teste construído pelo professor e teste padronizado. Este procura avaliar um público bem mais amplo, é organizado por grupos especializados, utiliza padrões e tem um maior rigor científico, diferente daquele que tem menor abrangência, seja quanto ao número de pessoas ou quanto aos conhecimentos e habilidades avaliados. Para Lindman (1987, p. 100), os testes padronizados

destinam-se a ser úteis numa multidão de situações e sistemas escolares, cujos objetivos e conteúdo podem variar consideravelmente. Em geral um teste padronizado cobre uma faixa muito extensa de finalidades e conteúdo do que faria um teste objetivo construído pelo professor a fim de avaliar o aproveitamento numa unidade particular de trabalho. [...]

Os comentários seguintes considerarão as questões de múltipla escolha dentro do âmbito dos testes padronizados. Vale lembrar que muitas características dos testes padronizados podem e devem ser consideradas na elaboração de questões de múltipla escolha pelo professor.

⁸⁷ No original: “uno de los procedimientos más frecuentemente adoptados para la obtención de respuestas cerradas...”

Bachman e Palmer⁸⁸ (1996 apud TUMOLO e TOMITCH, 2007) descrevem três etapas para a construção dos testes de múltipla escolha:

- a) planejamento: etapa em que se define o que se quer medir;
- b) operacionalização: fase de elaboração de itens procurando atingir o que foi planejado;
- c) administração: fase de revisão dos testes, isto é, o teste é colocado à prova.

Eguiluz Pacheco e Eguiluz Pacheco (2005) relatam que para construir um banco de questões para as provas de compreensão leitora do *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), os responsáveis pela avaliação inicialmente selecionam as propostas dos elaboradores. Em seguida, o material selecionado passa por testes e é incorporado ao banco com os resultados obtidos. A avaliação do teste ocorre com indivíduos que estão acima do nível exigido, no nível exigido e abaixo dele. O resultado desse procedimento permite classificar os itens em alto grau de dificuldade, os que estão próprios ao nível e aqueles muito fáceis. Na sequência, os responsáveis pela avaliação do teste recebem uma planilha para expressar as características do público receptor, do texto ou do suporte da prova, comentar as alternativas e os resultados, além de manifestar sugestões. Na planilha também se deve quantificar as porcentagens obtidas, comentar as características das alternativas quanto às dificuldades detectadas, entre outros dados.

Nesse sentido, segundo Gabriel e Frömming (2002) e Vianna (1982), o elaborador de questões de múltipla escolha deve:

- ter domínio da área a examinar, ou seja, ter conhecimento do assunto para que elabore alternativas plausíveis e atrativas;
- compreender os objetivos do teste, definir se o teste assumirá caráter eliminatório, visará a avaliar ao grau de aproveitamento de um grupo ou diagnosticar os conteúdos defasados, por exemplo;
- compreender as características dos candidatos;
- conhecer o idioma, construindo enunciados claros;

⁸⁸ BACHMAN, L.; PALMER, A. **Language testing in practice**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1996.

- conhecer a técnica do item que exige alguns cuidados especiais como discorreremos mais adiante.

Sobre a escolha do texto, Eguiluz Pacheco e Eguiluz Pacheco (2005, p. 1031-1033) revelam que é importante:

- evitar referências políticas, temas polêmicos ou delicados, visões negativas de algum país;
- não recorrer a textos que abordem temas muito regionais, com muitas alusões a nomes e lugares;
- selecionar textos que tenham suficiente originalidade e que não permitam responder as questões sem a leitura prévia do texto;
- selecionar textos que apresentem uma estrutura mais ou menos fechada, com certa autonomia de significado que não exija chaves extratextuais para sua compreensão;
- que os textos sejam autênticos, não sejam criados para fins avaliativos, embora se considere a possibilidade de adaptação dos textos;
- selecionar textos adequados para o nível e para o tipo estabelecido no formato da prova;
- selecionar textos bem elaborados, evitando, por exemplo, temática sobre termos estrangeiros.

Embora esses aspectos possam ser válidos para qualquer avaliação, entendemos ser fundamental que os professores de LE os tenham presentes no momento de selecionar textos para serem usados em avaliações específicas de outros idiomas que não o materno.

Com relação à técnica dos itens anteriormente mencionada, Eguiluz Pacheco e Eguiluz Pacheco (2005, p. 1033-1035) afirmam que os testes devem observar alguns aspectos:

- respeitar a ordem linear dos textos⁸⁹;
- a formulação das alternativas deve ser breve;

⁸⁹ Retomaremos esse aspecto na página 134.

- deve-se evitar interferências entre as perguntas de um mesmo texto para que uma não possa ajudar a verificar a resposta das outras;
- evitar que se possa dar a resposta sem a leitura do texto;
- a formulação da questão deve ser clara e precisa;
- a dificuldade não consiste em acrescentar detalhes errôneos no enunciado;
- deve-se fazer referências diretas ao conteúdo do texto e não à opinião do avaliador;
- deve-se evitar ambiguidade na formulação de perguntas e das opções de forma que somente uma seja correta;
- deve-se evitar a presença de determinadas marcas linguísticas como *principalmente*, *exclusivamente* etc, que provoquem a escolha ou o descarte imediato de uma opção;
- deve-se evitar enunciados com assertivas negativas, ou então, quando não for possível evitar esse tipo de questão, o enunciado deve atentar para o caráter de negação do enunciado (por exemplo, “Escolha a resposta INCORRETA”);
- as opções devem ter equilíbrio de extensão e complexidade. Devem, portanto, apresentar todas as mesmas estruturas, ou que todas sejam diferentes, mas não deve conter duas opções similares e uma diferente.

Vianna (1982) afirma que a tarefa de elaborar itens é uma arte, já que exige criatividade e talento do construtor, além de esforço e tempo.

Conforme Woodford (1991), existem vantagens e desvantagens em utilizar esse instrumento nas verificações de compreensão leitora. Entre as vantagens figura o fato da rapidez na correção, sobretudo em situações que apresentam muitos candidatos (como provas de proficiência, vestibulares e concursos) e dispõe-se de pouco tempo para divulgação dos resultados. Além disso, segundo o pesquisador, quando bem elaborados e provados, os testes de múltipla escolha apresentam alto grau de confiabilidade⁹⁰. Por outro lado, suas desvantagens são o fato de limitar-se a avaliar a compreensão e a dificuldade em elaborar bons testes. Outra crítica às provas de múltipla escolha é sua

⁹⁰ Segundo o QECR (CONSELHO DA EUROPA, 2001) a confiabilidade corresponde à qualidade constante de uma avaliação, isto é, implica a consistência e a estabilidade na obtenção dos resultados. Ver **2.1.2.3. Tipos de provas na área de LE e seus requisitos**, p. 70.

falta de autenticidade, já que nenhum indivíduo avaliado precisa escolher a alternativa correta numa comunicação real. Entretanto, deve-se levar em conta a inviabilidade de ficar horas entrevistando cada aprendiz a fim de verificar o quanto compreendeu de um texto e que estratégias utilizou, sobretudo quando há um grande número de pessoas a serem avaliadas. Além disso, Bordón (2000, p. 117) ressalta que é preciso considerar que a própria situação de “fazer uma prova é uma tarefa autêntica para qualquer aprendiz de língua estrangeira”⁹¹

Como já abordamos na parte de conceituação de avaliação, medida e testes, nem todo teste atende aos propósitos da avaliação, assim como com nem toda avaliação se fundamenta em resultados dos testes. Contudo, segundo Hoffmann⁹² (1997, apud SILVA, M.C., 2002, p. 181) a aplicação do teste pode ser “um procedimento investigativo”, “capaz de iluminar o processo mais abrangente da avaliação”. Tudo isso dependerá de como os resultados serão utilizados.

No caso específico das provas de vestibular em língua estrangeira, cada instituição de ensino superior tem liberdade para selecionar o conteúdo e a(s) habilidades a serem avaliadas, bem como a quantidade e o tipo de questão (dissertativa, de múltipla escolha etc.) em seus processos seletivos. O Enem apresenta somente questões de múltipla escolha (180 questões, sendo 5 de língua estrangeira). De nosso ponto de vista, é importante ressaltar que conviria estabelecer vínculos entre o que dizem os documentos oficiais referentes ao ensino médio e as habilidades e conhecimentos relevantes para que o aluno ingresse no ensino superior. Acreditamos que a compreensão escrita é fundamental no nível superior, posto que, independentemente da área de estudo, o aluno certamente entrará em contato com a literatura científica disponível em outros idiomas. Nesse sentido, concluímos que o teste de múltipla escolha, assim como o teste *cloze* podem ser utilizados para medir aspectos da compreensão leitora, desde que se considerem cuidados e limitações relacionados a cada tipo de procedimento. O resumo e as questões dissertativas não são opções excludentes para integrarem uma prova de seleção, uma vez que demonstrar a compreensão de um texto em língua estrangeira por meio da elaboração de um texto adequado pode e deve ser considerado como habilidade requerida na seleção de um estudante universitário. O que dificultaria o uso desses dois últimos instrumentos é o

⁹¹ No original: “hacer un examen es una tarea auténtica para cualquier aprendiz de lengua extranjera”.

⁹² HOFFMANN, J. **Avaliação**: mito e desafio. Porto Alegre: Mediação, 1997.

prazo restrito para a correção, considerando o número de candidatos numa prova como o Enem. Na última edição, a de 2011, foram mais de 5 milhões inscritos.

Capítulo 3

MATRIZES: o ponto a ponto da tessitura

Este capítulo está dedicado ao detalhamento dos procedimentos adotados para a realização da análise dos textos, dos enunciados das questões e das alternativas referentes à prova de língua espanhola no Enem de 2010 (1ª e 2ª aplicação) e no de 2011. O *corpus* constitui-se, portanto, de 3 provas, com 5 questões em cada uma, totalizando 15 perguntas.

A parte inicial deste capítulo inclui uma ficha com 4 quadros que propomos para sintetizar as informações que configuram cada prova. No primeiro apresentamos: data de aplicação, cor da prova analisada, áreas e disciplinas que integram o caderno do exame, número de questões, e tempo máximo disponível para realizar a prova. No seguinte tratamos de descrever os textos presentes: título, fonte, gênero textual, tema(s) abordado(s), presença ou não de imagens e número de questões vinculadas ao texto. No terceiro quadro apresentamos os dados relacionados às perguntas: quantidade e tipo de questão, idioma do comando do item, idioma das alternativas. E no último, revelamos as habilidades requeridas em cada item, conforme a *Matriz de Referência* proposta pelo Inep.

Na segunda parte deste capítulo comentamos como procedemos às análises das provas em si, considerando, entre outros elementos, as habilidades destacadas na Matriz proposta para o Enem. Também apresentamos a matriz proposta por Nery (2002) em sua tese doutoral como linha norteadora para analisar os itens referentes ao texto em espanhol. Da mesma forma, fundamentaram nossa análise os conceitos teóricos apresentados no capítulo anterior a respeito da avaliação e da leitura.

3.1. Descrição geral de cada prova: síntese dos dados

Inicialmente apresentamos uma ficha que contém 4 quadros para sintetizar os dados de cada prova analisada:

Ficha ____

A) Dados sobre o caderno de questões

Data da aplicação	
Cor da prova analisada	
Áreas e disciplinas que integraram o caderno de questões	
Número de questões	
Tempo máximo de duração da prova	

B) Dados sobre os textos de língua espanhola

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5
Título					
Fonte					
Gênero textual					
Tema(s) abordado(s)					
Presença de imagem					
Número de questões vinculadas ao texto					

C) Dados das questões

Quantidade de questões	
Tipo de questão	
Idioma do comando da questão	
Idioma das alternativas	

D) Habilidades requeridas

Questões	Habilidades conforme competência da área 2 ⁹³	
91		
92		
93		
94		
95		

Quadro 7 – Ficha de análise da prova

⁹³ As habilidades e a competência da área 2 serão tratadas no **Quadro 9**, p. 124.

Com base no item **A) Dados sobre o caderno de questões** podemos identificar as características gerais de cada prova e reconhecer se a estrutura se mantém (caderno com as mesmas áreas e disciplinas, quantidade de questões e tempo para resolvê-las, etc.). Consideramos relevante também inserir a cor da prova analisada, a fim de evidenciar que a ordem das questões analisadas e o gabarito oficial referem-se àquela cor de prova⁹⁴.

Com relação ao quadro **B) Dados sobre os textos de língua espanhola** julgamos pertinente inserir uma síntese das características dos textos presentes na prova a fim verificar se a fonte, o gênero textual ou o tema abordado, por exemplo, repetem-se numa prova. O que poderia ser interpretado se todas as questões apresentassem como texto base somente reportagens ou fragmento delas? Embora considerando que existam diferentes tipos de jornais e revistas que procuram atingir diferentes leitores, a identificação desse dado revelaria uma determinada visão de leitura: o concluinte da educação básica deve ler, em língua estrangeira, textos informativos, que normalmente utilizam a variedade padrão da língua e de maneira mais impessoal e objetiva. Também inserimos como itens no quadro B o título, a presença de imagem e o número de questões vinculadas ao texto. Os dois primeiros tópicos podem ser pistas importantes para antecipar o conteúdo do que será lido. Já com relação ao número de questões para cada texto, é um elemento relevante a ser considerado, levando-se em conta o tempo reduzido para responder cada item.

Sobre a noção de texto, conforme Koch e Travaglia (1999, p. 8-9):

O texto será entendido como uma unidade lingüística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Também definem texto Kleiman e Moraes (2003, p. 62):

Texto (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos. Há textos que combinam a linguagem

⁹⁴ Os textos e as questões presentes nas 4 provas de cores diferentes são os mesmos. O que de fato muda é a ordem de apresentação das perguntas e das alternativas.

verbal com a linguagem visual, muito utilizados hoje em dia no jornalismo e na publicidade.

Com base na definição de texto proposta por Kleiman e Moraes (2003) e na qual nos apoiaremos, inserimos o item “presença de imagem”, uma vez que as questões podem medir a habilidade para estabelecer relações entre a linguagem verbal e a visual, ou a figura/foto pode também ser um facilitador para a compreensão do texto.

O título traz igualmente informações prévias sobre o texto, constitui-se numa

[...] síntese precisa do texto, cuja função é estratégica na sua articulação: ele nomeia o texto após sua produção, sugere o sentido do mesmo, desperta o interesse do leitor para o tema, estabelece vínculos com informações textuais e extratextuais, e contribui para a orientação da conclusão à que o leitor deverá chegar. (MENEGASSI e CHAVES, 2000, p. 28)

Nas atividades e nas avaliações de compreensão leitora o professor e/ou elaborador de questões pode explorar a inferência do conteúdo do texto com base no título, pode solicitar a elaboração do título do texto apoiado na compreensão global da mensagem escrita, enfim, a presença – ou não – do título fornece pistas para o percurso da leitura.

Além disso, julgamos pertinente identificar, no quadro B, a fonte dos textos, uma vez que assim como os gêneros textuais, ela possibilita direcionar de antemão o objetivo do texto. Por exemplo: a morte de um leiteiro publicada num jornal será interpretada como uma informação fatural; por outro lado, a mesma morte numa poesia, será lida e compreendida como ficção, literatura.

Entendemos por gênero textual formas relativamente estáveis que possibilitam a comunicação. Um rótulo tem uma função diferente de um convite ou de um currículo. Conforme Schneuwly e Dolz (1999, p.7),

Os gêneros podem ser considerados, seguindo Bakhtin (1984), instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. Trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem. [...]

E completa Brandão (2000, p.38)

[...] Enquanto conjunto de traços marcados pela regularidade, pela repetibilidade, o gênero é relativamente 'estável', mas essa estabilidade é constantemente ameaçada por pontos de fuga, por forças que atuam sobre as coerções genéricas. Em determinados gêneros, essa tensão se faz marcar de maneira mais acentuada, em outros, não. [...]

Dito de outra forma, os gêneros são formas relativamente estáveis, pois tanto a função, o objetivo quanto a estrutura de um verbete se diferencia de uma receita, de uma reportagem, de um filme ou de um artigo científico, por exemplo. Contudo, há gêneros que são mais estáveis que outros. Os elementos que constituem a bula são mais fixos que os que caracterizam uma entrevista. Nesta, o tipo de linguagem (formal ou informal), o tempo, a quantidade de perguntas, o meio de divulgação (internet, revista, jornal, televisão, rádio) possibilitam maior variação tendendo a ser menos estável, embora, obviamente sejam necessários alguns elementos que a caracterizem como o gênero entrevista (por exemplo, a presença do entrevistado e do entrevistador, de perguntas e respostas etc.).

No quadro **C) Dados das questões**, consideramos importante inserir elementos relacionados à quantidade e ao tipo de perguntas, ao idioma do enunciado e das alternativas propostas.

Com base em alguns aspectos discutidos no capítulo 2 sobre a compreensão leitora em língua estrangeira e em língua materna e tipos de questões (múltipla escolha, dissertativa, *cloze* etc.), discutimos os dados levantados.

Sobre o quadro **D) Habilidades requeridas**, como veremos no item a seguir, o Inep divulgou em 2009 a *Matriz de Referência* para o novo Enem. A competência da área 2 referente à língua estrangeira passou a ser considerada em 2010, pois somente nesse ano foram inseridas questões de inglês e de espanhol no exame. Na competência da mencionada área constam as 4 habilidades a serem avaliadas por meio das 5 questões de língua estrangeira que integram o Enem.

3.2. A Matriz de Referência

Segundo o Inep⁹⁵, o Enem enfatiza a “aferição das estruturas mentais com as quais construímos continuamente o conhecimento e não apenas a memória”, “incentiva (o candidato) a aprender a pensar, a refletir e a ‘saber como fazer’.”

Para o novo Enem, o Inep divulgou a *Matriz de Referência*⁹⁶ que se pauta em habilidades (não em conteúdos) consideradas essenciais aos concluintes da educação básica. Essa matriz apresenta também os 5 eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento e, em documento anexo, os objetos de conhecimento associados à matriz. Vejamos de maneira mais detalhada como está estruturado o referido documento.

Inicialmente são apresentados os 5 eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento. São eles:

- I. **Dominar linguagens (DL):** dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.
- II. **Compreender fenômenos (CF):** construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.
- III. **Enfrentar situações-problema (SP):** selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.
- IV. **Construir argumentação (CA):** relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.
- V. **Elaborar propostas (EP):** recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Quadro 8 – Eixos cognitivos (Fonte: BRASIL, 2009, p.1)

⁹⁵ Disponível em:

<http://www.Enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=34>. Acesso em: 26 nov. 2008.

⁹⁶ Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=841&Itemid=>. Acesso em: 25 set. 2011.

A leitura dos eixos cognitivos nos permite afirmar que o exame privilegia a interdisciplinaridade, a compreensão e a relação entre os dados, a seleção de argumentos e de ações politicamente corretas na elaboração de propostas para o enfrentamento de situações-problema.

Na sequência, a referida matriz subdivide 30 competências e 120 habilidades nas 4 grande áreas:

Tabela 1 - Número de competências e habilidades para cada área

Área	Competências	Habilidades
Linguagens, códigos e suas tecnologias	9	30
Matemática e suas tecnologias	7	30
Ciências da Natureza e suas tecnologias	8	30
Ciências Humanas e suas tecnologias	6	30
Total	30	120

Como podemos observar na **Tabela 1**, não há um número fixo de competências para cada área do conhecimento, nem há quantidade fixa de habilidades para cada competência. Como nosso objeto de pesquisa focaliza a língua estrangeira, detivemo-nos na competência 2 e suas 4 habilidades que integram a área de Linguagens, códigos e suas tecnologias.

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.

Quadro 9 – Competência de área 2 (Fonte: BRASIL, 2009, p.2)

Como a *Matriz de Referência* foi divulgada em 2009, houve a observação de que a competência 2 e as habilidades (H) de 5 a 8 seriam incluídas apenas nas provas a partir de 2010. Nessa competência, o foco da avaliação do Enem – no que se refere às línguas estrangeiras – incide sobre as destrezas interpretativas, uma vez que a competência 2 diz que serão considerados o conhecimento e uso das línguas estrangeiras como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais e não como forma de comunicação, envolvendo destrezas expressivas também.

No final da *Matriz de Referência*, figuram, como material anexo, os objetos de conhecimento associados às 4 grandes áreas. Com relação à área de Linguagem, códigos e suas tecnologias, são elencados:

• **Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação** - modos de organização da composição textual; atividades de produção escrita e de leitura de textos gerados nas diferentes esferas sociais - públicas e privadas.

• **Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade** – performance corporal e identidades juvenis; possibilidades de vivência crítica e emancipada do lazer; mitos e verdades sobre os corpos masculino e feminino na sociedade atual; exercício físico e saúde; o corpo e a expressão artística e cultural; o corpo no mundo dos símbolos e como produção da cultura; práticas corporais e autonomia; condicionamentos e esforços físicos; o esporte;. a dança; as lutas; os jogos; as brincadeiras.

• **Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania** - Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas;

inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.

• **Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos** - produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

• **Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos** - organização da macroestrutura semântica e a articulação entre idéias e proposições (relações lógico-semânticas).

• **Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa** - formas de apresentação de diferentes pontos de vista; organização e progressão textual; papéis sociais e comunicativos dos interlocutores, relação entre usos e propósitos comunicativos, função sociocomunicativa do gênero, aspectos da dimensão espaço-temporal em que se produz o texto.

• **Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação lingüística** - uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos

recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das seqüências dos textos ou à construção da microestrutura do texto.

• **Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social** - o texto literário típico da cultura de massa: o suporte textual em gêneros digitais; a caracterização dos interlocutores na comunicação tecnológica; os recursos linguísticos e os gêneros digitais; a função social das novas tecnologias.

Quadro 10 – Objetos de conhecimento da área de Linguagem, códigos e suas tecnologias (Fonte: BRASIL, 2009, p.16-17)

Observamos que esses objetos de conhecimento corresponderiam à seleção de conteúdos dos vestibulares tradicionais expressos nos manuais do candidato. Ainda que se tenha uma perspectiva interdisciplinar quando se agrupam as disciplinas (Língua Portuguesa, Educação Física, Artes e Línguas Estrangeiras) numa área, é possível notar que nos objetos de estudo alguns itens relacionados são específicos de determinadas disciplinas. Por exemplo, relaciona-se à Educação Física, o segundo item: Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade; às Artes, o terceiro: Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania; à Literatura, o quarto: Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos.

Também sobre esses objetos do conhecimento estão previstas alterações em edições posteriores. Conforme a nota de aprovação realizada pela Representação da Andifes (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) no Comitê de Governança⁹⁷:

A lista de objetos de conhecimento apresentada no anexo expressa a realidade atual das escolas de Ensino Médio, ao mesmo tempo em que respeita o estágio atual do aprendizado dos alunos concluintes. Estabelecida a Matriz de Referência, os objetos de conhecimento associados poderão ser aprimorados, nas edições seguintes do ENEM, de modo a consagrar o papel do Exame de orientar a melhoria do

⁹⁷ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/matriz_referencia_novoem.pdf>. Acesso em: 25 set. 2011.

Ensino Médio em harmonia com os processos de seleção para o acesso à Educação Superior.

Ainda que a matriz seja passível de reformulações, há que se considerar que ela precisa estar minimamente estruturada, uma vez que é responsável por nortear a elaboração dos itens da prova. O que se observa na *Matriz de Referência* do Enem é uma relação de habilidades a serem medidas, mas não se relacionam a conteúdos específicos.

Consideramos que faltam os descritores que estão presentes, por exemplo, na matriz de língua portuguesa do Saeb. Conforme o Caderno PDE/SAEB (BRASIL, 2011, p. 18),

O descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelo aluno, que traduzem certas competências e habilidades.

Os descritores:

- indicam habilidades gerais que se esperam dos alunos;
- constituem a referência para seleção dos itens que devem compor uma prova de avaliação. (p. 18)

Na sequência, apresentamos a *Matriz de Referência* de Língua Portuguesa do Saeb. Como as provas se concentram nos conhecimentos de Matemática e de Português, não há dados referentes à língua estrangeira. Na matriz de Língua Portuguesa figuram duas dimensões. Uma delas é o *Objeto de Conhecimento*, composto por 6 tópicos:

- ✓ Procedimentos de Leitura;
- ✓ Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto;
- ✓ Relação entre Textos;
- ✓ Coerência e Coesão no Processamento do Texto;
- ✓ Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido;
- ✓ Variação Linguística.

A outra dimensão é denominada *Competência* e apresenta os descritores que indicam habilidades que serão avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série / 5º ano do Ensino Fundamental são elencados 15 descritores e para a 8ª série / 9º ano do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio somam-se mais 6 descritores, totalizando 21.

Tópico I. Procedimentos de Leitura

Descritores	3º EM
Localizar informações explícitas em um texto	D1
Inferir o sentido de uma palavra ou expressão	D3
Inferir uma informação implícita em um texto	D4
Identificar o tema de um texto	D6
Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato	D14

Tópico II. Implicações do Suporte, Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto

Descritores	3º EM
Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)	D5
Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros	D12

Tópico III. Relações entre textos

Descritores	3º EM
Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido	D20
Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema	D21

Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

Descritores	3º EM
Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto	D2
Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa	D10
Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto	D11
Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.	D15
Identificar a tese de um texto	D7
Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la	D8
Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto	D9

Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

Descritores	3º EM
Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados	D16
Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações	D17
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão	D18
Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfosintáticos	D19

Tópico VI. Variação Lingüística

Descritores	3º EM
Identificar as marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto	D13

Quadro 11 – Matriz de Referência de Língua Portuguesa – 3º ano do Ensino Médio
(Fonte: BRASIL, 2011, p. 22 e 23)

Conforme o Caderno PDE/SAEB (BRASIL, 2011, p. 21), os descritores “aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.” Entretanto, o mesmo caderno informa que de um mesmo descritor podem ser formuladas questões com diferentes graus de complexidade, dependendo do texto, da tarefa, da série/ano e do nível de ensino (4ª série / 5º ano, 8ª série / 9º ano do ensino fundamental ou 3ª série do ensino médio).

Como já esclarecemos inicialmente, a matriz exposta corresponde à Língua Portuguesa, mas julgamos que poderia ser adaptada para o caso de língua estrangeira. Segundo Mazzaro (2012 [no prelo], p. 6), trabalhar texto e gêneros textuais “reflete um ponto de vista sobre o que é texto, e principalmente, o que é ler. Tratar desses elementos nas provas é, portanto, uma consequência inevitável.”⁹⁸

O mesmo pesquisador afirma também que

[...] ao elaborar uma questão de múltipla escolha, o redator deve levar em consideração a existência de uma Matriz de Referência. As Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores, os quais contemplam os pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada etapa da aprendizagem e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. [...]”⁹⁹ (MAZZARO, 2012 [no prelo], p. 5)

⁹⁸ No original: “refleja un punto de vista sobre lo que es texto, y principalmente, lo que es leer. Tratar de esos elementos en las pruebas es, por lo tanto, una consecuencia inevitable.”

⁹⁹ No original: “[...] al elaborar una cuestión de respuesta múltiple, el redactor deba tener en cuenta la existencia de una Matriz de Referencia. Las Matrizes de Referencia están compuestas por un conjunto de descriptores, los cuales contemplan dos puntos básicos de lo que se pretende evaluar: el contenido programático a evaluarse en cada etapa del aprendizaje y el nivel de operación mental necesario para la habilidad evaluada. [...]”

Desconhecemos a existência de descritores de língua estrangeira para o Enem e, como dissemos, na matriz constam somente as habilidades. Consideramos que a presença deles é de suma importância para que os envolvidos (concluintes da educação básica, professores, pesquisadores, elaboradores de questões, IES, por exemplo) compreendam melhor o foco desse exame.

3.3. Uma matriz para analisar as questões (Nery, 2002)

Os exames de vestibular de língua estrangeira para ingresso em instituições de ensino superior normalmente incluem um texto que serve de base para avaliar os mais diversos tipos de conhecimentos: domínio do léxico, da gramática, compreensão textual etc. Especificamente no caso do vestibular da Unicamp, Nery (2002) desenvolveu uma matriz para analisar o desempenho dos candidatos na prova de francês como língua estrangeira no vestibular de 1992. Com relação ao exame investigado, composto por quatro blocos – dois deles com predominância informativa e dois com predominância argumentativa – e 16 questões, a pesquisadora afirma que gerou expectativas quanto às dificuldades encontradas pelos vestibulandos. Esperava que as questões referentes aos textos predominantemente informativos fossem menos complexas que as dos textos de predominância argumentativa. O critério de base da análise proposta pela investigadora estava fundamentado numa matriz textual. Contudo, dados estatísticos levaram-na a propor outra perspectiva de análise, objetivando observar não apenas os textos das provas, mas principalmente a natureza das questões formuladas. A seguir sintetizamos a matriz desenvolvida por Nery (2002, p. 53):

PREDOMINÂNCIA

INFORMATIVA

- **Reconstituição da informação:** questão que exige apenas que o leitor-candidato identifique e extraia as informações solicitadas tais como elas aparecem no texto.

- orientada	- pontual	- linear
- global		- não linear

- **Ordenação e relevância:** questão que incide sobre informações que se articulam no texto. Assim, a tarefa que se impõe ao leitor-candidato é reconstituir sua ordenação, a partir, inclusive, do grau de relevância das informações.

- orientada	- pontual	- não linear
- não orientada	- global	

- **Estabelecimento de relações:** questão que exige que o leitor-candidato apreenda a relação existente entre:

- elemento textual x parte texto
- elemento textual x texto
- parte texto x parte texto
- texto x texto
- parte texto x outro texto

- orientada	- pontual	- não linear
- não orientada	- global	

Obs. Elemento textual: elemento lexical, expressão idiomática, metáfora, enunciado...

- **Reconhecimento do quadro enunciativo:** questão que exige que o leitor-candidato reconheça os componentes da cena enunciativa (ou seja, como o sujeito que enuncia e como o sujeito a quem enuncia se constituem na configuração discursiva) e que compreenda as estratégias discursivas a que se prestam.

- orientada	- pontual	- não linear
- não orientada	- global	

- **Apreensão de julgamento de valor:** questão que exige que o leitor-candidato apreenda segmentos do texto que veiculam um julgamento de valor – que se apresenta enquanto tal – sobre informações fornecidas no texto.

- orientada	- pontual	- linear
- não orientada	- global	- não linear

- **Reconstrução da argumentação:** a questão exige que o leitor-candidato reconstrua a linha de argumentação que filtra e articula a informação.

- orientada	- pontual	- não linear
- não orientada	- global	



 PREDOMINÂNCIA
 ARGUMENTATIVA

Em sua pesquisa doutoral, Nery (2002) revela que a matriz por ela elaborada não é constituída por categorias estanques e estas tampouco representam polos excludentes. Para a pesquisadora: “A Matriz não pode ser, portanto, aplicada de maneira mecânica. Trata-se de um instrumental para ensino e avaliação de leitura que envolve categorias operacionais a serem manuseadas com flexibilidade.” (NERY, 2002, p. 74). Dessa forma, notamos que ao analisar questões referentes a textos que não sejam predominantemente informativos ou argumentativos como uma história em quadrinhos ou uma poesia, por exemplo, alguns ajustes são necessários. Como já explicitamos, a matriz mencionada foi elaborada para analisar as questões do vestibular da Unicamp e para investigar os itens do Enem é preciso considerar que outros textos figuram na prova. Naqueles em que predominam a linguagem polissêmica, vários elementos de análise das questões expostos na matriz de Nery (2002) podem ser considerados. Contudo, julgamos que os itens podem também exigir que o leitor apreenda os efeitos da ironia, do humor, da ambiguidade, entre outros aspectos, por meio do uso de determinada palavra ou expressão, da pontuação empregada ou das imagens.

Embora considerasse a hipótese de que o eixo informativo corresponderia a questões mais simples e o eixo argumentativo a itens mais complexos, a pesquisadora constatou que além dos diferentes níveis de leitura, existem outros três pares que definem o nível de complexidade das questões:

- ✓ pontual x global: “é pontual a questão cuja resposta exige uma apreensão localizada” e será global “se sua resposta exige uma operação de atribuição de sentido que atua sobre o texto em sua globalidade” (NERY, 2002, p. 68 e 69)
- ✓ linear x não linear: será linear “quando o aspecto sobre o qual incide a questão se localiza em mais de um ponto específico do texto enquanto materialidade, e somente em um”; será não linear “quando o aspecto sobre o qual incide a questão se localiza em mais de um ponto do texto enquanto materialidade”. (NERY, 2002, p. 70 e 71)
- ✓ orientada x não orientada: será orientada “a questão cuja própria formulação contém orientações para um determinado percurso de leitura” e será não orientada “a questão cuja formulação não contém nenhuma orientação sobre o

percurso de leitura a ser feito para se chegar à resolução da questão”. (NERY, 2002, p. 66)

Depois de analisar as questões e as respostas dos candidatos, Nery constatou que as questões não orientadas, não lineares ou globais apresentaram maior dificuldade para os vestibulandos. Com base em tal verificação, levantou uma hipótese explicativa para tal fato:

[...] tais problemas resultariam de uma **prática linearizada e linearizante de leitura de texto**, fazendo com que os alunos façam da **linearidade** uma **estratégia de construção de respostas** a questões de leitura. Dito de outra forma: os processos de leitura na escola teriam marcado muito os sujeitos desta pesquisa, sujeitos esses com, no mínimo onze anos de escolaridade. Tais processos de leitura envolvem, quase sempre, perguntas formuladas *pari passu* a seqüência do texto, portanto, linearmente e com predominância de reconstituição da informação. (NERY, 2002, p. 168) [destaques da autora]

Esse fragmento de Nery parece contrapor-se ao que já mencionamos na página 114, apresentado por Eguiluz Pacheco e Eguiluz Pacheco (2005, p. 1033-135) sobre a técnica dos itens. Dizem os pesquisadores que na elaboração das questões deve-se respeitar a ordem linear dos textos. Convém esclarecer que a organização do texto é linear, mas a leitura não segue necessariamente o mesmo percurso, às vezes precisamos rever páginas, parágrafos, linhas ou palavras já lidas. A esse respeito, assevera Bentes (2003, p. 256) que

[...] (o texto) deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico, abordado no aspecto da coesão e, por outro lado, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear: portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

Nesse caso, dependendo do que se espera verificar, pode-se solicitar uma leitura linear, ou não, isto é, não necessariamente é preciso respeitar a linearidade do texto.

Segundo Alderson (2000) é um lugar comum nas teorias relacionadas à leitura tratar de níveis de compreensão. Gray¹⁰⁰ (1960 apud ALDERSON, 2000, p. 7-8) estabeleceu a distinção entre ler as “linhas”, as “entrelinhas” e “além das linhas”, ou

¹⁰⁰ GRAY, W.S. The major aspects of reading. In: ROBINSON, H. (ed.). **Sequential development of reading abilities** (Vol. 90, p. 8-24). Chicago: Chicago University press, 1960.

seja, o primeiro caso corresponde ao significado literal do texto; o segundo, à inferência de significado; e, por fim, o terceiro, à leitura crítica do texto. Dessa forma, constatamos uma ordem hierárquica de dificuldade; portanto, um texto pode ser apreendido de diferentes formas.

Em determinadas tabelas sobre avaliação da compreensão leitora, a proposta pelo QEER (CONSELHO DA EUROPA, 2001), por exemplo, verificamos o estabelecimento de um paralelo entre nível menos complexo de apreensão do texto e textos mais curtos. É possível, porém, propor uma questão complexa com base num texto curto e uma pergunta simples a um texto longo. Além disso, um texto, independentemente de sua extensão, pode ser simples ou complexo, pois como apontamos no capítulo 2, dentre os fatores que influenciam para avaliá-lo como mais ou menos complexo estão envolvidos: o conhecimento de mundo, o textual, o linguístico, a legibilidade do texto, os propósitos da leitura, entre outros. Uma matriz que busque avaliar a compreensão leitora deve levar em conta não somente o tipo e a extensão de um texto, mas também a complexidade da questão e o que se pretende medir. Na matriz proposta por Nery, evidenciamos a não relação fixada entre tipos de textos e os objetivos de leitura. A pesquisadora considera certas variáveis comentadas anteriormente (pontual x global; linear x não linear; orientada x não orientada) e é a combinação dessas categorias que determinará o nível de complexidade do item (NERY, 2002, p. 44-45).

Utilizamos os elementos do esquema geral da matriz elaborado por Nery (2002) para analisar o foco das questões de espanhol no Enem, bem como a *Matriz de Referência* para identificar as habilidades privilegiadas. Além das concepções vinculadas nas matrizes, fundamentam nossas análises os pressupostos teóricos expostos no capítulo anterior a respeito da avaliação e da leitura.

Capítulo 4

ANÁLISE DAS QUESTÕES DO ENEM: a malha da seleção

Com base nos princípios teóricos apresentados e considerando, também, nossas reflexões acerca da compreensão leitora, dos instrumentos de medida e de avaliação, bem como das funções das provas em larga escala, no quarto capítulo procedemos, num primeiro momento, à análise das questões de espanhol presentes nas duas versões do Enem de 2010 e na de 2011¹⁰¹. Descrevemos os 14 textos selecionados que geraram 15 itens (5 em cada versão) e 75 alternativas formuladas também foram comentadas. Na parte seguinte, relacionamos cada habilidade da área 2 e os textos propostos nas provas investigadas. Na sequência, associamos as habilidades aos enunciados das questões com suas respectivas respostas, conforme gabarito oficial divulgado na página do Inep¹⁰². Objetivamos, dessa forma, responder as perguntas propostas no início desta pesquisa: 1) que textos foram selecionados, como figuraram os enunciados e as alternativas? As questões de espanhol de fato eliminam a “decoreba”?; 2) a *Matriz de Referência* é suficiente para orientar a elaboração de questões, para nortear os estudos dos alunos e para reestruturar o ensino médio? Também buscamos compreender qual é a concepção de leitura de espanhol como língua estrangeira, subjacente nas provas.

4.1. Descrição geral das provas que apresentaram questões de espanhol

Durante 11 edições (de 1998 a 2008) o Enem manteve a mesma estrutura: prova realizada em apenas um dia, a presença de 63 questões, um tema para a produção de

¹⁰¹ Em 2011, nos dias 28 e 29 de novembro aconteceu a segunda aplicação do Enem para 13.962 inscritos, privados de liberdade e jovens sob medida socioeducativa. Não pudemos analisar a prova, pois, como nos anos anteriores, elas não foram disponibilizadas pelo Inep, com exceção da segunda aplicação da prova de 2010 que, devido ao problema de impressão na folha de gabarito da primeira aplicação, alguns estudantes tiveram que se reapresentar a outra prova, neste caso, os cadernos foram divulgados. Conforme informações expressas no *site* da instituição, o número de questões e o grau de dificuldade são os mesmos, já que também se pautam na TRI. (Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/enem-nos-presidios-sera-aplicado-hoje-e-amanha?redirect=http%3a%2f%2fportal.inep.gov.br%2f>. Acesso em: 2 dez. 2011.)

¹⁰² Caderno 2 – Prova amarela – 7/11/2010. Disponível em: <http://public.inep.gov.br/enem/2010/AMARELO_Domingo_GAB.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2010.
 Caderno 2 – Prova amarela – 16/12/2010. Disponível em: <http://public.inep.gov.br/enem/2010/AMARELO_quinta-feira_GAB.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2011.
 Caderno 2 – Prova amarela – 23/10/2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2011.

texto dissertativo-argumentativo em língua portuguesa, ausência de itens relacionados à língua estrangeira e o tempo máximo para realização de 5h30.

Com o novo Enem e a inserção de questões de língua estrangeira (Enem 2010¹⁰³ – 1ª aplicação e 2ª aplicação; Enem 2011), notamos algumas ocorrências comuns na estrutura dessas provas:

- ✓ o exame passou a ser realizado em dois dias;
- ✓ no total foram 180 questões, sendo 90 no primeiro dia e 90 no segundo;
- ✓ duração máxima de 4h30 no primeiro dia e de 5h30min no segundo, quando, além de resolver as 90 questões, foi preciso redigir um texto dissertativo-argumentativo em língua portuguesa;
- ✓ a organização das disciplinas em 4 grandes áreas [Caderno 1: Prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e Prova de Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia) ; Caderno 2: Prova de Redação e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Inglês ou Espanhol, Artes e Educação Física); Prova de Matemática e suas Tecnologias (Matemática)];
- ✓ as questões objetivas apresentavam 5 opções (a, b, c, d, e), sendo apenas uma a correta;
- ✓ identificadas na primeira página, as cores do caderno 1 eram 1-azul, 2-amarela, 3-branca e 4-rosa; e as do caderno 2, 5-amarela; 6-cinza; 7-azul; 8-rosa.

Especificamente sobre a língua espanhola, nas 3 provas analisadas também observamos alguns dados constantes:

- ✓ a presença de 5 questões dentre as 90 propostas no caderno;
- ✓ as questões figuraram sempre no caderno 2, ou seja, no segundo dia de prova;
- ✓ utilizaram duas páginas (p. 4 e p. 5);

¹⁰³ O Enem 2009 já apresentou nova estrutura, mas as questões de língua estrangeira foram incorporadas somente a partir de 2010.

- ✓ a numeração também permaneceu a mesma: as questões de 91 a 95 foram de língua estrangeira e o candidato teve que optar, no momento da inscrição, pelo inglês (questões presentes nas páginas 2 e 3) ou pelo espanhol (p. 4 e 5).

Consideramos que o engessamento da estrutura da prova favorece o treinamento. O pouco tempo disponível para ler e resolver cada questão (cerca de 3 minutos) também contribui para conduzir a esse tipo de procedimento, ou seja, ao treino. Um candidato que conhece a ordem de apresentação das disciplinas na prova, que refaz as questões das edições anteriores organizando o tempo disponível para resolvê-las, para elaborar o texto dissertativo e preencher o gabarito, apresenta certa vantagem se comparado àquele que não tem conhecimento sobre a organização do exame.

Nesse sentido, não é sem propósito que as escolas – sobretudo as particulares – investem nos programas preparatórios e organizam simulados. Também não é em vão que tenham surgido cursos específicos para determinados vestibulares, concursos e para o Enem.

4.2. Análise dos textos e questões presentes nas provas de espanhol do Enem

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 informações em relação às características mais gerais sobre elas, nesta seção apresentamos, inicialmente, os principais dados acerca da configuração das provas de 2010 e da de 2011 para, num segundo momento, voltarmos nossa atenção à correspondente análise.

4.2.1. Enem 2010 – 1ª aplicação

Como informamos anteriormente, em 2010 houve duas aplicações do exame. Oferecemos, agora, nossas considerações acerca da primeira aplicação da prova e no tópico seguinte incluiremos nossa apreciação sobre a segunda aplicação.

4.2.1.1. Síntese dos dados

Conforme explicamos no capítulo 3, inicialmente apresentamos uma síntese dos dados da prova analisada, subdivida em 4 tópicos: A) Dados sobre o caderno de questões; B) Dados sobre os textos de língua espanhola; C) Dados das questões; D) Habilidades requeridas.

Ficha 1

A) Dados sobre o caderno de questões

Data da aplicação	7 de novembro de 2010, domingo
Cor da prova analisada	amarela
Áreas e disciplinas que integraram o caderno de questões	Linguagens, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Inglês ou Espanhol, Artes e Educação Física) Matemática e suas tecnologias (Matemática)
Número de questões	90
Tempo máximo de duração da prova	5h30

B) Dados sobre os textos de língua espanhola

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Título	<i>Bilingüismo en la Educación Media Continuidad, no continuismo</i>	<i>Los animales</i>	Não há.	Não figura.
Fonte	MELIÀ, B. Disponível em: http://www.staff.uni-mainz.de . Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).	Disponível em: http://www.agenciedelattre.com . Acesso em: 2 maio 2009 (adaptado).	Revista Glamour Latinoamérica. México, mar. 2010.	BENITO, E. Disponível em: http://www.elpais.com/articulo/sociedad . Acesso em: 23 abr. 2010 (fragmento).
Gênero textual	artigo	aviso	anúncio publicitário	texto jornalístico
Tema(s) abordado(s)	bilinguismo no Paraguai	transporte de animais em viagens	publicidade e estrangeirismo	saúde e tabagismo
Presença de imagem	Não há.	Não há.	Um tênis	Não há.
Número de questões vinculadas ao texto	2	1	1	1

C) Dados das questões

Quantidade de questões	5
Tipo de questão	Múltipla escolha
Idioma do comando da questão	Português
Idioma das alternativas	Português

D) Habilidades requeridas

Questões	Habilidades conforme competência da área 2 ¹⁰⁴	
91	H8	Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
92	H8	Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
93	H6	Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
94	H7	Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
95	H5	Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

Quadro 12 - Síntese dos dados da prova 1**4.2.1.2. Análise dos textos, dos enunciados das questões e das alternativas**

Nesta parte da pesquisa analisamos a prova seguindo a sequência das questões propostas no caderno mencionado. Discutimos o texto escolhido, a redação e os propósitos do enunciado da questão e as alternativas apresentadas.

Questão 91

**Bilingüismo en la Educación Media
Continuidad, no continuismo**

Aun sin escuela e incluso a pesar de la escuela, paraguayos y paraguayas se están comunicando en guaraní. La comunidad paraguaya ha encontrado en la lengua guaraní una funcionalidad real que asegura su reproducción y continuidad. Esto, sin embargo, no basta. La inclusión de la lengua guaraní en el proceso de educación escolar fue sin duda un avance de la Reforma Educativa.

Gracias precisamente a los programas escolares, aun en contextos urbanos, el bilingüismo ha sido potenciado. Los guaranihablantes se han acercado con mayor fuerza

¹⁰⁴ Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

a la adquisición del castellano, y algunos castellanohablantes perdieron el miedo al guaraní y superaron los prejuicios en contra de él. Dejar fuera de la Educación Media al guaraní sería echar por la borda tanto trabajo realizado, tanta esperanza acumulada.

Cualquier intento de marginación del guaraní en la educación paraguaya merece la más viva y decidida protesta, pero esta postura ética no puede encubrir el continuismo de una forma de enseñanza del guaraní que ya ha causado demasiados estragos contra la lengua, contra la cultura y aun contra la lealtad que las paraguayas y paraguayos sienten por su querida lengua. El guaraní, lengua de comunicación sí y mil veces sí; lengua de imposición, no.

MELIÀ, B. Disponível em: <http://www.staff.uni-mainz.de>. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).

No último parágrafo do fragmento sobre o bilinguismo no Paraguai, o autor afirma que a língua guarani, nas escolas, deve ser tratada como língua de comunicação e não de imposição. Qual dos argumentos abaixo foi usado pelo autor para defender essa ideia?

- a) O guarani continua sendo usado pelos paraguaios, mesmo sem a escola e apesar dela.
- b) O ensino médio no Paraguai, sem o guarani, desmereceria todo o trabalho realizado e as esperanças acumuladas.
- c) A língua guarani encontrou uma funcionalidade real que assegura sua reprodução e continuidade, mas só isso não basta.
- d) A introdução do guarani nas escolas potencializou a difusão da língua, mas é necessário que haja uma postura ética em seu ensino.
- e) O bilinguismo na maneira de ensinar o guarani tem causado estragos contra a língua, a cultura e a lealdade dos paraguaios ao guarani.

Se o conhecimento de mundo influencia a compreensão do texto, podemos dizer, de acordo com nossa experiência profissional, que o tema bilinguismo, ainda que pertinente, não é comum nem amplamente debatido na educação básica. Salvo possíveis exceções, principalmente em escolas que fazem fronteira com outros países, em escolas bilíngues ou em regiões de concentração de imigrantes, avaliamos que o tema não é familiar para a maior parte dos concluintes da educação básica.

Além disso, é importante observar que o fragmento proposto é apenas uma pequena parte do texto originalmente escrito. O texto completo de Melià, excetuando referências e títulos, tem 1194 palavras (ver ANEXO D) e o fragmento proposto apresenta 199, ou seja, menos de 20% do texto original. Observamos que foram omitidos trechos antes dos dois primeiros parágrafos do fragmento, entre o segundo e o terceiro parágrafos, e depois da conclusão do fragmento havia ainda outros parágrafos no texto original. Dada a circunstância de que a inserção do texto de maneira integral torna-se inviável numa prova como o Enem, talvez o mais adequado fosse buscar outras opções. De nosso ponto de vista, o tema e a supressão de algumas partes do texto original devem ter dificultado a compreensão do material escrito. Recorrer a fragmentos ou adaptações de textos deveria ser evitado quando se exige do candidato uma leitura

global do texto, pois sua coesão pode ficar comprometida, dificultando ou até mesmo impossibilitando a compreensão do fragmento.

Na competência da área 2 (Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais), notamos a intenção de verificar a habilidade 8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. Fundamentando-nos na leitura do fragmento do texto do antropólogo espanhol, Bartolomeu Melià, é possível reconhecer a discussão de aspectos relacionados à diversidade cultural do mundo hispânico, a saber, o uso de dois idiomas, espanhol e guarani, no Paraguai.

Na questão 91 do caderno amarelo, o leitor deveria identificar o argumento que defende a ideia contida no último parágrafo e que é inclusive explicada, em português, no enunciado da questão. Afirma-se que “a língua guarani, nas escolas, deve ser tratada como língua de comunicação e não de imposição”. Dentre as 5 opções apenas uma defende a ideia expressa. O candidato precisa ler o texto, entender o enunciado, reconstruir a linha de argumentação do fragmento, relacionar a parte final com um argumento do texto e identificar a opção correta em aproximadamente 3 minutos.

A alternativa a (O guarani continua sendo usado pelos paraguaios, mesmo sem a escola e apesar dela.) pressupõe o reconhecimento do uso dos conectores, *aun, a pesar de*. Ainda que a alternativa de fato expresse o que diz o texto (*Aun sin escuela e incluso a pesar de la escuela, paraguayos y paraguayas se están comunicando en guarani*), não é o argumento que fundamenta que o guarani deve ser tratado como língua de comunicação nas escolas, uma vez que se diz que mesmo sem escola e apesar dela a língua continua sendo usada.

A alternativa b (O ensino médio no Paraguai, sem o guarani, desmereceria todo o trabalho realizado e as esperanças acumuladas.) associa-se ao seguinte fragmento do texto: *Dejar de fuera de la Educación Media al guaraní sería echar por la borda tanto trabajo realizado, tanta esperanza acumulada*. Ocorre a equivalência na tradução, mas a alternativa não responde ao que se pede, ou seja, não fundamenta a ideia de que o guarani deve ser usado como língua de comunicação nas escolas.

A alternativa c (A língua guarani encontrou uma funcionalidade real que assegura sua reprodução e continuidade, mas só isso não basta.), refere-se ao seguinte trecho: *La inclusión de la lengua guaraní en el proceso de educación escolar fue sin*

duda un avance de la Reforma Educativa... Contudo, não se problematiza o ensino do guarani como forma de comunicação e não de imposição.

A alternativa d (A introdução do guarani nas escolas potencializou a difusão da língua, mas é necessário que haja uma postura ética em seu ensino.) é a considerada correta segundo o gabarito oficial, uma vez que trata o guarani em contexto escolar e a postura ética reflete o caráter do idioma como língua de comunicação e não de imposição.

A alternativa e (O bilinguismo na maneira de ensinar o guarani tem causado estragos contra a língua, a cultura e a lealdade dos paraguaios ao guarani.) não aborda o ensino do idioma em discussão como meio de comunicação, apresenta somente o aspecto problemático no ensino do idioma. Além disso, observamos que, no texto, o verbo *causar* está flexionado no *pretérito perfecto compuesto* (*ha causado*), o que corresponde, em português a: “uma forma de ensino do guarani já causou muitos estragos...”. O *pretérito perfecto compuesto* não equivale ao pretérito perfeito composto, em português. Portanto, não dá a ideia de que a forma de ensino do guarani “continua causando” estragos contra a língua, como sugere a alternativa (O bilinguismo na maneira de ensinar o guarani tem causado...).

É importante mencionar que dois cursos preparatórios para o vestibular apresentaram a alternativa a (O guarani continua sendo usado pelos paraguaios, mesmo sem a escola e apesar dela.) como resposta correta, opção divergente do gabarito oficial. A justificativa do Objetivo é a seguinte: “A resposta correta é a (A) porque dos cinco itens, é o único argumento que sustenta que o guarani tem que ser tratado como língua de comunicação”¹⁰⁵. O Etapa comenta: “A questão destaca que o guarani é uma língua viva e dessa maneira deve ser ensinada. A alternativa que concorda com essa afirmação é a A: ‘O guarani continua sendo usado pelos paraguaios mesmo sem a escola e apesar dela’”¹⁰⁶. O fato é que se pedia um argumento que fundamentasse a afirmação de que a língua guarani, nas escolas, deve ser tratada como língua de comunicação e não de imposição. A alternativa a trata do guarani como meio de comunicação mesmo sem a escola.

Julgamos procedente refletir acerca do seguinte aspecto: se professores de cursos preparatórios têm dificuldades para responder esse tipo de pergunta, quantos alunos estão preparados para isso? Como se medem as habilidades do candidato? Sob pressão e

¹⁰⁵ Disponível em: <<http://estaticog1.globo.com/2010/11/ENEMprova2.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

¹⁰⁶ Disponível em: <<http://estaticog1.globo.com/2010/11/07/2prova-91e.jpg>>. Acesso em: 6 nov. 2011.

com tempo limitado e reduzido espera-se que o aluno leia quase 90 textos, responda 90 questões, entenda 90 enunciados e 450 alternativas. Além disso, deve transpor as respostas para um gabarito e redigir um texto dissertativo argumentativo em língua portuguesa. O que se pretende medir? O que se mede de fato? A velocidade para compreender textos?

Questão 92

Em alguns países bilíngues, o uso de uma língua pode se sobrepor à outra, gerando uma mobilização social em prol da valorização da menos proeminente. De acordo com o texto, no caso do Paraguai, esse processo se deu pelo(a)

- a) falta de continuidade no ensino do guarani nos programas escolares.
- b) preconceito existente contra o guarani principalmente nas escolas.
- c) esperança acumulada na reforma educativa da educação média.
- d) inclusão e permanência do ensino do guarani nas escolas.
- e) continuísmo do ensino do castelhano nos centros urbanos.

A questão 92 também se refere ao mesmo texto sobre o bilinguismo no Paraguai. O leitor deveria reconhecer como se deu o processo de mobilização nacional a favor da valorização do guarani nesse país. Além de ter que conhecer o significado do termo *proeminente*¹⁰⁷ para compreender o enunciado, o indivíduo precisava observar que a expressão *dar-se por*, em português, pode indicar, entre outros aspectos, meio, causa. Por exemplo:

a) A fuga *se deu pela* estrada vicinal que passa pelo Distrito de Álvora [...] ¹⁰⁸

Neste caso, *se deu pela* corresponde a *ocorreu por meio de*.

b) Alguns estudiosos acham que esta substituição *se deu pelo* fato dos africanos se adaptarem melhor ao tipo de trabalho realizado na colônia. ¹⁰⁹

Neste exemplo, *se deu pelo* equivale a *ocorreu devido a, ocorreu por causa de*.

Dessa forma, o enunciado da questão 92 permite ao menos duas interpretações:

¹⁰⁷ Equivale a “que sobressai”, “que ressalta”.

¹⁰⁸ Disponível em: <www.ifolha.com.br/>. Acesso em: 20 jun. 2011.

¹⁰⁹ Disponível em: <www.infoescola.com>. Acesso em: 20 jun. 2011.

a.1) O processo de mobilização nacional a favor da valorização do guarani ocorreu *por meio de...* A alternativa a ser assinalada deve responder como se deu esse processo.

b.1) O processo de mobilização nacional a favor da valorização do guarani ocorreu *devido a...*

Neste caso a resposta deve indicar a causa que desencadeou o processo.

O gabarito oficial publicado no *site* do Inep diz que o processo de mobilização nacional a favor do guarani se deu pela inclusão e permanência do ensino do guarani nas escolas (alternativa d), ou seja, ocorreu por meio da inclusão e permanência do ensino do guarani...

A alternativa b (preconceito existente contra o guarani principalmente nas escolas.), é falsa, pois o texto faz referência à superação do preconceito: *algunos castellanohablantes perdieron el miedo al guaraní y superaron los prejuicios en contra de él.*

Com relação à alternativa c (esperança acumulada na reforma educativa da educação média.), segundo o fragmento, houve uma reforma educacional incluindo o guarani no processo de educação escolar e todo esse trabalho criou uma expectativa (“a esperança acumulada”). Contudo, não foi “a esperança acumulada” que gerou esse processo de mobilização nacional a favor do guarani.

A alternativa e (continuísmo do ensino do castelhano nos centros urbanos.) requer o entendimento dos termos presentes no título: *Continuidad, no continuísmo.* Entre outras definições, o *Dicionário Aurélio*¹¹⁰ refere-se à *continuidade* como “Qualidade ou caráter do que é contínuo”; por sua vez, o termo *continuísmo* é definido como “Doutrina ou manobra política tendente à perpetuação, no poder, de uma pessoa ou de um grupo”. Nesse sentido, o processo de mobilização nacional a favor do guarani não se deu pelo continuísmo do ensino do castelhano nos centros urbanos, mas pela continuidade.

Discrepando do gabarito oficial do Enem, um curso preparatório para o vestibular apresentou como resposta para a questão 92 de espanhol (prova amarela) a alternativa a (falta de continuidade no ensino do guarani nos programas escolares) e

¹¹⁰ Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/dicionarioaurelio/>>. Acesso em: 7 nov. 2011.

depois procedeu às alterações, ajustando-se ao gabarito oficial. As alternativas d e a são aparentemente excludentes:

a.1) O processo de mobilização nacional a favor do guarani se deu pela falta de continuidade no ensino do guarani nos programas escolares.

d.1) O processo de mobilização nacional a favor do guarani se deu pela inclusão e permanência do ensino do guarani nas escolas.

Contudo, se pensarmos que podemos ler a primeira e a segunda opção como:

a.2) O processo de mobilização nacional a favor do guarani ocorreu devido à falta de continuidade no ensino do guarani nos programas escolares.

d.2) O processo de mobilização nacional a favor do guarani ocorreu por meio da inclusão e permanência do ensino do guarani nas escolas.

a alternativa a parece ser aceita. O que é preciso observar é que a falta de continuidade do ensino do guarani não estava certa, determinada, era uma hipótese anunciada pelo autor do texto como um “alarme”. O uso do futuro do pretérito do indicativo em Se rompería *así la continuidad en el proceso de la Reforma educativa*¹¹¹ indica ação hipotética. Além disso, em outras partes que os alunos não tiveram acesso às informações, já que se tratava dos trechos suprimidos, explica-se que temiam a transformação do guarani como disciplina optativa e que se desenvolvesse o uso da língua somente nas áreas da literatura e das ciências sociais. Portanto, apenas o uso de um fragmento textual, novamente, compromete a adequada compreensão das ideias desenvolvidas pelo autor. Além disso, conforme consta no capítulo 2 (**2.2.3.4. Testes de múltipla escolha**), deve-se evitar ambiguidade na formulação de perguntas e das opções de forma que somente uma seja correta, o que não ocorreu na formulação do enunciado da questão analisada.

¹¹¹ Esse fragmento está disponível apenas no texto original.

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.

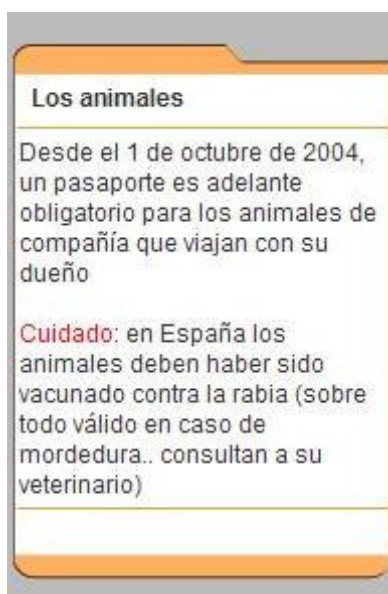
AVISO ESPECIAL: En España los animales deben haber sido vacunados contra la rabia antes de su dueño solicitar la documentación. Consultar a un veterinario.

Disponível em: <http://www.agencedelattre.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 seu cachorro deve

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

O segundo texto, tal como figura no *site* referido, apresenta erros e inadequações, como se pode comprovar pela transcrição incluída a seguir (1, no lugar de 1º; o termo *adelante* usado de modo indevido; falta de ponto final depois de *dueño*; *vacunados*, que deveria figurar no plural; *consulten* e não *consultan*). Na prova, contudo, devido às reformulações realizadas, não constatamos os mesmos problemas. A seguir apresentamos a versão original disponibilizada no *site* indicado:



Disponível em: <<http://www.agencedelattre.com/Peniscola-Espana/turismo/acceso-peniscola.htm>>. Acesso em: 30 nov. 2010.

Além disso, cabe ressaltar que o texto é uma tradução do original em francês:

Depuis le 1 Octobre 2004 , un passeport est désormais obligatoire pour les animaux de compagnie voyageant avec leur maître
Attention: en Espagne les animaux doivent avoir été vaccinés contre la rage (consultez votre vétérinaire)

Disponível em: <<http://www.agencedelattre.com/Peniscola-Espagne/tourisme/acces-peniscola.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

Julgamos procedente questionar o porquê, considerando tantos textos disponíveis, recorrer a um que originalmente apresentava incorreções, que foi traduzido e ainda modificado sem conservar o *layout* original. Ainda que adaptações sejam possíveis, nesse caso, consideramos que para compreender e organizar as informações, como foi solicitado nessa questão, seria possível e mais adequado recorrer a outros textos autênticos.

Conforme a matriz da competência da área 2, a questão 93 da prova amarela está relacionada à habilidade 6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. Dessa forma, por meio do conhecimento de espanhol como língua estrangeira, o indivíduo deve demonstrar que é capaz de compreender um texto e pode, portanto, ampliar as possibilidades de acesso a informações.

A questão 93 solicitou que o leitor compreendesse e organizasse as orientações sobre como proceder para viajar com um animal. Observamos que o enunciado do texto diz que “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 seu cachorro deve”, embora em nenhuma parte do texto proposto se menciona que os dados se referem aos aeroportos e estações ferroviárias.

A alternativa a (consultar as autoridades para verificar a possibilidade de viagem.) é falsa, porque o texto não menciona consulta às autoridades.

A alternativa b (ter um certificado especial tirado em outubro de 2004) também é falsa, pois se diz que desde 1º de outubro de 2004 é exigido o uso do passaporte para os animais que viajam com seu dono por qualquer companhia, e não que é preciso tirar o passaporte em outubro de 2004. Aliás, esta alternativa poderia ser descartada apenas por uma questão de lógica: se a pessoa não tivesse o animal nessa época, evidentemente não teria emitido o certificado mencionado.

Com relação à alternativa c (tirar o passaporte do animal e logo vaciná-lo.), a ordem é inversa: primeiro é preciso vaciná-lo, depois o dono deve solicitar a documentação.

A alternativa d (vacinar o animal contra todas as doenças.) não corresponde à correta, pois o texto diz que é preciso apenas vacinar contra a raiva e, novamente, a lógica auxilia a rejeitar esta alternativa, posto que não existem vacinas contra absolutamente todas as doenças.

A opção correta é a e (vacinar o animal e depois solicitar o passaporte dele.), conforme a ordem expressa no texto: [...] *en España los animales deben haber sido vacunados contra la rabia antes de su dueño solicitar la documentación.* [...]

Questão 94



¡BRINCANDO!

KangaROOS llega a México con diseños atléticos, pero muy *fashion*. Tienen un toque *vintage* con diferentes formas y combinaciones de colores. Lo más *cool* de estos tenis es que tienen bolsas para guardar llaves o dinero. Son ideales para hacer ejercicio y con unos jeans obtendrás un *look* urbano.
www.kangaroos.com

Revista Glamour Latinoamérica. México, mar. 2010.

O texto publicitário utiliza diversas estratégias para enfatizar as características do produto que pretende vender. Assim, no texto, o uso de vários termos de outras línguas, que não a espanhola, tem a intenção de

- a) atrair a atenção do público ativo dessa propaganda.
- b) popularizar a prática de exercícios esportivos.
- c) agradecer aos compradores ingleses desse tênis.
- d) incentivar os espanhóis a falarem outras línguas.
- e) enfatizar o conhecimento de mundo do autor do texto.

O gênero textual deve ser conhecido pelo público que se apresentou ao exame, uma vez que, normalmente, se trabalham os anúncios publicitários não só na disciplina de língua estrangeira. Além disso, trata-se de um gênero muito presente no cotidiano das pessoas, seja em suporte impresso, digital ou audiovisual.

Considerando a competência de área 2, poderíamos associar a mencionada questão à habilidade 7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social – se o candidato tivesse que, de fato, demonstrar a compreensão do texto para estabelecer a relação deste com seu uso social.

Sobre a questão 94, se o estudante/candidato reconhecesse a intenção argumentativa do texto publicitário – chamar a atenção para vender um produto –, poderia responder a pergunta somente com seu conhecimento prévio sobre a finalidade desse gênero textual, mesmo sem compreender o conteúdo do anúncio. É possível constatar como o próprio enunciado direciona a resposta: “O texto publicitário utiliza diversas estratégias para enfatizar as características do produto que pretende vender.” (grifo nosso). Logo, o uso de vários termos de outras línguas, que não a espanhola, tem a função de aproximar a linguagem do adolescente, ou seja, “atrair a atenção do público ativo dessa propaganda” (alternativa a), visando, obviamente, à venda. O uso de termos estrangeiros nesse anúncio não tem a intenção de “popularizar a prática de exercícios esportivos” (alternativa b); nem de “agradar aos compradores ingleses desse tênis” (alternativa c); “incentivar os espanhóis a falarem outras línguas” (alternativa d) ou “enfatizar o conhecimento de mundo do autor do texto” (alternativa e).

A maneira como foi formulada a questão fere um dos quesitos da elaboração dos testes: evitar que se possa dar a resposta sem a leitura do texto, como vimos no capítulo 2. Mais que orientar o percurso da leitura, as pistas (inclusive em português) sequer possibilitaram que o candidato demonstrasse habilidade de leitura em espanhol. Se a intenção da prova é avaliar a compreensão leitora em língua estrangeira, poderíamos questionar sobre a relação entre a imagem e o verbo em destaque (*¡BRINCANDO!*), ou ainda perguntar que estratégia discursiva é utilizada para chamar a atenção do leitor.

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 e 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 com base o fragmento, qual proposição identifica o tema central e pode 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.

Como se trata de um tema transversal, inferimos que a proposta relacionada à saúde e ao tabagismo tenha sido amplamente debatida na educação básica e em diferentes disciplinas, portanto, faz parte do conhecimento de mundo do aluno/candidato. Também se trata de um fragmento (como está evidenciado na referência do texto) e averiguamos que metade de seu conteúdo foi eliminada (ver ANEXO E). Num total de 323 palavras, permaneceram 154, concentradas nos dois primeiros parágrafos do texto originalmente publicado. Embora seja possível compreender o trecho proposto, o enunciado diz que o título antecipa o tema a ser desenvolvido e pede-se para o leitor identificar o tema central (grifos nossos) que poderia ser usado como título. Quando se menciona tema central, consideramos que o mais coerente seria disponibilizar o texto integralmente, pois nem toda proposição no início do texto precisa ser necessariamente mantida até o final. Podem ser incluídos outros argumentos, dados e ideias podem ser rebatidos, alterando o que foi inicialmente proposto. Por exemplo, o início de um texto pode apresentar os aspectos positivos relacionados ao uso de um dado medicamento; seguido, contudo, dos riscos que pode trazer à saúde. Avaliando os prós e os contras, o texto conclui que o uso do elemento

testado não é recomendável. Para que se possa escolher um título para o texto, o que exige uma leitura global, o mais adequado, como já afirmamos, é disponibilizar o texto integralmente.

Além disso, se o fragmento está em espanhol, o título deveria estar no mesmo idioma e, conseqüentemente, as alternativas deveriam figurar em língua espanhola, mas estão em português.

Com relação à competência da área 2, relacionamos a questão 95 à habilidade 5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema –, embora conste apenas uma parte do texto original. Nesse sentido, o leitor precisa entender como os vocábulos estão relacionados no texto para reconhecer o tema central de um fragmento jornalístico. Da compreensão global, o leitor deve sintetizar o conteúdo de modo a identificar o título.

O estilo de vida das 7.565 pessoas durante os 50 meses é somente um dos dados pesquisados, portanto a alternativa a (Estilo de vida interfere no ganho de peso.) não corresponde ao tema central do fragmento.

Com relação à alternativa b (Estudo mostra expectativa de vida dos fumantes.), não é possível considerá-la válida uma vez que o estudo não trata da expectativa de vida, mas do ganho de peso.

O segundo parágrafo revela que o tabaco é um anorexígeno, mas não afirma que as pessoas que fumam podem se tornar anoréxicas, conforme a alternativa c (Pessoas que fumam podem se tornar anoréxicas.).

Se a alternativa e (Tabagismo como fator de emagrecimento.) fosse a verdadeira, o texto estaria incentivando o uso do tabaco como forma de emagrecimento, mas não é essa a intenção.

Fundamentada nos estudos dos pesquisadores da Universidade de Navarra, a reportagem diz que, entre 3 grupos, os que mais ganham peso são aqueles que deixaram de fumar, depois os que continuam fumando e, por último, os que nunca fumaram. Dessa forma, a alternativa d (Fumantes engordam mais que não fumantes.) é considerada a correta.

De modo geral, merece destaque a diversidade de gêneros e de registros de diferentes países, contudo a adaptação e a supressão de vários trechos de alguns textos podem ter dificultado sua compreensão. É preciso reavaliar também a quantidade deles

e certos temas abordados. Nenhum texto proposto ou parte dele estabeleceu relação com outros textos da prova de espanhol.

4.2.2. Enem 2010 – 2ª aplicação

Como já informamos, a segunda aplicação do exame na edição de 2010 manteve a mesma estrutura da aplicação anterior. Vejamos, a seguir, os principais dados dessa segunda aplicação.

4.2.2.1. Síntese dos dados

Ficha 2					
A) Dados sobre o caderno de questões					
Data da aplicação	16 de dezembro de 2010, quinta-feira				
Cor da prova analisada	amarela				
Áreas e disciplinas que integraram o caderno de questões	Linguagens, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Inglês ou Espanhol, Artes e Educação Física) Matemática e suas tecnologias (Matemática)				
Número de questões	90				
Tempo de duração da prova	5h30				
B) Dados sobre os textos de língua espanhola					
	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5
Título	Não há	Não há	<i>La cueca chilena</i>	Não há.	Não há.
Fonte	www.gaturro.com. Acesso em: 10 ago. 2010.	http://www.votoelectronic.o.info/blog. Acesso em: 12 abr. 2009 (adaptado)	http://www.chile.com. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado)	Revista ¡Hola! nº 3427, Barcelona, ? abr. 2010 (fragmento)	Revista Punto y Coma. Espanha, nº 9, nov/dez. 2007.
Gênero textual	história em quadrinhos	postagem digital	postagem digital	reportagem	reportagem
Tema(s) abordado(s)	humor	voto eletrônico	dança chilena	tourada	turismo na Espanha

Presença de imagem	os personagens: Ágatha, Gaturro e a professora Ruda Vinagretti	uma urna eletrônica	um casal dançando	Não há.	Não há.
Número de questões vinculadas ao texto	1	1	1	1	1

C) Dados das questões

Quantidade de questões	5
Tipo de questão	Múltipla escolha
Idioma do comando da questão	Português
Idioma das alternativas	Português

D) Habilidades requeridas

Questões	Habilidades conforme competência da área 2	
91	H7	Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.
92	H5	Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
93	H8	Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
94	H8	Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
95	H6	Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

Quadro 13 – Síntese dos dados da prova 2

4.2.2.2. Análise dos textos, dos enunciados das questões e das alternativas

Como procedemos na análise da primeira versão da prova do Enem de 2010, damos sequência à pesquisa abordando o texto escolhido, a redação e os propósitos do enunciado da questão e as alternativas apresentadas.

Questão 91



Disponível em: www.gaturro.com. Acesso em: 10 ago. 2010.

O gênero textual história em quadrinhos pode ser usado com a intenção de provocar humor. Na tira, o cartunista Nik atinge o clímax dessa intenção quando

- apresenta, já no primeiro quadro, a contradição de humores nas feições da professora e do aluno.
- sugere, com os pontos de exclamação, a entonação incrédula de Gaturro em relação à pergunta de Ágatha.
- compõe um cenário irreal em que uma professora não percebe no texto de um aluno sua verdadeira intenção.
- aponta que Ágatha desconstrói a ideia inicial de Gaturro a respeito das reais intenções da professora.
- congela a imagem de Ágatha, indicando seu desinteresse pela situação vivida por Gaturro.

Gaturro¹¹² é o nome de um famoso personagem de história em quadrinhos. Trata-se de um gato preguiçoso e com grandes bochechas, criado pelo cartunista argentino Cristian Dzwonik, mais conhecido como Nik. É o protagonista de uma série de tirinhas, livros e inclusive de um filme. Mora com uma família de classe média e é apaixonado por Ágatha, mas não é correspondido.

Julgamos que o gênero história em quadrinhos e tópicos como humor e estrutura da narrativa devem ter sido trabalhados nas aulas de diferentes disciplinas da educação básica. Para que se perceba a veia cômica dessas histórias, é preciso que o leitor esteja atento a outros elementos além do conteúdo verbal, tais como os desenhos, balões, tipos de letra (cores, formas e tamanho).

¹¹² Outras informações sobre Gaturro: <<http://www.gaturro.com/>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

Dentre as habilidades elencadas na área 2, associamos a questão 91 da prova amarela à habilidade 7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. Para responder a questão é preciso que o candidato reconheça o humor no texto e compreenda o significado do clímax dentro da estrutura da narrativa, ou seja, o ponto mais alto de tensão da história que precede o desfecho.

Na narrativa proposta, o humor reside na dupla interpretação da presença do vermelho na redação de Gaturro. O gato escreve cartas de amor para sua professora e as recebe de volta com marcas vermelhas, interpretadas por ele como marcas de batom (*rouge*). Dessa forma, supõe que seu sentimento é correspondido. O clímax do humor ocorre quando Ágatha revela que as marcas vermelhas são as correções ortográficas realizadas pela professora.

A questão solicitou, portanto, a compreensão do humor por meio da identificação de uma parte do texto, o clímax. Para isso, é preciso interpretar globalmente a história, além de ter que compreender que *rouge* corresponde a batom, em português, e que *rojo*, em espanhol, não equivale a roxo, em português, mas a vermelho.

A alternativa a – apresenta, já no primeiro quadro, a contradição de humores nas feições da professora e do aluno – faz referência à leitura de imagens. De fato, Gaturro está sorrindo e a professora Ruda Vinagretti expressa fisionomia de indiferença, mas essa contradição não representa o clímax do humor.

A alternativa b – sugere, com os pontos de exclamação, a entonação incrédula de Gaturro em relação à pergunta de Ágatha. – exige do candidato o reconhecimento das intenções da pontuação. Apesar de a afirmação não ser falsa em relação texto, não representa o clímax do humor e, portanto, não responde a questão.

A alternativa c – compõe um cenário irreal em que uma professora não percebe no texto de um aluno sua verdadeira intenção. – também é verdadeira, mas, como nos casos anteriores, não corresponde ao clímax da história.

A alternativa d – aponta que Ágatha desconstrói a ideia inicial de Gaturro a respeito das reais intenções da professora – é a correta, uma vez que o ponto crucial do humor ocorre quando a gata mostra a outra interpretação das marcas vermelhas nas redações do gato.

A alternativa e – congela a imagem de Ágatha, indicando seu desinteresse pela situação vivida por Gaturro. – faz uma interpretação errônea quando afirma o desinteresse da gata. Ela manifesta interesse pela situação, comprovada quando pega a

folha com o texto, observa as marcas vermelhas impressas pela professora e faz a leitura do material.

Questão 92



El sistema que se ha estado utilizando es el de urna electrónica con teclado numérico para la emisión del voto. Tiene botones especiales de confirmación e impresión de acta inicial con activación por clave. La caja de balotas electrónicas es una computadora personal con un uso específico que tiene las siguientes características: resistente, pequeña en dimensión, liviana, con fuentes autónomas de energía y recursos de seguridad. La característica más destacable del sistema brasileño reside en que permite unificar el registro y verificación de la identidad del elector, la emisión y el escrutinio de voto en una misma máquina.

Voto electrónico en Brasil. Disponível em: <http://www.votoelectronico.info/blog>. Acesso em: 12 abr. 2009 (adaptado).

Pela observação da imagem e leitura do texto a respeito da votação eletrônica no Brasil, identifica-se como tema

- a) a funcionalidade dos computadores, por meio das palavras-chave *teclado, botones, impresión, electrónicas e computadora*.
- b) a evolução das máquinas modernas, por meio das palavras-chave *teclado, botones, electrónicas, energia e máquina*.
- c) A segurança da informação, por meio das palavras-chave *electrónica, clave, seguridad, verificación e identidad*.
- d) O sistema brasileiro de votação eletrônica, por meio das palavras-chave *urna, teclado, voto, botones e elector*.
- e) A linguagem matemática, por meio das palavras-chave *numérico, clave, pequeña, dimensión e energia (sic)*.

A questão 92 apresenta o texto que versa sobre as eleições e o uso da urna eletrônica. Além do próprio enunciado que informa o conteúdo do texto – “... a leitura do texto a respeito da votação eletrônica no Brasil...” –, a imagem que aparece antes da mensagem escrita já fornece pistas que facilitam a compreensão do material escrito.

O tema abordado deve fazer parte do conhecimento de mundo do candidato, pois aspectos relativos às eleições são normalmente discutidos em diversas disciplinas da educação básica e o uso da urna eletrônica é uma realidade em diferentes partes do país.

Nessa questão identificamos a preocupação em avaliar a habilidade 5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. O enunciado pede que o candidato reconheça o assunto do texto e nas alternativas aparecem palavras-chave associadas a cinco possíveis temas.

Poderíamos dizer que a questão solicita a compreensão global do texto se a resposta não estivesse no próprio enunciado. Novamente, não é preciso que o candidato compreenda o que está escrito em língua espanhola, basta ler o enunciado, que está redigido em português, e identificar a resposta adequada. A opção correta, conforme o gabarito oficial, é a letra d – “O sistema brasileiro de votação eletrônica, por meio das palavras-chave *urna, teclado, voto, botones e elector.*”

O tema não corresponde à funcionalidade dos computadores de modo geral, uma vez que o texto trata da urna eletrônica. Portanto, a primeira alternativa (a funcionalidade dos computadores, por meio das palavras-chave *teclado, botones, impresión, electrónicas e computadora.*) pode ser descartada.

Com relação à alternativa b – a evolução das máquinas modernas, por meio das palavras-chave *teclado, botones, electrónicas, energia e máquina.* – além de o texto não tratar de máquinas modernas no geral, seria preciso definir o adjetivo “modernas”. Seriam as máquinas recém lançadas ou as máquinas da era moderna? No primeiro caso, poderíamos dizer que as palavras *energía e máquina* não caracterizam a modernidade de um aparelho.

Na alternativa seguinte (A segurança da informação, por meio das palavras-chave *electrónica, clave, seguridad, verificación e identidad.*), a palavra *electrónica* não é um termo que esteja intimamente relacionado à segurança da informação. Além disso, o aspecto da segurança somente é citado na penúltima frase do texto: *La caja de balotas electrónicas es una computadora personal con un uso específico que tiene las siguientes características: resistente, pequeña en dimensión, liviana, con fuentes autónomas de energía y recursos de seguridad.* (grifos nossos). É o aspecto que se destaca, conforme o texto, não é a segurança, mas a unidade de informações num aparelho apenas: o registro e a verificação de identidade do leitor, a emissão e o escrutínio do voto.

Com relação à alternativa e – A linguagem matemática, por meio das palavras-chave *numérico, clave, pequeña, dimensión e energia* (sic). – nem todas as palavras-chave expostas correspondem à linguagem matemática e o foco do texto tampouco era esse.

Questão 93

La cueca chilena

La cueca es la danza nacional de Chile, la protagonista de las celebraciones y festividades criollas. Su origen no está claramente definida (sic)¹¹³, ya que investigadores la vinculan a culturas como la española, africana, peruana, así como también a la chilena.



La rutina de esta danza encuentra – según algunos folcloristas – una explicación zoomórfica por provenir de la “clueca”, concepto con el que se hace referencia a los movimientos que hace una polla cuando es requerida por el gallo. Es por ello que el rol de hombre, en el baile se asemeja a la rueda y al entusiasmo que pone el gallo en su conquista amorosa. La mujer, en cambio, sostiene una conducta más defensiva y esquiva.

Disponível em: <http://chile.com>. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).

Todos os países têm costumes, músicas e danças típicos, que compõem o seu folclore e diferenciam a sua cultura. Segundo o texto, na cueca, dança típica do Chile, o comportamento e os passos do homem e da mulher estão associados

- a) à postura defensiva da mulher.
- b) à origem espanhola da dança.
- c) ao cortejo entre galo e galinha.
- d) ao entusiasmo do homem.
- e) ao nacionalismo chileno.

O conteúdo do texto proposto na questão 93 traz descrições sobre uma dança típica chilena. O título apresenta um falso cognato, ou seja, uma palavra que tem grafia e/ou pronúncia semelhante à língua materna do leitor (ou da maioria dos leitores/candidatos), mas apresenta significado diferente. *Cueca* é uma dança típica chilena. O leitor não é induzido ao erro, ou seja, a interpretar como uma peça íntima masculina, visto que existem o contexto e a imagem que fornecem pistas para a interpretação adequada do termo e o próprio enunciado da questão apresenta uma explicação do termo (“[...] Segundo o texto, na cueca, dança típica do Chile...” (grifos nossos)).

¹¹³ Em espanhol, *origen* é um substantivo masculino. Como se pode observar no **Anexo F** e no endereço exposto, o erro não figura na versão original.

Ainda que as características dessa dança possam não fazer parte do conhecimento de mundo do candidato, a discussão da pluralidade cultural por meio das diferentes formas de manifestação artística é um aspecto previsto no ensino de língua espanhola como língua estrangeira.

Associamos a questão 93 à habilidade 8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística, uma vez que o enunciado solicita a compreensão de parte do texto relacionado a uma manifestação cultural chilena. Segundo o comando do item, o candidato deve identificar a que estão associados o comportamento e os passos do homem e da mulher na dança mencionada. Trata-se da reconstituição de uma informação pontual e linear, incidindo sobre um aspecto: a característica da dança.

A alternativa a – à postura defensiva da mulher. – não faz referência ao homem, assim como a letra d – ao entusiasmo do homem. – não faz referência à mulher e o enunciado solicita o comportamento e os passos dos dois sexos.

A alternativa b diz que a dança tem origem espanhola, mas não associa a origem ao comportamento e aos passos do casal. Além disso, o texto revela que *Su origen no está claramente definida (sic), ya que investigadores la vinculan a culturas como la española, africana, peruana, así como también a la chilena*. Dessa forma, não podemos atribuir sua origem à tradição espanhola exclusivamente.

A última alternativa, e, – ao nacionalismo chileno. – também não pode ser considerada válida, uma vez que o fragmento afirma que se trata de uma dança típica, mas não aborda o nacionalismo, ou seja, não faz uma exaltação ou estabelece relação ao sentimento nacional.

A letra c – ao cortejo entre galo e galinha. – é a opção correta. O fragmento apresenta uma explicação zoomórfica estabelecendo relação entre os movimentos da dança e os movimentos que faz uma galinha quando é cortejada pelo galo. Neste caso, é importante que o leitor compreenda o significado de *polla* (“galinha nova”) e de *gallo* (“galo”).

Questão 94

Jesulín y Cayetano Rivera salieron a hombros por la puerta grande aplaudidos por María José Camapanario y la duquesa de Alba.

Expectación, mucha expectación fue la que se vivió el pasado sábado en la localidad gaditana de Ubrique. Un cartel de lujo para una tarde gloriosa formado por los diestros

Jesulín, “El Cid”, y Cayetano Rivera. El de Ubrique pudo presumir de haber sido “profeta en su tierra” en una tarde triunfal, con un resultado de tres orejas y salida por la puerta grande.

Desde primera hora de la tarde, numerosos curiosos y aficionados fueron llegando a los alrededores de la plaza y al hotel Sierra de Ubrique, donde hubo un gran ambiente previo a la cita taurina, dado que era el sitio donde estaban hospedados los toreros.

Revista ¡Hola! N° 3.427, Barcelona, 7 abr. 2010 (fragmento).

O texto traz informações acerca de um evento de grande importância ocorrido em Ubrique – uma tourada. De acordo com esse fragmento, alguns dos fatos que atestam a vitória nesse evento típico da cultura espanhola são

- a) a realização de cortejo público ao toureiro e o abraço do adversário.
- b) a hospedagem do Hotel Sierra de Ubrique e a presença da família real.
- c) a formação de fã-clubes numerosos e o recebimento do título de nobreza.
- d) o acúmulo de maior número de orelhas e a saída pelo portão principal.
- e) a reunião de numerosos curiosos e o apreço de uma rica mulher.

O conteúdo do texto é claramente identificado no enunciado da questão – O texto traz informações acerca de um evento de grande importância ocorrido em Ubrique – uma tourada. [...]. (grifos nossos). Assim como na questão anterior, trata-se de um tema relacionado à pluralidade cultural. A reportagem tem como fonte a revista *¡Hola!*, uma publicação semanal espanhola que se caracteriza por noticiar fatos e eventos envolvendo celebridades, entre elas, os toureiros.

Associamos a questão 94 também à habilidade 8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. – uma vez que a pergunta solicita que o leitor indique o que atesta a vitória em uma tourada. Assim, por meio da leitura em língua estrangeira é possível que o leitor tenha acesso a informações sobre diferentes manifestações culturais. Contudo, analisando o texto e a questão proposta, caso o leitor tenha conhecimento prévio sobre o tema pode responder ao item sem necessariamente compreender o fragmento proposto. E como veremos mais adiante, sem informações mínimas sobre a tauromaquia, dificilmente o leitor compreenderá vários aspectos do texto selecionado. Nesse sentido, a questão privilegia o conhecimento cultural e não a compreensão do texto.

Outro aspecto que merece atenção reside na fonte do texto. Para tratar de um tema cultural não seria mais adequado buscar informações num jornal, numa revista de atualidades ou ainda numa obra histórica ou literária a recorrer a uma revista de celebridades? Consideramos que a fonte e o gênero textual impressos nesse tipo de publicação poderiam ser justificáveis para outros temas, ou para verificar outros objetivos de leitura. No caso da história em quadrinhos, o gênero textual é utilizado para

verificação da compreensão do humor. Não é o mesmo contexto da questão 94 que usa um texto de uma revista de celebridade para tratar sobre dado aspecto cultural.

Já notamos nas próprias questões do Enem que em alguns casos o leitor é provido de pistas para ajudá-lo na compreensão da mensagem, como a presença de título, imagens, definição de tema no enunciado da questão etc. Nesse item, sem o título nem a imagem o estudante/candidato não tem pista alguma sobre a que acontecimento se referem os dois primeiros parágrafos. A tourada só é mencionada no desfecho do fragmento e no enunciado da questão. Quem são Jesulín e Cayetano Rivera¹¹⁴ citados no início do texto? E “El Cid”¹¹⁵, María José Campanario¹¹⁶ ou a duquesa de Alba¹¹⁷? Também é possível notar a presença de outros aspectos que podem dificultar a compreensão da reportagem: palavras e expressões pouco transparentes como *gaditana*¹¹⁸, *cita*¹¹⁹, “*profeta en su tierra*”¹²⁰; “*el de Ubrique*”¹²¹, *salir a hombros*¹²², *salir por la puerta grande*¹²³, *diestros*¹²⁴ e a presença de falso cognato, ou seja, vocábulo que têm grafia e sons semelhantes ao português, mas apresenta significado distinto (*sitio*¹²⁵). O que significa “*tres orejas*”¹²⁶? O termo “*plaza*”¹²⁷, de sentido específico no texto, não pode ser associado ao seu significado mais frequente.

A questão exige a reconstituição de uma informação pontual, ou seja, que se indiquem alguns dos fatos que atestam a vitória nesse evento típico da cultura hispânica. Como o texto não revela claramente o que comprova a vitória do toureiro, é preciso inferir a resposta pautando-se em expressões como *tarde triunfal, con un resultado de*

¹¹⁴ Jesulín e Cayetano Rivera são dois famosos toureiros espanhóis. O primeiro nasceu em Ubrique, Cádiz. O segundo é madrilenho.

¹¹⁵ Rodrigo Díaz de Vivar, *el Cid*, é o protagonista de uma das épicas mais expressivas da literatura espanhola.

¹¹⁶ María José Campanario é a esposa de Jesulín de Ubrique.

¹¹⁷ María del Rosario Cayetana Alfonsa Victoria Eugenia Francisca Fitz-James Stuart y Silva é conhecida como a 18.^a e atual Duquesa de Alba de Tormes.

¹¹⁸ Refere-se àquele que é natural de Cádiz.

¹¹⁹ Naquele contexto, corresponde a “encontro”.

¹²⁰ A expressão utilizada no texto vem de outra, “*nadie es profeta en su tierra*”, referindo-se à falta de compreensão ou de engrandecimento de um indivíduo por parte das pessoas da mesma cidade ou região. No caso do fragmento, a expressão foi modificada, dizendo que o toureiro foi “*profeta en su tierra*”, ou seja, ele teve o reconhecimento dos cidadãos de Ubrique.

¹²¹ Refere-se a Jesús Janeiro Bazán, conhecido como Jesulín de Ubrique.

¹²² Indica que o toureiro é carregado pelo público, ao final das touradas (são 6 em cada tarde, sendo 3 toureiros e, portanto, correspondendo a cada um tourear dois touros), quando faz uma excelente tourada.

¹²³ Carregado pelo público, o toureiro sai da “*plaza de toros*” pelo portão principal (*puerta grande*), como reconhecimento pelo seu ótimo desempenho.

¹²⁴ No mundo taurino, *diestros* é sinônimo de toureiros.

¹²⁵ Corresponde a “lugar”, em português.

¹²⁶ As orelhas do touro são solicitadas pelo público como prêmio aos toureiros que realizam ótimas touradas. Como cada toureiro tem que tourear dois touros em cada tourada, neste caso foram concedidas duas orelhas de um dos touros e uma do outro, o que explica o grande êxito do toureiro.

¹²⁷ Forma simplificada de *plaza de toros*, lugar onde ocorrem as touradas.

tres orejas, salida por la puerta grande e salir a hombros. O problema, como podemos constatar pelo número de notas inseridas referente ao parágrafo anterior, é que para compreender o fragmento e poder inferir a resposta, o leitor precisa ter conhecimentos prévios de tauromaquia. Além disso, há uma série de nomes próprios que dificultam a compreensão do texto. Nesse sentido, a escolha do fragmento fere alguns princípios da técnica da múltipla escolha comentados no capítulo 2 (**2.2.3.4. Testes de múltipla escolha**), tais como: não recorrer a textos que abordem temas muito regionais, com muitas alusões a nomes e lugares; selecionar textos que apresentem uma estrutura mais ou menos fechada, com certa autonomia de significado que não exija chaves extratextuais para sua compreensão. Como se observa, a questão 94 da prova amarela procurou verificar muito mais o conhecimento do leitor sobre um dado cultural que especificamente a compreensão leitora do conluente da educação básica.

A alternativa a – a realização de cortejo público ao toureiro e o abraço do adversário. – é descartada, pois não se menciona o abraço no texto.

O conteúdo da alternativa b – a hospedagem do Hotel Sierra de Ubrique e a presença da família real. – não atesta a vitória dos toureiros. Além disso, o texto não remete à presença da família real. A duquesa de Alba é uma pessoa da nobreza, mas não da família real.

A letra c – a formação de fã-clubes numerosos e o recebimento do título de nobreza. – também não comprova a vitória e o texto sequer menciona a existência de fã-clubes ou do recebimento do título de nobreza.

Com relação à alternativa e – a reunião de numerosos curiosos e o apreço de uma rica mulher. – também não comprova a vitória dos toureiros.

A letra d – o acúmulo de maior número de orelhas e a saída pelo portão principal. – é a correta, comprovada no seguinte fragmento: *El de Ubrique pudo presumir de haber sido “profeta en su tierra” en una tarde triunfal, con un resultado de tres orejas y salida por la puerta grande.* Convém notar que “o acúmulo de maior número de orelhas” deve ser inferido, considerando, logicamente, que o leitor tenha conhecimento do que significa ter “orelhas” como resultado numa tourada, e é preciso que o leitor também estabeleça a relação entre *puerta grande* e “portão principal”.

Questão 95

El Camino de la lengua nos lleva hasta el siglo X, época en la que aparecen las Glosas Emilianenses en el monasterio de Suso en San Millán (La Rioja). Las Glosas

Emilianenses están consideradas como el testimonio escrito más antiguo del castellano. Paso a paso y pueblo a pueblo, el viajero llegará al siglo XV para asistir al nacimiento de la primera Gramática de la Lengua Castellana, la de Nebrija. Más tarde, escritores como Miguel de Cervantes, Calderón de la Barca, Miguel de Unamuno, Santa Teresa de Jesús o el contemporáneo Miguel Delibes irán apareciendo a lo largo del itinerario. Pero la literatura no es el único atractivo de este viaje que acaba de comenzar. Nuestra ruta está llena de palacios, conventos, teatros y restaurantes. La riqueza gastronómica de esta región es algo que el viajero debe tener muy en cuenta.

Revista Punto y Coma. Espanha, nº 9, nov./dez. 2007.

O “Camino de la lengua”, um percurso para turistas na Espanha, conduz o viajante por um roteiro que, além da temática original sobre a língua e a literatura espanholas, envolve também os aspectos

- a) turísticos e místicos.
- b) culturais e educacionais.
- c) históricos e enriquecimento.
- d) itinerários de conflito religioso.
- e) arquitetônicos e gastronômicos.

A questão 95 traz um texto sobre turismo espanhol. A sugestão do roteiro está relacionada ao conhecimento da língua, literatura, além da arquitetura e da apreciação gastronômica. A reportagem foi publicada na revista *Punto y Coma*, um material voltado para o ensino de espanhol como língua estrangeira.

Associamos a questão 95 à habilidade 6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. Dessa forma, compreender o texto em língua espanhola permite o acesso a dados, instrução, enfim, ao conhecimento.

O enunciado direciona a leitura para a reconstituição de informações, ou seja, solicita o reconhecimento de quais são os aspectos envolvidos no roteiro turístico. Afirma o comando da questão que o “Camino de la lengua” abrange além das temáticas sobre língua e literatura espanhola, mais duas opções. A resposta está concentrada no último parágrafo: *Nuestra ruta está llena de palacios, conventos, teatros y restaurantes. La riqueza gastronómica de esta región es algo que el viajero debe tener muy en cuenta.* O leitor deve associar a primeira oração (*Nuestra ruta está llena de palacios, conventos, teatros y restaurantes.*) aos aspectos arquitetônicos e a segunda (*La riqueza gastronómica de esta región es algo que el viajero debe tener muy en cuenta.*), aos gastronômicos. Portanto, a resposta correta é a alternativa e – arquitetônicos e gastronômicos.

A alternativa a – turísticos e místicos. – não pode ser considerada válida, pois o texto não aborda aspectos místicos. A letra b – culturais e educacionais – é descartada,

visto que não menciona elementos educacionais. Ainda que se trate de ampliação cultural, isso não é necessariamente educacional. Com relação à letra c – históricos e enriquecimento – observamos que há aspectos históricos e julgamos que poderia constituir-se em enriquecimento, desde que correspondesse a enriquecimento cultural e não financeiro. Por isso, julgamos que sem a especificação, não poderíamos considerar como resposta à pergunta elaborada a alternativa c. Com relação à opção d – itinerários de conflito religioso – não há, no texto proposto, menção a conflito religioso.

Diferente dos textos presentes na primeira aplicação, na segunda predominaram os informativos. A temática foi bastante variada, bem como o gênero textual. Convém ressaltar que a seleção do texto presente na questão 94 (sobre os toureiros) foi extremamente problemática, conforme todos os aspectos apontados.

Algumas questões, de nosso ponto de vista, apresentaram nível de complexidade bem mais elevado que outras. Provavelmente isso seja explicado pela TRI que determina a discriminação entre questões fáceis e difíceis, segundo resultado do pré-teste. Observamos a presença de um texto para cada pergunta e novamente a proporção de cerca de 3 minutos disponível para responder cada item, o que julgamos que merece reflexão.

4.2.3. Enem 2011

Embora em 2011 tenha havido, também, duas aplicações da prova, o Inep disponibilizou em seu *site* apenas o material da primeira aplicação, razão pela qual essa é a única versão que analisamos a seguir.

4.2.3.1. Síntese dos dados

Ficha 3

A) Dados sobre o caderno de questões

Data da aplicação	23 de outubro de 2011, domingo
Cor da prova analisada	amarela
Áreas e disciplinas que integraram o caderno de questões	Linguagens, códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira – Inglês ou Espanhol, Artes e Educação Física) Matemática e suas tecnologias (Matemática)
Número de questões	90
Tempo de duração da prova	5h30

B) Dados sobre os textos

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4	Texto 5
Título	Não há	<i>Bienvenido a Brasília</i>	<i>'Desmachupizar' el turismo</i>	<i>El tango</i>	<i>Es posible reducir la basura</i>
Fonte	Disponível em: http://www.elpais.com . Acesso em: 24 jul. 2010 (adaptado)	Disponível em: http://www.34whc.brasilia2010.org.br . Acesso em 28 jul. 2010.	Disponível em: http://www.elpais.com . Acesso em: 21 jun. 2011.	Disponível em: http://www.elpolvorin.oveer-blog.es . Acesso em: 22 jun. 2011. (adaptado)	Disponível em: http://www.tododecarton.com . Acesso em: 27 abr. 2010. (adaptado)
Gênero textual	reportagem	postagem digital	reportagem	reportagem	postagem digital
Tema(s) abordado(s)	tecnologia e saúde	saudação	turismo	tango	meio ambiente
Presença de imagem	Não	Não	Não	Não	Não
Número de questões vinculadas ao texto	1	1	1	1	1

C) Dados das questões

Quantidade de questões	5
Tipo de questão	múltipla escolha
Idioma do comando da questão	Português
Idioma das alternativas	Português

D) Habilidades requeridas

Questões	Habilidades conforme competência da área 2	
91	H5	Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.
92	H6	Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.
93	H8	Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
94	H8	Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.
95	H7	Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

Quadro 14 – Síntese dos dados da prova 3**4.2.3.2. Análise dos textos, dos enunciados das questões e das alternativas**

Como procedemos nas análises anteriores, damos sequência à investigação abordando o texto escolhido, a redação e os propósitos do enunciado da questão e as alternativas apresentadas.

Questão 91

Los fallos de *software* em aparatos médicos, como marcapasos, van a ser uma 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 SFCL 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.elpais.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.

O texto da questão 91, adaptado da reportagem originalmente publicada no jornal espanhol *El País*, faz referência ao uso da tecnologia nos aparelhos médicos. Tanto o assunto abordado quanto o gênero textual proposto devem, ou ao menos deveriam, fazer parte do conhecimento de mundo do indivíduo concluinte da educação básica. Relacionamos a questão 91 à habilidade 5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. O indivíduo precisa reconhecer que o título da palestra – *ponencia*, em espanhol – é “*Muerto por el código: transparencia de software en los dispositivos médicos implantables*”. Em seguida, associar o título à intenção que pode ser identificada na leitura do fragmento: *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.* (grifos nossos). Nesse caso, a chave para resolver a questão era associar o termo palestra, em português, a *ponencia*, em espanhol. Uma estratégia para resolver a questão é reconhecer uma das funções das aspas que consiste em destacar o título, seja de filme, de livros, de palestras, por exemplo.

Esse tipo de item privilegia a reconstituição de informação de modo linear, uma vez que se localiza num aspecto específico; e pontual, já que exige uma apreensão localizada. A resposta pode ser identificada logo após o título da palestra e é quase uma tradução literal das linhas que destacamos anteriormente. Ou seja, a alternativa b – alertar sobre os riscos mortais de determinados softwares de uso médico para o ser humano. – responde a questão.

A alternativa a – relatar novas experiências em tratamento de saúde. – não pode ser considerada a correta, pois não se diz que o uso de *software* em aparelhos médicos é recente, nem relata uma nova experiência.

Sobre a alternativa c (denunciar falhas médicas na implantação de *softwares* em seres humanos.), o fragmento não expressa denúncias de falhas médicas, mas alerta para possíveis falhas nos aparelhos.

A letra d – divulgar novos *softwares* presentes em aparelhos médicos lançados no mercado. – também deve ser descartada, visto que o texto proposto não comenta o lançamento de nenhum novo *software*. Revela que aparelhos como marcapasso e outros que são implantados serão uma crescente ameaça, pois as falhas técnicas dos aparelhos também acontecem em outros âmbitos: eleições, fabricação de carros, linhas aéreas, mercado financeiro.

A letra e – apresentar os defeitos mais comuns de softwares em aparelhos médicos. – não é uma resposta válida porque a palestra não apresenta os defeitos mais comuns nos aparelhos, mas trata do risco à vida que o defeito técnico num aparelho médico implantável pode trazer.

Questão 92

Bienvenido a Brasília

El Gobierno de Brasil, por medio del Ministerio de la Cultura y del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), da la bienvenida a los participantes de la 34ª Sesión del Comité del Patrimonio Mundial, encuentro realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Respaldado por la Convención del Patrimonio Mundial, de 1972, el Comité reúne en su 34ª sesión más de 180 delegaciones nacionales para deliberar sobre las nuevas candidaturas y el estado de conservación y de riesgo de los bienes ya declarados Patrimonio Mundial, con base en los análisis del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (Icomos), del Centro Internacional para el Estudio de la Preservación y la Restauración del Patrimonio Cultural (ICCROM) y de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN).

Disponível em: <http://www.34whc.brasilia.2010.org.br>. Acesso em 28 jul. 2010.

O Comitê do Patrimônio Mundial reúne-se regularmente para deliberar sobre ações que visem à conservação e à preservação do patrimônio mundial. Entre as tarefas atribuídas às delegações nacionais que participaram da 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial, destaca-se a

- a) participação em reuniões do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios.
- b) realização da cerimônia de recepção da Convenção do Patrimônio Mundial.
- c) organização das análises feitas pelo Ministério da Cultura brasileiro.
- d) discussão sobre o estado de conservação dos bens já declarados patrimônios mundiais.
- e) estruturação da próxima reunião do Comitê do Patrimônio Mundial.

Na questão 92 figura um texto informativo disponível num *site* de uma organização brasileira. Como após a data de realização da prova a página não estava mais acessível, não pudemos obter outras informações; portanto, pautamos nossos comentários exclusivamente no texto incluído no exame. Assim, constata-se que a postagem na página indicada apresenta as boas vindas às mais de 180 delegações que estiveram em Brasília para a 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial e segue informando o objetivo do encontro.

Com relação às habilidades, associamos a questão à habilidade 6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. Com base no conhecimento da língua é

possível obter informações sobre o evento e reconhecer a tarefa atribuída às delegações nacionais que participaram da 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial.

O próprio enunciado fornece pistas para a compreensão do texto quando explica: “O Comitê do Patrimônio Mundial reúne-se regularmente para deliberar sobre ações que visem à conservação e à preservação do patrimônio mundial.”

O item exige a identificação de uma informação pontual, isto é, que o leitor indique uma das tarefas atribuídas às delegações nacionais que participaram da 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial. Informa: [...] *el Comité reúne ... para deliberar sobre las nuevas candidaturas y el estado de conservación y de riesgo de los bienes ya declarados Patrimonio Mundial...* A letra d – discussão sobre o estado de conservação dos bens já declarados patrimônios mundiais. – é a alternativa adequada e temos basicamente a tradução de parte do texto.

A alternativa a – participação em reuniões do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios. – é falsa, uma vez que não aborda a participação nessas reuniões, mas a deliberação com base nas análises do Conselho Internacional de Monumentos e Lugares. Além disso, *sitio*, em espanhol, não corresponde a sítio, em português, mas a lugar.

A letra b – realização da cerimônia de recepção da Convenção do Patrimônio Mundial. – também não pode ser considerada a resposta válida. A tarefa atribuída ao comitê não foi a realização da cerimônia, mas sim de, na cerimônia, deliberar sobre novas candidaturas e sobre o estado de conservação e de risco dos bens já declarados no Patrimônio Mundial.

A letra c – organização das análises feitas pelo Ministério da Cultura brasileiro. – não pode ser considerada como alternativa correta, uma vez que as análises foram feitas pelo Conselho Internacional de Monumentos e Lugares, pelo Centro Internacional para o Estudo e da Preservação e a Restauração do Patrimônio Cultural e pela União Internacional para a Conservação da Natureza.

A última alternativa também não é a correta – estruturação da próxima reunião do Comitê do Patrimônio Mundial. – visto que o texto não mencionou outra reunião.

Questão 93

‘Desmachupizar’ el turismo

Es ya un lugar común escuchar aquello de que hay que desmachupizar el turismo en Perú y buscar visitantes en las más 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. 2011.¹²⁸

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.

O texto presente na questão 93 – ‘Desmachupizar’ el turismo – informa que 70% das pessoas procuram Machu Picchu como primeiro destino turístico no Peru. Por isso defende-se a ideia de que é preciso ‘desmachupizar’ o turismo, ou seja, amenizar o foco de atenção dos turistas (Machu Picchu). ‘Desmachupizar’ é um neologismo, derivado do nome do lugar mais visitado no Peru.

Trata-se de um texto informativo, na verdade, um fragmento de uma reportagem¹²⁹ que explica o porquê da necessidade de difundir outras possibilidades de turismo no país. O Comitê do Patrimônio Mundial da Unesco elaborou uma lista dos patrimônios em perigo e Machu Picchu quase foi incluída nela. Segundo o trecho da reportagem, existe a preocupação do órgão internacional com relação à quantidade de visitantes e ao crescimento urbano das cidades de acesso.

Cabe ressaltar que o mesmo texto e item semelhante estiveram presentes numa prova de vestibular aplicada em julho de 2011¹³⁰. Considerar que existem inúmeros

¹²⁸ Um detalhe observado: se o texto foi publicado em 23 de junho de 2011 no jornal *El País*, como a data de acesso pode ter ocorrido em 21 de junho do mesmo ano?

¹²⁹ A reportagem completa está disponível em:

<http://www.elpais.com/articulo/cultura/Machu/Picchu/salva/castigo/Unesco/elpepucul/20110623elpepucul_3/Tes>. Acesso em: 21 nov. 2011.

¹³⁰ O texto e a questão figuram no **Anexo G**. A prova completa está disponível em: <http://www.foa.org.br/portal_ensino/sav/provas/24-07-2011/espanhol.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2011.

textos disponíveis e o Enem 2011 contemplou exatamente o mesmo fragmento e formulou questão semelhante a do vestibular, torna-se mesmo uma infeliz coincidência.

Comparemos os dois enunciados:

	Questão de vestibular (jul.2011)	Enem (out.2011)
Enunciado	El texto tiene como título “Desmachupizar” el turismo; después de la atenta lectura, el término desmachupizar está explicado en una de las alternativas siguientes.	A reportagem do jornal espanhol mostra a preocupação diante de um problema no Peru, que pode ser resumido pelo vocábulo “desmachupizar”, referindo-se
Alternativa correta	a) sacar del centro de atracción turística sólo las visitas a Machu Picchu.	d) ao excesso de turistas na terra dos incas.

Quadro 15 – Dois enunciados semelhantes

As duas questões concentram-se em torno do verbo *desmachupizar*. A prova de vestibular que apresentou a mesma pergunta ocorreu em 24 de julho de 2011 e o Enem, em 23 de outubro do mesmo ano, mas torna-se impossível precisar a data de elaboração delas e, ainda assim, não poderíamos afirmar que uma tenha se baseado em outra. Não poderíamos igualmente exigir ou esperar que o elaborador de itens do Enem ou o responsável pela organização das perguntas tenha o conhecimento de todas as questões de vestibular que ocorrem no país com o intuito de evitar repetições de textos e de perguntas semelhantes. Entretanto, consideramos pertinente trazer o assunto à tona, uma vez que alguns itens respondidos pelos alunos do Colégio Christus, no Ceará, foram anulados como já mencionamos na página 52. Isso ocorreu porque determinadas questões do pré-teste, e que fizeram parte do Enem, foram impressas num caderno de simulado do referido colégio. Obviamente o fato teria beneficiado aqueles estudantes, caso algumas perguntas do Enem (as mesmas que estiveram no pré-teste) não fossem anuladas, pois eles tiveram a oportunidade de fazer e refazer o mesmo item. Embora a mídia não tenha percebido ou não tenha dado tanta importância, os candidatos que se apresentaram para a prova de vestibular cuja questão foi comentada no Quadro 15, que conferiram o gabarito e que depois fizeram o Enem, tiveram muito mais chances de acertar o item. Nesse caso, uma resposta correta não permite dizer que o leitor apresenta de fato a habilidade esperada.

Sobre a competência da área de língua estrangeira, associamos a questão à habilidade 8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como

representação da diversidade cultural e linguística. O item procura salientar um aspecto cultural que é o turismo no Peru, tratando especificamente de Machu Picchu.

Conforme o enunciado, notamos que a pergunta focaliza o significado de um termo (“*desmachupizar*”), um neologismo que deve ser interpretado considerando-se o contexto. Julgamos, portanto, que o item objetiva o estabelecimento de relações entre um elemento textual e todo o texto.

Com relação às alternativas, a letra a – à escassez de turistas no país. – está incorreta, pois o problema informado não reside na falta de turistas no Peru. A alternativa b – ao difícil acesso ao lago Titicaca. – também é descartada, uma vez que o lugar citado apenas é mencionado para informar que está entre os cinco lugares mais visitados pelos turistas que procuram primeiro conhecer Machu Picchu. O mesmo ocorre com a opção e – à falta de atrativos turísticos em Arequipa. Cuzco, Arequipa, as linhas de Nazca, o Lago Titicaca e a selva configuram-se como outras rotas de turismo no mencionado país e nada mais, além disso, é explicitado sobre a cidade mencionada na opção e. Sobre a letra c – à destruição da arqueologia no país. – o fragmento informa que o Peru tem zonas naturais e arqueológicas e que Machu Picchu está perto da saturação, mas não afirma que o problema é a destruição da arqueologia. A letra d – ao excesso de turistas na terra dos incas. – é a considerada a alternativa válida, conforme o gabarito oficial publicado no *site* do Inep. Entretanto, é importante ressaltar que “terra dos incas” não corresponde a especificamente Machu Picchu, mas a todo o país. E, segundo o fragmento, não há problemas de excesso de turistas no Peru, a não ser num dos pontos turísticos apenas. Dessa forma, nenhuma das afirmações expressas nas alternativas é a verdadeira.

Questão 94

El tango

Ya sea como danza, música, poesía o cabal expresión de una filosofía de vida, el tango posee una larga y valiosa trayectoria, jalonada de encuentros y desencuentros, amores y odios, nacida desde lo más hondo de la historia argentina.

El nuevo ambiente es el cabaret, su nuevo cultor la clase media porteña, que ameniza sus momentos de diversión con nuevas composiciones, sustituyendo el carácter malevo del tango primitivo por una nueva poesía más acorde con las concepciones estéticas provenientes de Londres y París.

Ya en la década del ‘20 el tango se anima incluso a traspasar las fronteras del país, recalando en lujosos salones parisinos donde es aclamado por públicos selectos que adhieren entusiastas a la sensualidad del nuevo baile. Ya no es privativo de los

bajos fondos porteños; ahora se escucha y se baila en salones elegantes, clubs y casas particulares.

El tango revive con juveniles fuerzas en ajironadas versiones de grupos rockeros, presentaciones en elegantes reductos de San Telmo, Barracas y La Boca y películas foráneas que lo divulgan por el mundo entero.

Disponível em: <http://www.elpolvorin.over-blog.es>. Acesso em: 22 de jun. 2011 (adaptado).

Sabendo-se que a produção cultural de um país pode influenciar, retratar ou, inclusive, ser reflexo de acontecimentos de sua história, o tango, dentro do contexto histórico argentino, é reconhecido por:

- a) manter-se inalterado ao longo de sua história no país.
- b) influenciar os subúrbios, sem chegar a outras regiões.
- c) sobreviver e se difundir, ultrapassando as fronteiras do país.
- d) manifestar seu valor primitivo nas diferentes camadas sociais.
- e) ignorar a influência de países europeus, como Inglaterra e França.

Supomos que o conteúdo do texto, uma descrição histórica do tango, faça parte do conhecimento do aluno concluinte da educação básica. Um dos objetivos do ensino de língua estrangeira, segundo os documentos oficiais, é mostrar a diversidade cultural para que o educando perceba e respeite as diferenças, evitando, assim, comportamentos xenófobos.

Observamos novamente que a fonte é um *blog*. Do inglês *weblog*, o Dicionário Aurélio¹³¹ o define como um

serviço que permite ao internauta criar e manter uma página em que as informações são apresentadas em ordem cronológica reversa (as mais recentes aparecem primeiro), tendo cada publicação sua data e hora de inserção, e tb. um espaço onde outros internautas podem incluir comentários associados.

O *blog* pode ter vários fins: divulgar trabalhos, informar compromissos (apresentação de *shows*, participação em eventos, em campanhas eleitorais), permitir que as pessoas estejam em contato discutindo determinado tema, até mesmo para escrever coisas sem importância. Enfim, o uso do *blog* é bastante amplo e depende de quem vai alimentá-lo e com que finalidade. Normalmente caracteriza-se pela linguagem informal. Entre os blogueiros podemos encontrar artistas, políticos, pesquisadores, estudantes etc.

O texto proposto na questão 94 foi retirado de *El Polvorín*, cujo autor não se identifica na descrição do perfil do *blog*. Há somente uma referência a um “subcomandante Marcos”¹³².

¹³¹ Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/dicionarioaurelio/>>. Acesso em: 3 dez. 2011.

Se o objetivo do item é tratar do aspecto histórico do tango, não seria mais procedente buscar outro tipo de fonte? Não se trata de desconsiderar o suporte, mas de refletir sobre a escolha do texto, o conteúdo da mensagem escrita e o objetivo da questão. A história do tango tem como melhor fonte um *blog* que se diz especializado em política?

Com relação à competência da área 2, específica de língua estrangeira, consideramos que o item tem a intenção de medir a habilidade 8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. Fundamentado na leitura do texto, é preciso identificar o que expressa o reconhecimento do tango.

Conforme o enunciado, notamos que a questão exige a reconstituição da informação de um dado pontual, ou seja, identificar o fato que revela a importância da dança argentina.

Sobre a alternativa a – manter-se inalterado ao longo de sua história no país. – trata-se de uma afirmação falsa, já que o texto aborda as mudanças do tango: de uma dança marginal para lugares requintados (*Ya no es privativo de los bajos fondos porteños; ahora se escucha y se baila em salones elegantes, clubs y casas particulares.*).

A alternativa b – influenciar os subúrbios, sem chegar a outras regiões. – é igualmente falsa, pois, como já revelamos, o texto informa que o tango ultrapassou fronteiras (*el tango se anima incluso a traspasar las fronteras del país*). Dessa forma, confirmamos como resposta correta, a letra c – sobreviver e se difundir, ultrapassando as fronteiras do país. Sobreviveu porque o texto menciona as novas versões elaboradas por grupos de *rock* (*el tango revive con juveniles fuerzas en ajironadas versiones de grupos rockeros*), difundiu-se em filmes que divulgam a dança em diferentes partes do mundo (*presentaciones... y películas foráneas que lo divulgan por el mundo entero*) e ultrapassou fronteiras, chegando à França (*Ya en la década del '20 el tango se anima incluso a traspasar las fronteras del país, recalando en lujosos salones parisinos...*)

A opção d – manifestar seu valor primitivo nas diferentes camadas sociais. – está incorreta, pois seu valor primitivo concentrou-se no subúrbio. Depois, com o *cabaret* como novo ambiente e as novas composições, mais de acordo com as concepções estéticas de Londres e de Paris, o tango atinge espaços requintados.

¹³² Informação disponível em: <<http://elpolvorin.over-blog.es/>>. Acesso em: 3 dez. 2011.

Por fim, a alternativa e – ignorar a influência de países europeus, como Inglaterra e França. – também está incorreta já que o fragmento revela a influência das concepções estéticas de Londres (Inglaterra) e de Paris (França).

Questão 95

Es posible reducir la basura

En México se producen más de 10 millones de m³ de basura mensualmente, depositados en más de 50 mil tiraderos de basura legales y clandestinos, que afectan de manera directa nuestra calidad de vida, pues nuestros recursos naturales son utilizados desproporcionalmente, como materias primas que luego desechamos y tiramos convirtiéndolos en materias inútiles y focos de infección.

Todo aquello que compramos y consumimos tiene una relación directa con lo que tiramos. Consumiendo racionalmente, evitando el derroche y usando sólo lo indispensable, directamente colaboramos con el cuidado del ambiente.

Si la basura se compone de varios desperdicios y si como desperdicios no fueron basura, si los separamos adecuadamente, podremos controlarlos y evitar posteriores problemas. Reciclar se traduce en importantes ahorros de energía, ahorro de agua potable, ahorro de materias primas, menor impacto en los ecosistemas y sus recursos naturales y ahorro de tiempo, dinero y esfuerzo.

Es necesario saber para empezar a actuar...

Disponível em: <http://tododecarton.com>.¹³³ Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).

A partir do que se afirma no último parágrafo: “Es necesario saber para empezar a actuar...”, pode-se constatar que o texto foi escrito com a intenção de

- informar o leitor a respeito da importância da reciclagem para a conservação do meio ambiente.
- indicar os cuidados que se deve ter para não consumir alimentos que podem ser focos de infecção.
- denunciar o quanto o consumismo é nocivo, pois é o gerador dos dejetos produzidos no México.
- ensinar a economizar tempo, dinheiro e esforço a partir dos 50 mil depósitos de lixo legalizados.
- alertar a população mexicana para os perigos causados pelos consumidores de matéria-prima reciclável.

O conteúdo do texto adaptado versa sobre um assunto relacionado à preservação do meio ambiente, tema transversal, segundo documentos da educação básica. Ao checar a versão original (ver Anexo H), notamos que o texto foi divulgado no *site* de uma empresa que fabrica e comercializa papelão e recicla papéis. Nesse contexto, o conteúdo da mensagem veiculada serve para fortalecer a imagem de uma empresa politicamente correta que se preocupa com o meio ambiente.

¹³³ Observamos que o endereço de referência expresso na prova está incorreto. A fonte correta é a seguinte: <<http://www.tododecarton.com.mx/tododecarton/environment.php>>. Acesso em: 25 nov. 2011.

Com base na leitura desse texto informativo, a questão solicita que o leitor identifique a intenção da mensagem escrita e não disponibiliza tantas pistas como aconteceu em outros enunciados de alguns itens presentes nas versões anteriores do Enem. Associamos a questão 95 à habilidade 7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. – porque com base na leitura do material em língua espanhola, o leitor deve determinar sua função e seu uso social, identificando a intenção do texto.

Convém destacar que no início do terceiro parágrafo, a adaptação do fragmento apresenta problemas de redação. Em *Si la basura se compone de varios desperdicios y si como desperdicios no fueron basura, si los separamos adecuadamente, podremos controlarlos y evitar posteriores problemas.*, o trecho sublinhado não dialoga de forma coerente com o contexto. Consideramos que o mais adequado seria dizer que *Si la basura se compone de varios desperdicios y no todo lo que se desperdicia es basura, si separamos los desperdicios adecuadamente podremos controlarlos y evitar posteriores problemas*. Nesse sentido, quando é preciso recorrer à adaptação de um texto alguns cuidados são necessários: verificar se a organização do texto mantém um todo coerente, se a redação está clara, se o recorte permite que o leitor responda a questão adequadamente, entre outros aspectos.

A letra a – informar o leitor a respeito da importância da reciclagem para a conservação do meio ambiente. – é, segundo o Inep, a resposta correta. Julgamos que se o texto estivesse numa revista de atualidades, ou um pouco mais específica sobre meio ambiente, por exemplo, poderíamos dizer que o propósito é informar o leitor. Sem explicitar o suporte de publicação, a alternativa a parece estar correta. Contudo, analisando o contexto – que o leitor não tinha informação – pode-se somar outro objetivo: dar mais credibilidade à empresa, reforçando seu papel social ao contribuir com a preservação do meio ambiente. Julgamos que o mais adequado no enunciado da questão seria pedir que o leitor identificasse uma das intenções (grifo nosso).

A opção b – Indicar os cuidados que se deve ter para não consumir alimentos que podem ser focos de infecção. – não é a resposta correta, uma vez que o texto não trata de consumo de alimentos. O texto revela que a matéria prima que descartamos e jogamos é convertida em materiais inúteis e em focos de infecção (... *nuestros recursos naturales son utilizados desproporcionalmente, como materias primas que luego desechamos y tiramos convirtiéndolos en materiales inútiles y focos de infección*).

A alternativa c – Denunciar o quanto o consumismo é nocivo, pois é o gerador dos dejetos produzidos no México. – também é falsa, já que o texto não faz uma denúncia e o consumismo gera dejetos não só no mencionado país, mas em qualquer lugar do mundo. O fragmento informa que o que compramos e consumimos tem uma relação direta com o que jogamos fora. Se consumirmos racionalmente, colaboraremos com os cuidados ao meio ambiente.

A alternativa d – Ensinar a economizar tempo, dinheiro e esforço a partir dos 50 mil depósitos de lixo legalizados. – é igualmente falsa. O fragmento proposto diz que reciclar se traduz em economia de tempo, dinheiro e esforço; a intenção não é ensinar a como economizar com os depósitos, mas evitar que esses locais recebam mais 10 milhões de m³ de lixo mensalmente, orientando sobre o consumo racional e a reciclagem. Além disso, no que se refere aos 50 mil depósitos de lixo, o número inclui não só os legalizados como aparece na alternativa, mas os clandestinos também.

A afirmação exposta na letra e – Alertar a população mexicana para os perigos causados pelos consumidores de matéria-prima reciclável. – também não pode ser considerada válida. O fragmento alerta para os perigos do lixo que estão no depósito, não sobre os que são reciclados.

De modo geral, essa versão seguiu a mesma estrutura de outras edições: 5 questões, cada uma com 5 alternativas redigidas todas em língua portuguesa. Foram 5 textos, um para cada questão e com o tempo reduzido de aproximadamente 3min. para ler o texto, compreender o enunciado, analisar as alternativas e responder cada questão.

Todos os textos selecionados para a prova de 2011 são predominantemente informativos. Essa constatação indica que a leitura, em língua estrangeira, ao menos com base nos textos abordados, tem função utilitária: o acesso a informações de temas diversos. Consideramos que se o Enem procura também avaliar o ensino médio e, inclusive, servir de base para reestruturá-lo, os textos não deveriam se restringir a essa esfera. Não seria procedente que uma prova de língua trabalhasse também a função estética da linguagem? Não seriam importantes, no ensino médio, o estudo de textos literários (poesias, contos, obras dramáticas, por exemplo), as letras de música, ou mesmo histórias em quadrinhos ou anúncios publicitários que favoreçam o trabalho com a linguagem em suas diferentes funções e não apenas em sua função utilitária?

Também observamos que o texto presente na questão 93 figurou num caderno de questões de um vestibular, um pouco mais de 3 meses antes da aplicação da prova do

Enem analisada. O referido item apresentou problemas na redação das alternativas, conforme nossos comentários. Se é impossível que o responsável (ou o grupo de responsáveis) pela composição do banco de itens tenha acesso às provas de vestibulares já ocorridas no país para descartar, ou não, as questões com base nos textos selecionados, e a repetição de textos pode ser um problema inevitável apesar do grande número de material disponível no ambiente virtual e impresso, é possível evitar problemas na redação das alternativas, desde que o elaborador e o revisor de itens tenham conhecimento aprofundado da língua, da cultura, e dos cuidados essenciais a serem tomados quando da elaboração de itens, entre outros fatores abordados no capítulo 2 (ver item **2.2.2. O elaborador de questões**).

Além disso, a fonte e a contextualização de alguns textos também devem ser repensadas. Na questão 94 foi proposto um texto sobre o tango veiculado num *blog* político (conforme informações expressas no endereço indicado). Na questão 95, para abordar o meio ambiente a fonte não foi um artigo ou uma reportagem publicada numa revista científica ou de atualidades, mas uma postagem no *site* de uma empresa. Ainda que o texto não faça apologia ao estabelecimento particular, consideramos que existem outros materiais (panfletos, propagandas de conscientização, avisos etc.) que, inclusive, poderiam oferecer textos que talvez necessitassem de menos alterações/adaptações como o que exigiu aquele que figurou na prova.

4.3. As habilidades e os textos propostos

Nesta parte, analisamos a relação entre as quatro habilidades (H5, H6, H7 e H8) dispostas na área 2, referente à língua estrangeira, e os textos selecionados em cada versão. Identificamos o gênero, apontamos se o texto é autêntico, um fragmento ou uma adaptação, indicamos o suporte e seu país, e, por fim, reconhecemos o assunto do texto.

	Gênero textual	Apresentação do texto	Suporte	País que divulga o texto	Assunto
Enem 2010 1ª aplicação	reportagem	fragmento	<i>El País digital</i>	Espanha	saúde e tabagismo
Enem 2010 2ª aplicação	postagem digital	adaptação	<i>blog</i>	não foi possível identificar	tecnologia – urna eletrônica
Enem 2011 1ª aplicação	reportagem	adaptação	<i>El País digital</i>	Espanha	saúde e tecnologia

Quadro 16 – Habilidade 5 e textos propostos

As questões relacionadas à habilidade 5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. – privilegiaram textos informativos extraídos de páginas de um mesmo jornal digital da Espanha. Sobre a adaptação do texto indicado na segunda aplicação do Enem 2010, não foi possível visualizar o material na íntegra, uma vez que o *link* passou a direcionar a outra página. Dessa forma, também não conseguimos identificar o país de origem do *blog*.

O assunto dos três textos estabeleceu relações com os temas transversais, tais como saúde e cidadania; o que contribui para facilitar a compreensão dos mesmos, visto que a educação básica prevê o estudo desses temas e vários materiais didáticos também os contemplam. É preciso, porém, reforçar que esse fato não garante a compreensão de um texto, pois para isso estão envolvidos outros elementos, além do conhecimento de mundo, como discorremos no capítulo 2, tais como o conhecimento linguístico, o textual, a legibilidade do texto, o objetivo da leitura, entre outros fatores (ver **2.2.1.4. Fatores da compreensão do texto**).

Consideramos que outros gêneros textuais poderiam ser utilizados para associar léxico e expressões ao tema. É importante que o leitor/candidato reconheça que determinados gêneros requerem uma linguagem mais informal, outros admitem as duas possibilidades, dependendo do contexto e outros ainda exigem o uso de vocábulos e expressões mais formais. Para medir a habilidade 5 as provas propuseram apenas textos informativos, que tendem a ser mais formais. Contudo, para associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema, julgamos que não temos que fundamentalmente recorrer somente às reportagens e aos temas transversais. Assim, poderiam ser escolhidos textos que mostrassem, por exemplo:

- como a seleção do vocabulário está relacionada ao tema, mas também a quem produz o texto e em que contextos se dá sua produção e circulação. Por exemplo, se o tema é saúde, um artigo científico, elaborado por um pesquisador da área, que discuta formas de prevenção de uma doença ou os avanços no seu tratamento usará determinadas palavras e expressões, estruturas sintáticas etc., que não serão idênticas às utilizadas se a mesma informação sobre saúde, escrita por um redator, for veiculada numa revista para adolescentes;

- como a seleção do léxico é importante para caracterizar personagens, espaços, enfim, para construir um texto literário. Enquanto um texto mais informativo ou argumentativo pode ser resumido, um conto, uma novela, um romance, uma poesia se resumidos perdem sua expressividade artística. Nesse contexto, cada palavra adquire maior importância.

Também consideramos importante reforçar que escolher textos predominantemente informativos para medir a habilidade 5 não é algo negativo. O problema reside em apenas selecionar um tipo de material para uma dada habilidade. Além de reduzir as possibilidades de trabalho com diferentes textos, alimenta-se a ideia de que basta treinar, exercitar esse tipo de leitura quando o que se pretende na educação básica em geral e no ensino médio, em particular, é alcançar objetivos mais amplos. .

	Gênero textual	Apresentação do texto	Suporte	País que divulga o texto	Assunto
Enem 2010 1ª aplicação	aviso	adaptação	site da empresa	França	viagens com animais
Enem 2010 2ª aplicação	reportagem	autêntico	Revista <i>Punto y Coma</i>	Espanha	turismo
Enem 2011 1ª aplicação	postagem digital	autêntico ¹³⁴	site de organização	Brasil	saudação

Quadro 17 – Habilidade 6 e textos propostos

Para medir 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 – o Enem recorreu a textos informativos, veiculados em *sites* ou

¹³⁴ Não há nenhuma informação de que o texto proposto na questão 92 do Enem 2011 tenha sido adaptado. Inferimos que o próprio *site* brasileiro disponibiliza a versão do texto em espanhol.

em revista. Nesse caso, consideramos que há lógica na presença de somente textos informativos, uma vez que o propósito é que a língua espanhola permita e amplie o acesso a informações em vários âmbitos. Contudo, vale salientar que vários gêneros textuais cumprem a função de informar, como as reportagens, os artigos jornalísticos, determinados textos científicos, panfletos de campanhas educativas, propagandas de várias instituições de utilidade pública etc.

O que nos chamou a atenção foi a origem dos *sites* (França e Brasil) que armazenaram os textos propostos em diferentes edições das provas. Consequentemente, figuraram as versões traduzidas para o espanhol. Com relação ao texto da questão 93 da prova amarela da primeira aplicação de 2010, sobre o transporte de animais em viagens, julgamos que não havia necessidade de se recorrer a um texto traduzido para solicitar a identificação e a organização daqueles dados. A mesma habilidade pode ser avaliada por meio de outros textos autênticos.

	Gênero textual	Apresentação do texto	Suporte	País que divulga o texto	Assunto
Enem 2010 1ª aplicação	história em quadrinhos	autêntico	<i>site</i> do personagem	Argentina	humor
Enem 2010 2ª aplicação	anúncio publicitário	autêntico	Revista <i>Glamour</i>	México	publicidade e estrangeirismo
Enem 2011	postagem digital	adaptação	<i>site</i> da empresa	México	meio ambiente e reciclagem

Quadro 18 – Habilidade 7 e textos propostos

A presença de maior variedade de gêneros textuais ocorreu para medir a habilidade 7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. Nesse grupo constatamos a presença de uma história em quadrinhos, um anúncio publicitário e a adaptação de uma postagem no *site* de uma empresa.

Como já comentamos no capítulo 2 (ver item **2.3.4. Testes de múltipla escolha**) e nas análises realizadas no presente capítulo, as questões devem observar se não é possível identificar a resposta sem a leitura prévia do texto. Determinados gêneros textuais têm objetivos muito específicos e se o enunciado do item solicitar que se identifique, por exemplo, qual é a função de um anúncio publicitário, torna-se uma tarefa de fácil execução sem sequer exigir a compreensão do texto em língua estrangeira

para responder a pergunta. É um cuidado que elaborador de item deve ter, pois um acerto pode não certificar que o leitor tenha de fato compreendido o texto e se for esse o objetivo do item, a questão não mede o que se propõe a medir.

Também observamos que os textos mais curtos como a história em quadrinhos e o anúncio publicitário não precisam sofrer cortes ou adaptações. Obviamente, o material selecionado para a prova não precisa se restringir a esses dois gêneros, mas julgamos procedente que se evitem alterações, sobretudo quando se exigir a compreensão global do texto. Além disso, convém destacar que muitos jornais digitais passaram a disponibilizar a primeira página do jornal impresso em seus respectivos *sites* e nesse material é possível encontrar textos informativos relativamente curtos, sem necessidade de muitas alterações.

Merece destaque a diversidade de gêneros textuais, suporte, tema e origem dos textos. A não repetição de determinados elementos (mesma estrutura, mesma função do texto, por exemplo) dificulta ações como o treino de algumas estratégias e a redução da leitura a certos tipos de materiais.

	Gênero textual	Apresentação do texto	Suporte	País que divulga o texto	Assunto
Enem 2010 1ª aplicação	artigo	adaptação	<i>site</i> de pesquisador alemão	Alemanha	bilinguismo
Enem 2010 2ª aplicação	postagem digital	adaptação	<i>site</i> de grupo de empresas	Chile	dança chilena
	reportagem	fragmento	Revista <i>¡Hola!</i>	Espanha	toureiros
Enem 2011 1ª aplicação	postagem digital	adaptação	<i>blog</i> político	Espanha	tango
	reportagem	fragmento ¹³⁵	<i>El País digital</i>	Espanha	turismo no Peru

Quadro 19 – Habilidade 8 e textos propostos

Com relação à habilidade 8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística – notamos que também predominaram os textos informativos.

¹³⁵ Embora não conste qualquer informação a respeito, identificamos que o texto é, na verdade, um fragmento de uma reportagem com outras partes, antes e depois do fragmento proposto.

Consideramos que os dados relacionados à cultura (tango, turismo no Peru, tourada, dança chilena etc), abordados nos textos predominantemente informativos, podem estar acessíveis em outros idiomas, inclusive em língua portuguesa. Para reconhecer a importância da produção cultural em língua espanhola como representação da diversidade cultural e linguística, julgamos que seria procedente incluir textos literários, letras de música, entre outras possibilidades. A linguagem artística tem características próprias que a diferenciam dos textos predominantemente informativos e argumentativos. De nosso ponto de vista, o conculinte da educação básica precisa ser capaz de realizar esse outro tipo de leitura também.

Além disso, convém ressaltar que especialmente nas duas últimas edições (2010/2ª aplicação e 2011) o Enem privilegiou os estereótipos culturais contemplando temas como o tango, a *cueca*, Machu Picchu e a tourada. É preciso tomar o cuidado para não reduzir as aulas de espanhol no ensino médio às leituras sobre “curiosidades culturais” do mundo hispânico.

Com relação ao texto sobre os toureiros, a escolha dele feriu ao menos dois quesitos: não recorrer a textos que façam muitas alusões a nomes e lugares; e selecionar textos que não exijam chaves extratextuais para sua compreensão. Como já comentamos na análise, se o candidato tem conhecimentos sobre a tauromaquia, ele responde a questão proposta sem ler o texto. Caso contrário, não consegue responder a questão, nem compreender o texto. Dessa forma, a verificação foca o conhecimento sobre o assunto e não a habilidade leitora.

Na sequência, apresentamos uma síntese dos dados, representados em três gráficos:

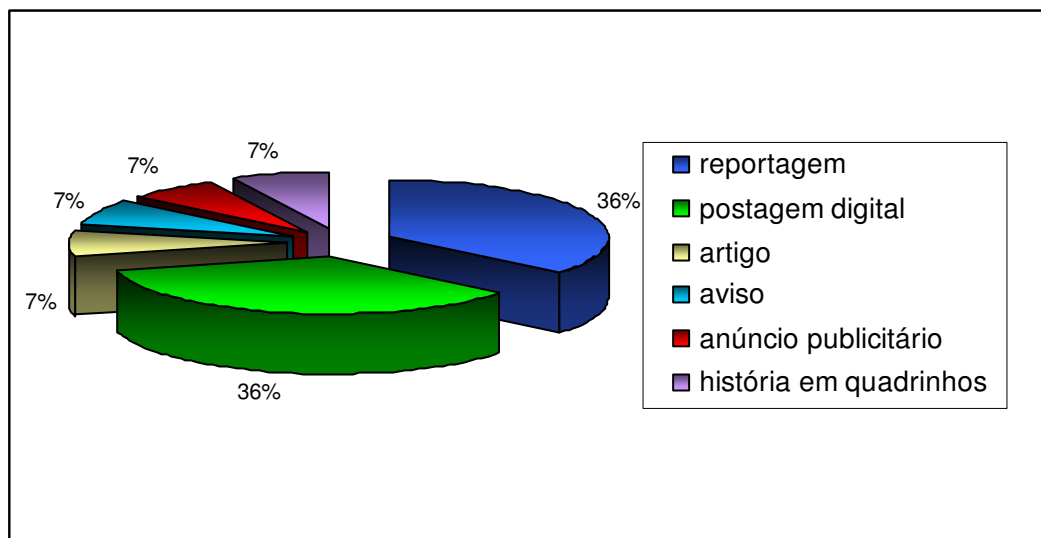


Gráfico 1 – Gênero textual presente nas provas de espanhol do Enem (2010 e 2011)

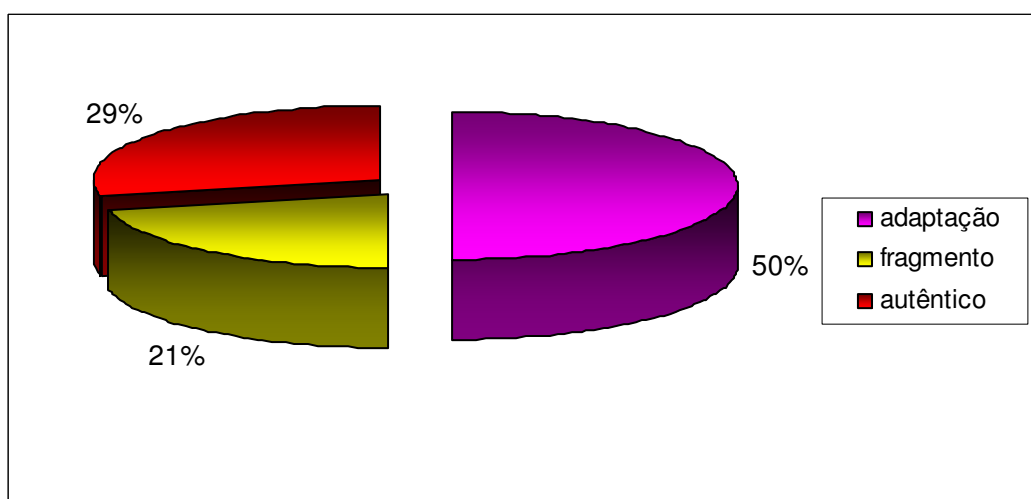


Gráfico 2 – Sobre os textos em língua espanhola no Enem (2010 e 2011)

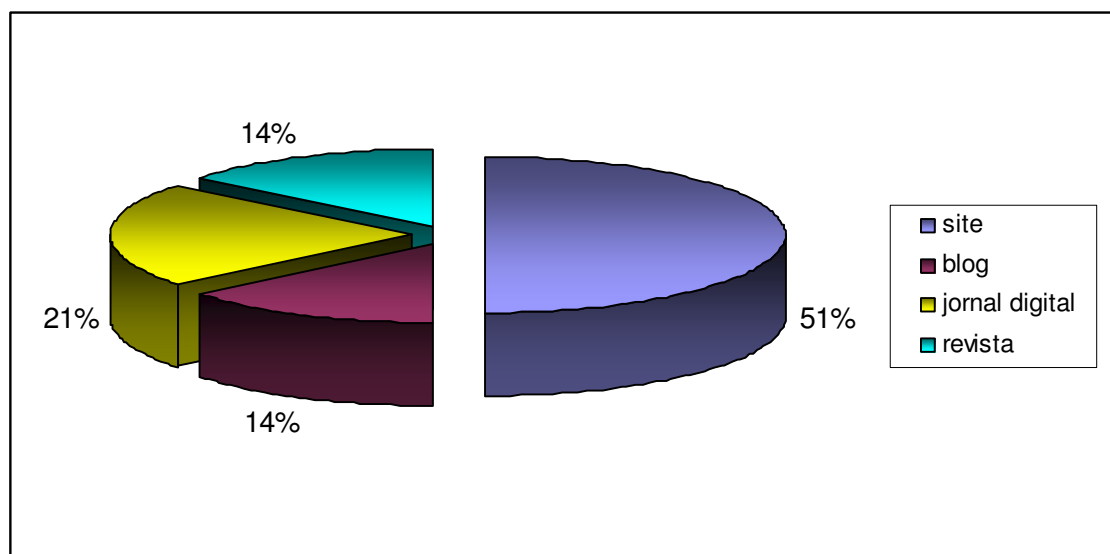


Gráfico 3 – Suporte que aloja ou publica o texto em espanhol inserido no Enem (2010 e 2011)

Os gráficos demonstram que:

- ✓ 86% dos textos são informativos (36% são reportagens; 36%, postagens digitais; 7% correspondem a um artigo e 7%, a um aviso).
- ✓ 71% dos textos propostos não são autênticos (50% são adaptações e 21% são fragmentos);
- ✓ 86% dos textos foram veiculados na internet (51% em *sites*; 14% em *blog* e 21% em jornal digital);

Em nossa pesquisa de mestrado (KANASHIRO, 2007), que analisou as provas de vestibular da região sudeste, e na de Labella-Sánchez (2007), que considerou as provas de seleção de três instituições públicas do estado do Paraná, também foi observada a tendência em considerar textos da esfera jornalística. A função do vestibular é muito mais específica que a do Enem. O objetivo do processo seletivo, como o próprio nome diz, é selecionar candidatos para vagas em cursos superiores. Se nessa etapa de ensino será importante a leitura instrumental, o mais coerente é que se solicitem questões mais próximas da tarefa relacionada ao uso da língua estrangeira que o leitor terá que executar no ensino superior: compreender textos predominantemente informativos e argumentativos. Labella-Sánchez (2007) supõe que a baixa ocorrência de

textos de divulgação científica pode residir na dificuldade de encontrar materiais que atendam à realidade de conhecimentos do conculinte da educação básica.

Ainda sobre a presença de textos predominantemente informativos, Serrani (2005) argumenta que a tendência ao enfoque comunicativo nas aulas de línguas fez com que o texto literário perdesse certo espaço para o uso funcional do idioma. Dessa forma, conforme a referida pesquisadora: “[...] Dentre os materiais, recursos e textos tirados do discurso da mídia (jornais, revistas), têm sido vistos como um avanço frente ao enciclopedismo ou “literarismo” de outrora.” (SERRANI, 2005, p. 47). Consideramos que é preciso trabalhar a força conotativa da linguagem e a formação do leitor não deve se restringir a um grupo pequeno de textos que figuram na esfera da informação e da argumentação.

Além disso, é importante observar como são trabalhados os aspectos culturais. Brito (2004) atentou para o problema de visões estereotipadas quando se priorizam somente

os grandes nomes da história, literatura, cantores, ou seja, estereótipos de um mundo hispânico longe de ser representação de todo o seu povo; por exemplo, a Espanha das “Touradas” e do “Flamenco”, a Argentina do “Tango”, o México dos “Sombremos”. O povo representa muito mais que esses temas genéricos. (BRITO, 2004, não paginado)

E verificamos exatamente o que foi revelado por Brito ao analisar os textos presentes nas questões relacionadas na habilidade 8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. Os textos versaram sobre o tango, as touradas, Machu Picchu, a dança chilena, entre outros. Nenhum texto literário foi selecionado para abordar a importância da produção cultural.

A fim de reforçar um aspecto já abordado e que merece atenção, retomamos o problema do grande número de textos para serem lidos (considerando o total de questões que figuram no caderno) e o tempo disponibilizado. Além do texto base, o leitor deve compreender o enunciado, interpretar as alternativas, preencher um gabarito e elaborar um texto dissertativo-argumentativo em língua portuguesa. Consideramos que para amenizar o problema, uma solução seria reduzir o número de textos e passar a explorar mais a interdisciplinaridade. Sobre esse aspecto, os PCNEM afirmam:

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou

compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000, p. 21)

A interdisciplinaridade procura estabelecer conexões entre os conhecimentos por meio de relações de complementaridade, convergência ou divergência (BRASIL, 2000, p. 21). O objetivo é romper com a análise segmentada da realidade e com o ensino que deixa de lado a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram para analisar e compreender determinados fenômenos.

Se a um texto pudessem estar relacionados 3 ou 4 itens que exigissem níveis de compreensão distintos, relacionando disciplinas diferentes, o leitor teria mais tempo para retomar o mesmo texto outras vezes e para fazer uma leitura mais minuciosa o que, certamente, contribuiria para uma compreensão mais adequada.

Além disso, separados por disciplinas, não houve um diálogo entre os textos. Por exemplo, a inclusão de duas poesias (uma em espanhol e outra em português) tratando de um tema em comum e com base nelas poderiam ser propostos 3 ou 4 itens, de modo a mostrar a diversidade cultural e as formas de trabalhar a linguagem.

A intertextualidade, ou seja, a referência a um texto por outro, às vezes de modo implícito, também poderia contribuir para explorar outros tipos de leitura. Koch e Travaglia (1999, p. 88) afirmam que “a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção e recepção de dado texto depende do conhecimento de outros textos por parte dos interlocutores [...]”

Dessa forma, para identificar a presença de outros textos implícitos no material lido, é importante que eles façam parte do conhecimento de mundo do leitor. Convém, portanto, que o elaborador de itens tenha o cuidado de não exigir conhecimentos altamente enciclopédicos, mas sim de possibilitar ao leitor perceber as relações intertextuais. Outra opção seria apresentar o texto a que se faz referência para verificar se o candidato percebe as intenções da relação, como se ilustra nos exemplos incluídos a seguir¹³⁶.

¹³⁶ Evidentemente, a simples inclusão de textos que estabeleçam relações intertextuais não garante a elaboração de questões que explorem aspectos vinculados aos textos aludidos ou a diferentes áreas de conhecimento e disciplinas relacionadas. Ao apresentar alguns exemplos que poderiam ser explorados em provas como nas do Enem, nosso objetivo é mostrar que existem textos que possibilitam a elaboração de questões interdisciplinares.



Fonte: <www.gaturro.com>. Acesso em: 12 ago. 2008.

Figura 3 - A intertextualidade na história em quadrinhos

Nessa história, além das imagens que fazem referência às obras de pintores famosos, temos parte da identificação deles na tarja branca. No último quadro, a palavra *arte* aparece em destaque (em *conquistARTE*), compondo um jogo de palavras e de sentidos que também poderia ser explorado.

O trecho da música *Penélope*¹³⁷, de Serrat, pode igualmente ilustrar outra possibilidade de trabalho intertextual:

[..]
*Dicen en el pueblo
 que un caminante paró
 su reloj
 una tarde de primavera.
 «Adiós, amor mío
 no me llores, volveré
 antes que
 de los sauces caigan las hojas.
 Piensa en mí
 volveré a por ti...»*

*Pobre infeliz
 se paró tu reloj infantil
 una tarde plomiza de abril*

¹³⁷ Citado por Junger (2005): SERRAT, J. M. Penélope. Intérprete: Joan Manoel Serrat. In: **La mujer que yo quiero**. Madrid, Zafiro – SERDISCO, 1977. Lado B. Faixa 4.

*cuando se fue tu amante.
Se marchitó
en tu huerto hasta la última flor.
No hay un sauce en la calle Mayor
para Penélope.
[...]*

O texto faz alusão à personagem Penélope, esposa de Ulisses, que é o protagonista do clássico *Odisséia*, de Homero. Tanto a Penélope da canção, quanto a Penélope da obra literária esperam o regresso do amado. Conforme Junger (2005), também é possível explorar no texto a pluralidade de vozes presentes. No fragmento exposto, temos a voz do narrador e a voz do amante. “Que vozes intervêm no texto e quais são seus papéis? A heterogeneidade discursiva não se limita às formas de discurso em estilo direto ou indireto.” (JUNGER, 2005, p. 40)

Como 86% dos textos privilegiaram a linguagem mais formal, outro aspecto pouco explorado nas provas analisadas foram textos que identificassem marcas linguísticas que evidenciassem o locutor e o interlocutor. Na prova de 2011, nenhum texto apresentou marcas linguísticas de determinada faixa etária do locutor ou diferenças de uso do padrão formal e informal.

Com base nessas observações e considerando que o Enem avalia o ensino médio, além de selecionar candidatos para o ensino superior, julgamos que o ensino e a aprendizagem de espanhol como língua estrangeira não deve se reduzir à leitura específica de fragmentos ou adaptações de textos informativos disponibilizados na internet. Conforme constatamos, em síntese, podemos dizer que o Enem tem focalizado fragmentos ou adaptações de textos predominantemente informativos, extraídos de *sites*, blogs e jornais digitais, mas é importante que se explorem outros tipos de leitura, conforme mostramos.

4.4. As habilidades e os enunciados das questões e suas respectivas respostas:

Nesta parte analisamos como figuram os enunciados dos itens correspondentes a cada habilidade da competência da área 2.

Enem 2010 1ª aplicação	<p>Questão 95 – O texto jornalístico caracteriza-se basicamente por apresentar informações a respeito dos mais variados assuntos, e seu <u>título</u>¹³⁸ antecipa o <u>tema</u> que será tratado. Tomando como base o fragmento, qual proposição identifica o <u>tema central</u> e poderia ser usado como <u>título</u>?</p> <p>- Fumantes engordam mais que não fumantes.</p>
Enem 2010 2ª aplicação	<p>Questão 92 – Pela observação da imagem e leitura do texto a respeito da votação eletrônica no Brasil, identifica-se como <u>tema</u></p> <p>- o sistema brasileiro de votação eletrônica, por meio das palavras-chave <i>urna, teclado, voto, botones e elector</i>.</p>
Enem 2011	<p>Questão 91 – O <u>título</u> da palestra, citado no texto, antecipa o <u>tema</u> que será tratado e mostra que o autor tem a intenção de</p> <p>- alertar sobre os riscos mortais de determinados softwares de uso médico para o ser humano.</p>

Quadro 20 – Habilidade 5 e enunciados e respostas das questões

Notamos que a habilidade 5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema – focaliza a associação entre título, tema e conteúdo do texto (verbal e não verbal). O título pode fazer referência ao texto proposto ou a uma obra, uma palestra, por exemplo, citada no corpo da mensagem. Destacamos no **Quadro 20** a repetição dos termos título e tema.

As tarefas solicitadas foram:

- ✓ dentre as opções, identificar o título do texto;
- ✓ com base na imagem e no conteúdo verbal, identificar o tema;
- ✓ identificar a intenção do autor, pautando-se no título e no tema tratados.

Na verdade, avaliamos que essas habilidades poderiam ser consideradas na questão de qualquer disciplina que apresentasse um texto. Além disso, ao mesmo tempo em que não é possível trabalhar com os alunos o tema e o título de todos os textos disponíveis, é possível “treiná-los” a identificar título e tema.

¹³⁸ Todos os grifos presentes nos **Quadros 20, 21, 22 e 23** são marcações nossas.

Julgamos que esse tipo de repetição, ou seja, de solicitar apenas a identificação de título e tema ou da associação entre eles, pode ser consequência da ausência de descritores ou, caso eles já tenham sido definidos, da falta de entendimento das possibilidades para medir as habilidades propostas.

Com base nos descritores de língua portuguesa expressos na *Matriz de Referência* do Saeb (BRASIL, 2011) e em nossas pesquisas, elencamos algumas possibilidades:

Habilidade 5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. E acrescentaríamos na identificação da habilidade, o termo contexto, isto é: associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema e ao seu contexto.

Possíveis descritores:

- ✓ identificar o tema de um texto;
- ✓ inferir o sentido de uma palavra ou expressão;
- ✓ identificar efeitos de ironia, humor, metáforas em textos diversos;
- ✓ reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão.
- ✓ reconhecer os diferentes efeitos criados pelo título conforme o texto proposto (por exemplo, o título de uma reportagem pode evidenciar o sensacionalismo; o título de uma poesia, a função estética da linguagem; o título de um artigo científico, a síntese da pesquisa).

Destacamos que embora consideremos a possibilidade desses descritores de Língua Portuguesa se relacionarem à habilidade 5, seria importante observar a necessidade de ampliá-los com descritores próprios de espanhol, pois como vimos no item **2.2.1.5. Leitura em língua materna e leitura em língua estrangeira**, há especificidades na leitura de textos em língua estrangeira que precisam ser ponderados.

Além disso, é importante considerar que os vocábulos e expressões não são compreendidos apenas conforme o tema, nem são selecionados e combinados somente pelo assunto abordado. O contexto e as intenções também devem ser levados em consideração. Dessa forma, um mesmo evento pode ter manchetes distintas. Assim, consideramos que tão importante quanto identificar o título, relacioná-lo com o tema, é preciso compreender seu efeito tendo em vista o suporte e o gênero textual.

Vejamos as manchetes veiculadas nos diferentes jornais em 15/12/2011 sobre a vitória do Barcelona na semifinal do Mundial de Futebol:

- ✓ **Folha de S. Paulo** (Brasil): Com gols brasileiros, Barça goleia e pega o Santos na final¹³⁹
- ✓ **El País** (Espanha): *El Barça se gana el pase a la final y pierde a Villa*¹⁴⁰
- ✓ **La Nación** (Argentina): *Messi vs Neymar, el duelo que se dará en el Mundial de Clubes*¹⁴¹

No jornal brasileiro, destaca-se a atuação de jogadores do Brasil no time do Barcelona. No título do jornal espanhol, por sua vez, não se faz qualquer menção à atuação dos brasileiros, mas sim à perda de um jogador espanhol. O *La Nación* destaca o embate entre o jogador argentino (Messi, do Barcelona) contra Neymar (do Santos), versando não especificamente sobre a rivalidade entre os times, mas entre os países Argentina e Brasil.

Nesse sentido, não basta apenas identificar o título, mas é preciso reconhecer sua intenção, seu efeito. Em muitas situações, o leitor não tem as informações extratextuais para poder interpretar o título. Mas a ironia, o uso da hipérbole para criar o efeito sensacionalista é possível inferir pelo contexto.

Enem 2010 1ª aplicação	De acordo com as informações sobre aeroportos e estações ferroviárias na Europa, uma pessoa que more na Espanha e <u>queira viajar para a Alemanha com seu cachorro deve</u> - vacinar o animal e depois solicitar o passaporte dele.
---------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

¹³⁹ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/esporte/1021669-com-gols-brasileiros-barca-goleia-e-pega-o-santos-na-final.shtml>>. Acesso em: 15 dez. 2011.

¹⁴⁰ Disponível em: <http://www.elpais.com/articulo/deportes/Barca/gana/pase/final/pierde/Villa/elpepudep/20111215elpepudep_9/Tes>. Acesso em: 15 dez. 2011. Tradução livre nossa: “O Barça ganha o passe para a final e perde [o jogador] Villa”.

¹⁴¹ Disponível em: <<http://www.canchallena.com/1432899-messi-vs-neymar-el-duelo-que-se-dara-en-el-mundial-de-clubes>>. Acesso em: 15 dez. 2011. Tradução livre nossa: “Messi vs Neymar, o duelo que acontecerá no Mundial de Clubes”.

Enem 2010 2ª aplicação	O “Camino de la lengua”, um percurso para turistas na Espanha, <u>conduz o viajante por um roteiro que</u> , além da temática original sobre a língua e a leitura espanholas, <u>envolve também os aspectos</u> - arquitetônicos e gastronômicos.
Enem 2011	O Comitê do Patrimônio Mundial reúne-se regularmente para deliberar sobre ações que visem à conservação e à preservação do patrimônio mundial. <u>Entre as tarefas atribuídas</u> às delegações nacionais que participaram da 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial, <u>destaca-se</u> - discussão sobre o estado de conservação dos bens já declarados patrimônios mundiais.

Quadro 21 – Habilidade 6 e enunciados e respostas das questões

Com relação à habilidade 6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas – os itens se pautaram em textos informativos e exigiram a identificação de um determinado dado expresso no texto.

Conforme os textos propostos, esperava-se que os concluintes da educação básica:

- ✓ identificassem como proceder no caso de uma viagem acompanhado de um animal;
- ✓ identificassem outros aspectos envolvidos num roteiro turístico proposto;
- ✓ identificassem uma das tarefas atribuídas às delegações.

Esse tipo de questão também favorece o treino. Ainda que não seja possível prever o assunto do texto da próxima edição do Enem com base nos itens que figuraram nas provas de 2010 e de 2011, isto é, concluir que sempre teremos um texto que verse sobre o tema turismo relacionado a essa habilidade, é provável que tenhamos novamente outro texto informativo, solicitando a identificação de um determinado elemento do texto.

Como na habilidade anterior, consideramos que a repetição do foco da pergunta (a identificação de informações) pode estar relacionada aos descritores (insuficientes ou

pouco claros) ou à inexistência deles. Consideramos que os descritores permitiriam nortear a elaboração de outros tipos de itens que também medissem a habilidade de usar os conhecimentos de espanhol como meio de ampliar o acesso a outros conhecimentos.

Dessa forma, como no caso anterior, também apresentamos nossa sugestão com base nos descritores de Língua Portuguesa, observando a necessidade de também estabelecer descritores próprios de espanhol como língua estrangeira.

Habilidade 6 – Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

Possíveis descritores:

- ✓ identificar uma informação expressa no texto;
- ✓ distinguir um fato da opinião relativa a esse fato;
- ✓ reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema;
- ✓ estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
- ✓ estabelecer relações lógico-discursivas entre partes de um texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.;
- ✓ identificar informação implícita em um texto.
- ✓ interpretar o texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos etc.).

Salientamos que o acesso à informação não se dá somente identificando-a, mas compreendendo como pode estar estruturada no texto: suas partes, seus conectores, a relação entre imagens e instrução ou informação expressa, as distintas visões de um mesmo fato e, ainda, a diferenciação entre fato e opinião.

Enem 2010 1ª aplicação	O <u>texto publicitário</u> utiliza diversas estratégias para enfatizar as características do produto que pretende vender. Assim, no texto, o uso de vários termos de outras línguas, que não a espanhola, <u>tem a intenção de</u> - atrair a atenção do público ativo dessa propaganda.
Enem 2010 2ª aplicação	O <u>gênero textual história em quadrinhos</u> pode ser usado com a intenção de provocar humor. Na tira, o cartunista Nik atinge o clímax dessa <u>intenção quando</u> - aponta que Agatha desconstrói a ideia inicial de Gaturro a respeito das reais intenções da professora.
Enem 2011	A partir do que se afirma no último parágrafo: “Es necesario saber para empezar a actuar...”, pode-se constatar que <u>o texto foi escrito com a intenção de</u> - informar o leitor a respeito da importância da reciclagem para a conservação do meio ambiente.

Quadro 22 – Habilidade 7 e enunciados e respostas das questões

Com relação à habilidade 7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social – verificamos nas três perguntas propostas a presença de diferentes gêneros e o questionamento sobre a intenção do texto, ou o trecho em que se atinge determinada intenção.

Questionar sobre a intenção do texto, dependendo do gênero textual, pode levar o leitor a responder o item sem necessariamente compreender a mensagem veiculada. Por exemplo, posso ter em mãos uma receita escrita em alemão e, sem compreender uma palavra sequer, apenas reconhecendo o gênero pela estrutura, imagem, alguma palavra transparente, a presença de números ou abreviaturas que expressem medida etc., responder que a intenção é dar instruções para preparar algo. Julgamos que a forma de medir essa habilidade requer atenção e cuidados na elaboração do item, uma vez que foi possível responder uma das questões sem a necessidade de compreender o texto em língua espanhola.

Consideramos que os descritores, nesse caso, também facilitariam a elaboração de outras questões relacionadas à habilidade 7, sem necessariamente solicitar a indicação da intenção do texto ou, ao menos, não se restringindo a esse aspecto.

Habilidade 7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

Possíveis descritores:

- ✓ identificar as especificidades dos gêneros e seu uso social;
- ✓ reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos;
- ✓ identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações;
- ✓ identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- ✓ identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor num texto;
- ✓ identificar marcas linguísticas diferenciando o nível formal e informal da linguagem;
- ✓ reconhecer a função social das novas tecnologias e as formas de interação no *blog*, *fórum*, *e-mail*, entre outras possibilidades.

Assim, julgamos que além da intenção do texto é importante reconhecer como ele se organiza para atingir determinado objetivo. Em que contexto a formalidade é mais, ou menos, exigida? Quem enuncia? Para quem? Como o faz? Essas questões são pertinentes para compreender como um texto em espanhol se relaciona com sua função social.

<p>Enem 2010 1ª aplicação</p>	<p>Questão 91 – No último parágrafo do fragmento sobre o bilinguismo no Paraguai, o autor afirma que a língua guarani nas escolas, deve ser tratada como língua de comunicação e não de imposição. <u>Qual dos argumentos abaixo foi usado pelo autor para defender essa ideia?</u></p> <p>- A introdução do guarani nas escolas potencializou a difusão da língua, mas é necessário que haja uma postura ética em seu ensino.</p> <p>Questão 92 – Em alguns países bilingues, o uso de uma língua pode se sobrepor à outra, gerando uma mobilização social em prol da valorização da menos proeminente. De acordo com o texto, no caso do Paraguai, <u>esse processo se deu pelo(a)</u></p> <p>- inclusão e permanência do ensino do guarani nas escolas.</p>
-----------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Enem 2010 2ª aplicação</p>	<p>Questão 93 – Todos os países têm costumes, músicas e danças típicos, que compõem o seu folclore e diferenciam a sua cultura. Segundo o texto, na cueca, dança típica do Chile, o comportamento e os passos do homem e da mulher, <u>estão associados</u></p> <p>- ao cortejo entre galo e galinha.</p> <p>Questão 94 – O texto traz informações acerca de um evento de grande importância em Ubrique – uma tourada. De acordo com esse fragmento, <u>alguns dos fatos que atestam a vitória nesse evento típico da cultura espanhola são</u></p> <p>- o acúmulo de maior número de orelhas e saída pelo portão principal.</p>
<p>Enem 2011</p>	<p>Questão 93 – A reportagem do jornal espanhol mostra a preocupação diante de um problema no Peru, que pode ser resumido pelo vocábulo “desmachupizar”, <u>referindo-se</u></p> <p>- ao excesso de turistas na terra dos incas.</p> <p>Questão 94 – Sabendo-se que a produção cultural de um país pode influenciar, retratar ou, inclusive, ser reflexo de acontecimentos de sua história, o tango, dentro do contexto histórico argentino, <u>é reconhecido por</u></p> <p>- sobreviver e difundir, ultrapassando as fronteiras do país.</p>

Quadro 23 – Habilidade 8 e enunciados e respostas das questões

A habilidade 8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística – também é medida por meio da identificação de determinados fragmentos presentes em textos informativos ou argumentativos. Foi a única habilidade que apresentou duas questões relacionadas a ela em cada edição, o que se subentende que o Inep a considera como a mais importante da competência da área 2.

As tarefas exigidas foram:

- ✓ identificar o argumento para defender o ensino do guarani nas escolas paraguaias;
- ✓ identificar o meio pelo qual ocorreu a valorização do guarani;

- ✓ associar os passos da mulher e do homem na cueca chilena às descrições presentes no texto;
- ✓ identificar o que comprova a vitória numa tourada;
- ✓ identificar um problema relacionado ao turismo no Peru;
- ✓ identificar o reconhecimento do tango, conforme o contexto histórico.

O conteúdo dos textos refere-se a temas da diversidade cultural e linguística, mas, como se pode notar pelas questões propostas, o foco é a identificação de informações ou argumentos presentes nos textos.

Consideramos, conforme já abordamos no item **4.3. As habilidades e os textos propostos**, que para reconhecer a importância da produção cultural em língua espanhola, como representação da diversidade cultural e linguística, seria coerente recorrer às próprias produções artísticas (poesias, letras de música, contos, fragmentos de novelas, romances).

Como nos casos anteriores, avaliamos que a presença dos descritores é fundamental para que se visualizem outras possibilidades de medir a referida habilidade. Também com base nos descritores de Língua Portuguesa, apresentamos algumas possibilidades, salientando que outros itens, mais específicos de espanhol como língua estrangeira, devem ser incluídos.

Habilidade 8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Possíveis descritores:

- ✓ reconhecer a função estética da linguagem em diferentes textos;
- ✓ reconhecer as diferenças entre um texto instrucional, informativo, argumentativo e um texto literário;
- ✓ relacionar textos ou fragmentos de textos literários entre si, ou relacionar os literários com os não literários.

Dessa forma, os leitores entrariam em contato com a própria produção e não com textos sobre as produções. Para tratar de alguns elementos como filmes e peças de teatro, por exemplo, já que é impossível projetar determinado fragmento, poderiam ser propostos como texto base sinopses e críticas de obras. Cabe ressaltar também que as

variedades linguísticas são contempladas em qualquer texto proposto, sem recorrer a listas de palavras sobre como se diz determinado elemento em diferentes países ou regiões.

4.5. Retomando as perguntas iniciais

Cabe, neste momento, retomarmos as três, dentre as quatro perguntas¹⁴² que formulamos inicialmente (p. 26-27) com o propósito de apresentarmos algumas reflexões tomando como base as análises feitas.

a) Que textos foram selecionados e como figuraram os enunciados e as alternativas?

De modo geral, notamos que as questões solicitaram basicamente: a associação entre tema e título pautada na compreensão global do texto; a identificação de informações expressas no material analisado; e a intenção do texto ou do gênero textual.

Consideramos que determinados itens exigiram a compreensão global ou específica, mas a leitura requerida situou-se num plano bastante superficial e pode ser suficiente para responder determinadas perguntas.

Não houve questões que solicitassem a relação entre os textos. Talvez a TRI com o pré-teste e a calibragem de cada questão dificulte ou impossibilite questões que permitam, por exemplo, o diálogo entre o texto 1 e o texto 3. Entretanto, julgamos que é uma habilidade importante ser capaz de associar informações entre diferentes textos ou entre parte de um texto com outro texto.

Conforme nossa análise, os itens que apresentaram maiores problemas foram a questão 92 da prova amarela do Enem de 2010 – 1ª aplicação, referente ao bilinguismo; a 94 do Enem de 2010 – 2ª aplicação, sobre os toureiros; e a 93 do Enem 2011, relacionada ao turismo no Peru. No primeiro caso, já comentamos sobre o corte drástico de partes do texto original e a pergunta formulada com um problema de duplo sentido da expressão “dar-se por”. No segundo, julgamos que a escolha do texto para a questão formulada não foi adequada. A contextualização do fato narrado ocorre somente no final do texto; o leitor sem conhecimento prévio não é capaz de fazer inferências sobre o vocabulário (há vários substantivos próprios) e a cultura. Contudo, aquele que tem conhecimentos sobre a tauromaquia consegue responder o item sem ter que demonstrar

¹⁴² A quarta pergunta será retomada na conclusão desta pesquisa.

a compreensão do texto. Por fim, no terceiro caso, notamos que nenhuma das alternativas responde de fato a pergunta formulada, uma vez que Machu Picchu não corresponde à terra dos incas.

Talvez também devido à TRI e a seu poder de discriminação, identificamos questões extremamente fáceis e outras bastante difíceis. Mas o grau de dificuldade ou de facilidade não se deu pela distinção de níveis de exigência de leitura. Alguns itens puderam ser respondidos somente com base no enunciado redigido em português, ou no conhecimento prévio do candidato. Citamos a questão 94 do Enem 2010/1ª aplicação, sobre o anúncio publicitário; bem como a questão 92 do Enem 2010/2ª aplicação, a respeito das urnas eletrônicas.

Outro aspecto que merece ser repensado é a elaboração de todas as alternativas em português. Consideramos que ao menos em alguns enunciados as alternativas deveriam ser redigidos na língua meta. Se o texto proposto está em espanhol e o enunciado pede que se selecione um título para o material lido, as alternativas não deveriam figurar em outro idioma que não o espanhol.

b) A prova elimina a “decoreba”?

Não houve incidência explícita sobre o domínio e/ou memorização de regras gramaticais. Mas, ao mesmo tempo em que não identificamos itens que procurassem medir o conhecimento gramatical, nem o domínio léxico de forma descontextualizada, observamos que não houve itens que estabelecessem relações entre textos, nem mesmo questões que observassem as relações entre as partes do mesmo texto por meio de elementos coesivos, por exemplo, ou que solicitassem a observação dos envolvidos na comunicação – quem enuncia, para quem, como o faz etc.

c) A *Matriz de Referência* é suficiente para orientar a elaboração de questões, para nortear os estudos dos alunos e para reestruturar o ensino médio?

Consideramos que uma competência, a da área 2, e 4 habilidades (H5, H6, H7 e H8) não são suficientes para nortear adequadamente a elaboração de questões, para orientar os estudos e, conseqüentemente, para reestruturar o ensino médio. Para isso seria importante a divulgação dos descritores e que o Inep disponibilizasse comentários sobre o resultado nacional obtido.

Apresentamos como o PDE/Saeb (BRASIL, 2011, p. 27-29) socializou alguns dados e orientações.

Descritor 3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão

Que habilidade pretendemos avaliar?

As palavras são providas de sentido e, na maioria das vezes, são polissêmicas; ou seja, podem assumir, em contextos diferentes, significados também diferentes. Assim, para a compreensão de um texto é fundamental que se identifique, entre os vários sentidos possíveis de uma determinada palavra, aquele que foi particularmente utilizado no texto.

O aluno precisa decidir, então, entre várias opções, qual aquela que apresenta o sentido com que a palavra foi usada no texto. Ou seja, o que se sobressai aqui não é apenas que o aluno conheça o vocabulário dicionarizado, pois as alternativas trazem significados que podem ser atribuídos à palavra analisada.

O que se pretende é que, com base no contexto, o aluno seja capaz de reconhecer o sentido com que a palavra está sendo usada no texto em apreço. Vejamos o item a seguir.

Exemplo de item:

Todo ponto de vista é a vista de um ponto

Ler significa reler e compreender, interpretar. Cada um lê com os olhos que tem. E interpreta a partir de onde os pés pisam.

5 Todo ponto de vista é um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.

10 A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para compreender, é essencial conhecer o lugar social de quem olha. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da compreensão sempre uma interpretação.

Boff, Leonardo. A águia e a galinha. 4ª ed. RJ: Sextante, 1999.

A expressão "com os olhos que tem" (l.1), no texto, tem o sentido de

- (A) enfatizar a leitura.
- (B) incentivar a leitura.
- ➡ (C) individualizar a leitura.
- (D) priorizar a leitura.
- (E) valorizar a leitura.

Percentual de respostas às alternativas				
A	B	C	D	E
10%	30%	20%	10%	20%

O que o resultado do item indica?

Uma operação inferencial exige dos leitores um raciocínio que toma por base

informações já conhecidas para que ele chegue a informações novas que não estão objetivamente marcadas no texto. Aqui os alunos foram solicitados a fazer uma inferência para dar novo sentido à expressão “com os olhos que tem”, expressão esta que não pertence usualmente a seu repertório. Para que isso ocorresse, esses alunos teriam de se valer não só de informações novas como também de seu conhecimento de mundo sobre o tema.

O desempenho deles ilustra bem a tarefa. A maioria foi atraída pela alternativa “B” (30%), possivelmente, porque a expressão “incentivar a leitura” é muito falada, constituindo-se senso comum. É interessante observar a dispersão homogênea para as alternativas “A” e “D” (10%) e para as alternativas “C” – gabarito e “E”. À exceção do gabarito, essas opções de resposta contêm expressões que também são do senso comum. Isso pode ter-se constituído numa pista lingüística falsa, porquanto não bastava escolher aleatoriamente uma delas; era necessário identificar a opção que fosse coerente com o novo sentido que a expressão do gabarito adquiriu no contexto.

Um contingente de apenas 20% acertou o item, o que comprova a dificuldade de leitura de textos mais complexos, ainda que abordem uma temática conhecida.

Que sugestões podem ser dadas para melhor desenvolver essa habilidade?

O professor pode utilizar algumas estratégias para desenvolver nos alunos a compreensão do sentido que algumas palavras ou expressões ganham de acordo com as circunstâncias em que o texto foi produzido e com a visão de mundo que cada um tem. Uma boa estratégia é a técnica de, após leitura silenciosa pelos alunos, o professor pedir que eles compartilhem as inferências feitas no texto. Dessa forma, o professor pode aproveitar a relação que os alunos estabelecem entre a estrutura e o conteúdo do texto e as experiências que cada um traz, para explorar os diferentes significados que palavras ou expressões podem assumir.

Como sugestão, o professor pode trabalhar essa habilidade utilizando uma mesma palavra em textos diferentes, de diferentes gêneros textuais. É necessário ressaltar que essa habilidade deve levar em consideração a experiência de mundo do aluno.

É importante que o professor mostre para seus alunos que o sentido das palavras não está no dicionário, mas nos diferentes contextos nos quais elas são enunciadas. Isso não significa que o professor não deva incentivar o aluno a localizar o significado das palavras no dicionário. Os textos poéticos, literários e publicitários são especialmente úteis para o trabalho com os diferentes sentidos das palavras.

Nesse caso, a forma de dar o *feedback* para o professor foi bastante pertinente, uma vez que: a) explica a habilidade a ser avaliada; b) exemplifica como o item pode ser construído para medir o descritor; c) indica o percentual de respostas às alternativas; d) comenta o que o resultado do item indica; e) propõe sugestões para desenvolver melhor a habilidade.

Ainda que a orientação não consiga atingir todas as escolas e não modifique 100% de pontos problemáticos, essa ação é, sem dúvida, muito mais significativa para

reestruturar o ensino médio que somente relacionar 4 habilidades (H5, H6, H7 e H8) na área 2 referente à língua estrangeira.

Com base em nossa análise, observamos que é preciso rever a elaboração de alguns itens, é importante e urgente a elaboração dos descritores ou a divulgação e discussão deles, caso já existam, é igualmente relevante organizar um *feedback* para orientar o professor sobre alguns aspectos da prova sem que isso se constitua num material a ser seguido em todas as aulas do ano, pois como já afirmamos, o objetivo do ensino de língua estrangeira no ensino médio é muito mais amplo que a preparação para o Enem.

CONCLUSÕES: os últimos pontos

No percurso de tessitura da pesquisa, procuramos responder a basicamente quatro perguntas que nos inquietavam no início de nossa investigação:

- ✓ O que levou à inserção de questões de espanhol no Enem?
- ✓ Que textos foram selecionados, como figuraram os enunciados e as alternativas? As questões de espanhol de fato eliminaram a “decoreba”?
- ✓ A *Matriz de Referência* é suficiente para orientar a elaboração de questões, para orientar os estudos dos alunos e para reestruturar o ensino médio?
- ✓ Qual é a concepção de leitura de textos de espanhol como língua estrangeira subjacente nas provas?

Para chegar às conclusões que apresentamos a seguir e, assim, podermos oferecer respostas aos questionamentos anteriores, descrevemos a trajetória da língua espanhola nas escolas brasileiras, analisamos a *Lei 11.161/2005*, comentamos alguns aspectos das OCEM (2006) e a inserção do referido idioma no Enem. Em seguida, discutimos determinados conceitos relacionados à avaliação a fim de compreender como esse exame se configura no quadro educacional brasileiro; apresentamos outros conceitos relacionados à leitura e à sua avaliação, uma vez que as questões analisadas baseiam-se num texto, seja ele autêntico, adaptado ou um fragmento. Na sequência, explicitamos nosso procedimento de análise, comentamos a *Matriz de Referência* do MEC/Inep (BRASIL, 2009) e a proposta por Nery (2002), por tratar-se de referenciais que oferecem subsídios relevantes para a compreensão do que se pretende avaliar em exames que têm o foco na leitura em língua estrangeira. Por fim, examinamos e discutimos as provas do Enem que apresentaram questões de espanhol e que foram disponibilizadas no *site* do Inep, a saber: duas versões aplicadas em 2010 e uma em 2011.

Depois de percorrida essa trajetória, consideramos procedente retomar algumas discussões, objetivando estabelecer relações entre determinados pontos que julgamos essenciais em nossa pesquisa. Para tanto, apresentamos uma síntese de nossas análises, resultado de nossas leituras e reflexões sobre o tema. Nossas considerações são explicitadas a seguir.

a) O Enem

Sobre esse exame de caráter nacional, julgamos importante recuperar basicamente 3 aspectos que o caracterizam ou que estão diretamente associados a ele: o Enem como prova única para ingresso nos cursos superiores; o ranqueamento das escolas fundamentado nos resultados desse exame e a *Matriz de Referência* como base para reestruturar o ensino médio.

Como se seleciona quem tem condições, ou não, de iniciar um dado curso superior? Como se julga que tantos candidatos devem ser eliminados? Geralmente a seleção se faz por meio do resultado de uma ou de algumas provas. É fundamental, portanto, que esse instrumento seja bem elaborado, conforme o perfil de aluno que a instituição acredita que seja o mais adequado. Por exemplo, espera-se que o candidato tenha amplo e aprofundado conhecimento enciclopédico e capacidade de memorização, ou alguém que tenha determinadas habilidades e que consiga expressar-se de modo objetivo e claro por escrito, ou ainda qualquer pessoa que tenha concluído o ensino médio? O delineamento desse perfil determina o tipo de processo seletivo e o tipo de prova.

O tema é tão complexo que se explica a existência de vários processos seletivos no país com programas e estruturas muito diferentes. Alguns apresentam uma fase somente, outros duas; alguns apresentam questões de múltipla escolha, outros de somatório ou ainda questões dissertativas. Determinados processos permitem que somente se inscrevam os concluintes da educação básica; outros, como os seriados, ocorrem ao final de cada ano do ensino médio. Enquanto existirem mais candidatos que vagas esses tipos de procedimentos não deixarão de existir. Em meio a toda essa diversidade, o Enem é mais uma forma de seleção. Conforme abordamos em nossa pesquisa, esse exame não deixa de ser uma forma de seleção que se fundamenta nos princípios da meritocracia. Independentemente do tipo de instrumento, nos cursos mais concorridos os candidatos selecionados serão sempre aqueles que obtiverem as melhores notas. É importante considerar que esse exame inovou com provas pautadas em habilidades e competências, muito diferentes daquelas que divulgavam uma lista de conteúdos e que exigiam essencialmente a memorização de datas, regras e fórmulas.

Sobre o fato de considerar somente o resultado do Enem no momento de selecionar os estudantes para as vagas das instituições públicas de ensino superior por meio Sistema de Seleção Unificada (Sisu), há certas vantagens para o candidato como a

de não ter que pagar tantas taxas de inscrição, aspecto muito relevante para grande parte da população. Também é preciso levar em conta que ao participar de um processo seletivo apenas os estudantes têm condições de orientar melhor seus estudos, pois não estão obrigados a atender a tantos programas diferentes nem a fazer várias provas. Contudo, é preciso considerar também possíveis problemas derivados do fato de submeter-se a apenas um processo seletivo. Sendo um processo somente, por qualquer que seja o motivo, se o indivíduo não obtiver bons resultados, não terá chances de ingressar em outra instituição pública (dentre aquelas relacionadas no Sisu) por pelo menos um semestre. Além disso, é preciso discutir se o Enem é uma prova adequada para selecionar candidatos. Vimos que as questões de espanhol apresentam alguns problemas que merecem ser discutidos, como concluiremos mais adiante. Para as demais disciplinas o exame é adequado? Há estudos que referendam sua qualidade ou que apontem deficiências? Temos consciência de que as provas de uma disciplina somente não são suficientes para determinar a pertinência ou inadequação de toda a proposta. Justifica-se, portanto, a relevância e a necessidade de estudos que analisem e discutam as provas das diferentes disciplinas que integram o Enem. Arriscamo-nos, inclusive, a sugerir que tais estudos mereçam, num momento posterior, uma reflexão conjunta. Entendemos ser conveniente que um exame que pretende, entre outros aspectos, avaliar o desempenho dos estudantes ao final do ensino médio, seja analisado de maneira diferente em momentos também diversos. Assim, inicialmente, consideramos fundamental que especialistas se detenham na observação e estudo de cada prova separadamente e, a seguir, que elas sejam examinadas em conjunto, de modo a verificar se há coerência entre o que se requer dos estudantes ao término da educação básica e a maneira de fazer tal averiguação. Também nessa observação conjunta entendemos haver dois momentos distintos: um no qual as provas seriam analisadas no conjunto das disciplinas da área à qual se vinculam, e outro no qual a atenção recairia sobre a análise das provas entre as várias áreas. Com isso, partindo-se da microestrutura do exame (provas de cada disciplina), seria possível verificar a coerência num nível intermediário (provas das diferentes disciplinas de uma área) e, por fim, averiguar a adequação do exame como um todo (provas das diferentes áreas).

O que se tem observado há algum tempo é a divulgação do ranqueamento das escolas com base nos resultados do Enem. Ainda que o MEC tenha publicado uma orientação de que a nota desse exame não deve ser o único critério para avaliar uma escola, numa sociedade capitalista e altamente competitiva, os estabelecimentos de

ensino que obtiveram as maiores médias certamente vão continuar expondo seus resultados como um chamariz para atrair outros alunos. De 1998 a 2008 quando o objetivo do Enem era essencialmente avaliar o ensino médio, a quem ele serviu? Que mudanças aconteceram? O problema que se tem arrastado ao longo de mais de 13 edições é basicamente o mesmo: várias escolas particulares com excelentes resultados lideram as primeiras posições, enquanto as públicas costumam situar-se no final do *ranking* (salvo algumas exceções, entre elas, alguns institutos federais e colégios militares, técnicos e de aplicação).

Consideramos que o Enem poderia ser um importante colaborador para melhorar alguns aspectos do ensino e aprendizagem se fosse disponibilizada uma análise dos índices de erros e acertos de cada questão do Enem, indicando as maiores dificuldades e possíveis soluções, a exemplo de como foi estruturado o documento PDE/Saeb (BRASIL, 2011) ao qual nos reportamos no capítulo 4 (ver página 202). É inútil detectar um problema se nada for feito para resolvê-lo. É imprescindível, contudo, considerar que existem outras variáveis para desencadear a melhoria dos resultados, além de apenas tentar solucionar as dificuldades dos estudantes detectadas numa prova como o Enem. Melhorar médias resultantes de prova em larga escala envolve a formação dos professores, a qualidade dos materiais didáticos disponíveis, as condições do entorno sociocultural, entre outros fatores. Um exame, por si só, não é capaz de melhorar a qualidade da educação e, do nosso ponto de vista, não é essa sua função primordial.

b) Sobre a língua espanhola no Enem

Consideramos importante retomar o que representa a inserção do espanhol no Enem, já que nas edições anteriores a 2010 esse exame não incluiu questões de língua estrangeira. Essa mudança só ocorreu com o novo Enem e a implantação de uma seleção unificada. Consequentemente, o exame adotou uma estrutura mais parecida com a dos vestibulares tradicionais ao contemplar todas as disciplinas da área comum do ensino médio. Definida a inclusão de questões de línguas estrangeiras no Enem, avaliamos que a inserção do espanhol vem a comprovar seu fortalecimento no contexto educacional brasileiro. Depois de sancionada a *Lei 11.161/2005* foram publicadas as OCEM – *Conhecimentos de Espanhol* (BRASIL, 2006) e selecionados livros didáticos e de apoio para a área de espanhol pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Nem mesmo diante dessas ações o

oferecimento do idioma nas escolas públicas é uma realidade em todos os cantos do país. Consideramos que a inserção do espanhol no Enem pode ser mais um impulso para que se cumpra a lei assinada em 5 de agosto de 2005.

É preciso, entretanto, verificar que numa prova de 180 questões, as 5 de espanhol correspondem a apenas cerca de 3% do total. Ao mesmo tempo em que é inviável que para cada disciplina 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, uma vez que saber ler em outro idioma é importante para qualquer estudante de ensino superior, independente do curso a ser seguido. Consideramos que uma possível solução que evitaria aumentar o número de itens seria apresentar questões interdisciplinares. Dessa forma, um mesmo item poderia contemplar as habilidades de mais de uma disciplina.

Avaliamos que reestruturar o ensino de espanhol nos anos finais da educação básica, pautando-se essencialmente na *Matriz de Referência* seria reduzir o papel e a importância da língua estrangeira na formação dos estudantes e atribuir ao Enem uma responsabilidade que, a nosso ver, não deve ser apenas dele. Consideramos que uma matriz, acompanhada de seus descritores, poderia contribuir para um trabalho com a compreensão leitora de forma mais eficaz em sala de aula. Porém, o desenvolvimento apenas da compreensão de textos (sobretudo de textos escritos, excluindo a oralidade) no ensino médio parece-nos insuficiente, uma vez que privilegiaria apenas a leitura como foco nas aulas de línguas estrangeiras nessa etapa de ensino. A leitura instrumental pode ser um dos objetos de avaliação para a entrada num curso superior, mas seria uma redução pensar que apenas a compreensão leitora deveria fazer parte das competências previstas para as línguas estrangeiras no ensino médio. Dito de outra forma, o que nos preocupa é a estreita relação entre o que é avaliado no Enem e o que deverá ser desenvolvido no ensino médio. Assim como não seria lógico haver um distanciamento abismal entre os dois polos (conclusão da educação básica e início do ensino superior), não podemos reduzir o ensino de língua estrangeira no ensino médio ao que prevê a *Matriz de Referência* para o Enem.

Além disso, vale ressaltar que as OCEM (BRASIL, 2006) não pressupõem um ensino puramente instrumental do espanhol. O que se espera é um trabalho interdisciplinar que tenha como objetivo a formação do cidadão, sem privilegiar a preparação para o ensino superior. É importante lembrar que esse também é um princípio expresso na LDB de 1996, ou seja, a educação básica prevê, além da formação

para a continuidade dos estudos, a formação para o exercício da cidadania e para o progresso profissional (Art.22).

c) Sobre os textos propostos nas provas de espanhol do Enem

Conforme os gráficos 1, 2 e 3 que apresentamos nas páginas 185 e 186, podemos observar que predominaram, nas provas de língua espanhola, os textos informativos, adaptados ou fragmentos e disponibilizados na internet.

Entre os 14 textos comentados, 3 não são informativos (temos um argumentativo, uma história em quadrinhos e um anúncio publicitário). Entre os 86% desses textos de caráter informativo, figuram reportagens *online* e postagens em *blogs*. Supomos que ao ingressar num curso superior o aluno recorrerá à leitura de textos científicos. Contudo, o Enem é também uma avaliação do ensino médio e esta etapa prevê o desenvolvimento de leituras que envolvem outros tipos e gêneros textuais, além de aspectos e propósitos muito variados. Segundo as OCEM (BRASIL, 2006, p. 151-152), o desenvolvimento da compreensão leitora tem o propósito de “levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo lingüístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto [...]”. Dessa forma, confirmamos a ideia de que é preciso ampliar e oferecer outras possibilidades de leitura.

A maioria dos textos sofreu alteração em relação à correspondente versão original. Tais modificações consistiram, basicamente, em supressões de alguns trechos e adaptações. Em alguns casos, julgamos que os cortes e as alterações comprometeram a compreensão do texto. Daí que esse seja, a nosso ver, outro ponto merecedor de atenção: se, por um lado, alguns ajustes de índole diversificada são necessários, não se pode ignorar a importância que a coesão e a unidade textual exercem sobre a compreensão do texto. Portanto, esse aspecto deve ser muito bem ponderado pelos elaboradores de itens.

Destacamos como positiva a diversidade de assuntos abordados e o fato de vários deles estarem vinculados a temas transversais, razão pela qual acreditamos na possibilidade de uma prova com questões interdisciplinares. Alguns desses temas como saúde, meio ambiente, consumo, entre outros, facilitam a abordagem também em outras disciplinas. Ademais, também podem ser ilustrativos de aspectos socioculturais, na medida em que podem ser enfocadas formas diferentes de entender a mesma realidade.

Além disso, cabe observar a seleção dos textos para medir a habilidade 8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. Figuraram, nas provas analisadas, textos predominantemente informativos para tratar da importância da produção cultural e, mais grave ainda, incluindo estereótipos culturais: tango, *cueca* – a dança chilena –, touradas e Machu Picchu. Como já destacado por vários especialistas e em diferentes estudos, como nas OCEM (2006), é fundamental ter o cuidado de não reforçar ideias redutoras de que a cultura hispânica se restringe ao tango, às touradas, à *paella* e assim por diante. Nesse sentido, um dos textos argumentativos que fugiu do problema citado, o reforço dos estereótipos, tratou de aspectos culturais relacionados ao guarani e ao espanhol no Paraguai, mas teve 80% de seu texto original suprimido. Provavelmente isso tenha sido um dos fatores para dificultar a resolução de questões referentes ao texto, aspecto que reforça nosso argumento anteriormente apresentado de que as adaptações devem ser minuciosamente monitoradas.

d) Sobre as questões propostas nas provas de espanhol do Enem

Entre as 15 questões analisadas discordamos de uma resposta inserida no gabarito oficial e que foi divulgado no *site* do Inep. A questão 93 da prova amarela de 2011 solicitou que o leitor identificasse a que se referia o verbo ‘desmachupizar’, considerando que a reportagem do jornal espanhol revelava a preocupação diante de um problema no Peru. A alternativa considerada correta, conforme o gabarito oficial, é a que afirma estar relacionada ao excesso de turistas na terra dos incas. Contudo, nessa questão, não há, a nosso ver, nenhuma alternativa correta. Como explicamos na análise do item, o problema estava no excesso de turistas em Machu Picchu que, por sua vez, não é a terra dos incas. Este termo, terra dos incas, corresponde a todo o Peru e não somente ao espaço turístico mais visitado naquele país.

Também consideramos procedente recuperar mais uma vez a discussão sobre o nível de dificuldade verificado nas questões. A dificuldade deve residir na habilidade de compreensão ou em problemas de formulação dos enunciados ou na escolha do texto? No caso das questões 91 e 92 da prova amarela de 2010 – 1ª aplicação – as duas perguntas referentes ao bilinguismo no Paraguai foram respondidas de forma incorreta por professores de grandes cursos preparatórios para o vestibular, que não estavam sob pressão de disputar uma vaga num curso superior, não tinham que resolver 90 questões do caderno e ainda escrever um texto dissertativo argumentativo em língua portuguesa.

Há que se considerar também que esses professores são especialistas no assunto, isto é, no idioma que está sendo objeto de avaliação. Como, então, exigir do candidato, que em condições bem mais adversas, acerte a questão? Por sua vez, o item 94 da prova amarela de 2010 – 2ª aplicação, solicitou tantos conhecimentos extratextuais que chegamos à conclusão de que o objetivo não foi avaliar a leitura, mas o domínio de conteúdo relacionado a tauromaquia. Consideramos a possibilidade de existência de questões mais difíceis que outras, mas a dificuldade deve estar na habilidade exigida e não na falta de conhecimento prévio do leitor sobre o assunto, em deficiências de redação do enunciado ou em complicações derivadas de supressões no texto.

Na contramão dessas dificuldades, algumas questões puderam ser respondidas sem que o leitor tivesse que demonstrar qualquer conhecimento do texto em espanhol. Foi o caso das questões 94, da prova amarela de 2010 – 1ª aplicação, sobre o anúncio publicitário (o leitor precisava apenas reconhecer a função do texto publicitário) e a pergunta 92 da prova amarela de 2011, relacionada à urna eletrônica (o próprio enunciado, em português, oferecia a resposta à questão formulada). Por isso, julgamos procedente que, se não todas, ao menos a maioria das questões de espanhol deveria apresentar enunciados e alternativas na língua meta. Além disso, convém reiterar a importância de que os elaboradores de itens sigam os princípios gerais norteadores para a formulação de perguntas, no sentido de que sejam evitadas formulações que já antecipem a resposta correta.

Outro aspecto que merece ser pontuado é o fato de uma determinada habilidade solicitar constantemente o mesmo objetivo de leitura, como demonstramos nos quadros 20, 21, 22 e 23 (páginas 191; 193-194; 196; 197-198). Por exemplo, a habilidade 5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. – solicitou a identificação de tema, título ou a associação entre eles nas 3 edições do Enem. 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. – se restringiu à identificação de elementos expressos no texto. Ainda que os textos sejam diferentes, o objetivo de leitura se mantém em distintas aplicações. A habilidade 7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. – focou a intenção do texto ou o trecho em que se atinge determinada intenção. E, por fim, a habilidade 8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. – requisitou a identificação de informações ou de argumentos presentes nos textos.

Inferimos que essas repetições – por exemplo, sempre solicitar a identificação de tema, título ou a associação entre eles para medir habilidade 5 – se deva à falta de estabelecimento de alguns descritores (uma vez que desconhecemos a existência deles) que poderiam apresentar outras possibilidades de elaboração de questões, sem focar somente o título e o tema do texto ou de parte dele. No item **4.4. As habilidades e os enunciados das questões e suas respectivas respostas** (p. 187 a 197), elencamos alguns descritores para cada habilidade com base nos descritores de língua portuguesa expressos na *Matriz de Referência* do Saeb (2011), a fim de exemplificar que existem outras possibilidades para exploração do texto. Certamente seria importante e procedente discutir outros descritores mais específicos de espanhol como língua estrangeira, pois embora existam estratégias e objetivos de leitura comuns nos dois idiomas, a leitura em língua estrangeira tem suas especificidades, como apresentamos em **2.2.1.5. Leitura em língua materna e leitura em língua estrangeira** (p. 96).

e) Qual é a concepção de leitura subjacente nas provas de espanhol?

Por meio das questões propostas é possível reconhecer o objetivo da leitura que, por sua vez, revelam uma representação do que é ler.

As provas têm privilegiado os textos informativos, mais que os argumentativos e observamos a ausência total de textos literários. Os textos selecionados caracterizam-se pela linguagem mais formal e predominantemente denotativa. Leva-se em conta, na maior parte das questões, uma leitura utilitária, em geral objetivando o reconhecimento de determinada informação, ou solicitando uma leitura global capaz de identificar o tema ou de estabelecer relação entre uma parte e o todo, como, por exemplo, entre tema e título.

Ainda que a matriz apresentada por Nery (2002) tenha sido pensada para analisar as questões de francês do vestibular da Unicamp, notamos que ela oferece importantes contribuições para outras investigações, pois ao utilizá-la para analisar as questões do Enem, sinalizou certas lacunas nas provas de espanhol. Sabemos que não há nada que expresse o que é obrigatório constar numa matriz, mas a pesquisadora aponta importantes aspectos que deveriam ser levados em conta também no Enem. Não observamos no exame nacional nenhuma questão, por exemplo, que focalizasse o quadro enunciativo, isto é, o reconhecimento do sujeito que enuncia, como o faz, a

quem etc¹⁴³. Com exceção do texto das questões 91 e 92 da prova amarela de 2010-1ª aplicação, sobre o bilinguismo no Paraguai, não houve exploração de textos cujo autor emitisse opinião sobre um fato ou sobre alguém para que fosse solicitada ao leitor a apreensão de julgamento de valores. Não houve relações entre os textos presentes nas provas, nem mesmo foi requisitada a observação das relações lógico-discursivas entre partes de um texto que poderiam estar marcadas por conjunções, advérbios, pronomes etc. Também não foi solicitada a leitura de textos literários, caracterizados pela linguagem plurissignificativa, conotativa, pela singularidade.

Este trabalho buscou contribuir analisando os instrumentos utilizados nas provas de língua espanhola do Enem de 2010 e de 2011 para medir as habilidades citadas na área de língua estrangeira. Considerando a relevância do Enem, arrolada em toda a pesquisa, é importante que este exame dialogue com os pressupostos do ensino médio e com as expectativas das IES, uma vez que também seleciona candidatos para os cursos superiores. Contudo, julgamos que não procede a reestruturação do ensino médio com base num exame ou na matriz que orienta a elaboração de questões. O ensino médio, conforme documentos oficiais como os PCNEM (BRASIL, 2000) e OCEM (BRASIL, 2006), além da LDB, preveem a formação ampla do cidadão, sem focar exclusivamente o trabalho ou a preparação para os processos seletivos.

Por fim, convém observar que as questões de língua espanhola foram recém introduzidas no Enem e consideramos pertinente que se façam outras pesquisas sobre o tema. Como já mencionamos, é igualmente procedente que se discutam as provas de outras disciplinas que integram esse exame, merecendo, inclusive, uma reflexão conjunta. Certamente as pesquisas e as discussões delas podem aportar contribuições significativas para os sistemas de avaliação externa.

¹⁴³ Nery (2002, p. 49) cita algumas questões dissertativas do vestibular da Unicamp que focalizam o reconhecimento do quadro enunciativo: Essa carta publicitária faz referência ao seu destinatário, ou seja, o consumidor. Que destinatário é esse? (1997) / Em sua reportagem, o jornalista se coloca em um dos pólos da oposição países ricos versus países pobres. Em que pólo ele se coloca e que posição assume face à situação dos países desse pólo, relativamente à preservação do meio ambiente? Justifique sua resposta, citando elementos do texto que a comprovem. (1992) / Quem formulou essa pergunta e com que finalidade? (1998)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA ESTADO. Mudanças deixam Enem vulnerável, diz ex-secretária. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/11/08/mudancas-deixaram-enem-vulneravel-diz-ex-secretaria.jhtm>>. Acesso em: 10 dez. 2010.

ALDERSON, J. Charles. **Assessing reading**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 398p.

ALDERSON, J. Charles, CLAPHAM, Caroline e WALL, Dianne. **Exámenes de idiomas: elaboración y evaluación**. Trad. de Neus Figueras. Madri: Cambridge University Press, 1998. 294p.

ALLIENDE, Felipe e CONDEMARÍN, Mabel. **A leitura: teoria, avaliação e desenvolvimento**. Tradução de Ernani Rosa. 8.ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; DONNINI, Lívia; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. **Inglês e Espanhol no Enem 2010: análise das provas e reflexões sobre seus possíveis desdobramentos**. Brasília: Sociedade de Linguística Aplicada, 2010. Disponível em: <<http://www.sala.org.br/artigos-de-capa/ingles-e-espanhol-no-enem-2010-analise-das-provas-e-reflex-es-sobre-seus-possiveis-desdobramentos>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. **Avaliar para conhecer, examinar para excluir**. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ANDRADE, Dalton. A Teoria da Resposta ao Item. **Avalia em Ação: Ensinar com qualidade e valores**, São Paulo, n. 3, p.26-27, 2010. Semestral. Disponível em: <<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/nucleo/AnonimoSistema/MenuTexto.aspx?MenuID=44&MenuIDAberto=38>>. Acesso em: 31 nov. 2011.

ANDRADE, Dalton Francisco, TAVARES, Helinton Ribeiro e VALLE, Raquel da Cunha. **Teoria da Resposta ao Item: conceitos e implicações**. São Paulo: Associação Brasileira de Estatística. 2000.

ARAÚJO, Kátia da Silva. Avaliação de compreensão em leitura em língua estrangeira: itens isolados e itens integradores. **Revista Intercâmbio**. São Paulo: LAEL/PUC-SP. Volume XV. 2006. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/pos/lael/intercambio/pdf/araujo.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2010.

ARAÚJO, Kátia da Silva. **A perspectiva do examinador sobre a autenticidade de avaliação em leitura em língua estrangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2007. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000430295>>. Acesso em: 26 dez. 2010.

BACCHETTO, João Galvão. O vestibular seriado e suas contribuições para o aperfeiçoamento do acesso ao ensino superior. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 43, p. 726-736, abr./jun. 2004. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v12n43/v12n43a05.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2011.

BACHMAN, Lyle. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, Lyle. Habilidade lingüística comunicativa. In: LLOBERA, M. et al. **Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras**. Madri: Edelsa, 2000. p. 105-128.

BENTES, Anna Christina. Lingüística Textual. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à lingüística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 245-285.

BORDÓN, Teresa. La evaluación de la comprensión de textos escritos en aprendices de E/LE. **Carabela 48**. Madrid: SGEL, 2000.

BORGES, José Leopoldo das Graças; CARNIELLI, Beatrice Laura. Educação e estratificação social no acesso à universidade pública. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v.35, n.124, p.113-139, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n124/a0735124.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2008.

BRANDÃO, Helena Nagamine. Texto, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, Helena Nagamine. (Org.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 17-45.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: SEC/SEF, 1998. 120 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2010.

BRASIL. **PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2010.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares do Ensino Médio em Debate. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/02Linguagens.pdf>>. Acesso em: 26 dez. 2010.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2011.

BRASIL. **Manual do candidato do exame CELPE-Bras**. Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>>. Acesso em: 14. jul. 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **Matriz de Referência**. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=841&Itemid=>>. Acesso em: 6 ago. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação**: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011. Disponível em: <portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2011.

BRITO, Sara Araújo. O texto literário e o componente cultural no ensino do Espanhol como língua estrangeira. In: **Cadernos do CNLF**, Série VIII, n° 9, 2004. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-12.html>>. Acesso em: 19 set. 2009.

BROUAT, Therese. On n'appelle pas toujours un chat un chat. **Les Langues Modernes**, n° 2, 1986. p. 41-47.

CAFARDO, Renata. Escolas particulares de SP têm 2ª pior queda em avaliação nacional. **O Estado de S.Paulo**, 21 nov. 2008, Caderno A, p. 17.

CASTRO, Vandersí Sant'Anna e DOI, Elza Taeko. O erro como um ponto de reflexão sobre o processo de leitura em língua estrangeira. **Trab.Ling.Apl.**, Campinas, (25): 49-60, Jan./Jun. 1995.

CELADA, María Teresa e GONZÁLEZ, Neide Maia. El español en Brasil: un intento de captar el orden de la experiencia. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futura**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 71-96.

CELADA, María Teresa e RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano. El español en Brasil: actualidad y memoria. **ARI**, n° 31, 2005. Disponível em: <<http://www.lai.at/wissenschaft/lehrgang/semester/ss2005/rv/files/celadayrodrigues.2005.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2011.

CHAGAS, Valnir. **Didática especial de línguas modernas**. 3.ed. revista. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHARMEUX, Eveline. **Aprender a ler: vencendo o fracasso**. Trad. de Mª José do Amaral Ferreira. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

COLOMER, Tereza e CAMPS, Anna. A avaliação da leitura. In: **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 171-190.

CONDEMARÍN, Mabel e MEDINA, Alejandra. **Avaliação autêntica: um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação**. Trad. de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005. 200p.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas. Aprendizagem, ensino, avaliação**. Tradução Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares. Porto: Edições ASA, 2001. 279p. Disponível em: <http://sitio.dgisd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/QECCR.aspx>. Acesso em: 7 set. 2009

COSTA, Heloisa Brito de Albuquerque. Um ensino específico da leitura: o ensino instrumental. **Cadernos do Centro de Línguas**, n. 3, p. 63-72, 2000.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins; RODRIGUES, Fernanda Castelano e FREITAS, Luciana Maria Almeida de. Implantação do Espanhol na escola brasileira: polêmica e desafios. **Linguagem**. Set./out. 2009. Disponível em: <<http://www.letras.ufscar.br/linguagem/edicao10/espanholnaesbr.php>>. Acesso em: 20 dez. 2010.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 1997.

DURÁN, Juan Maresma; FREITAS, Luciana Maria Almeida de; BARRETO, Talita de Assis. El español en Brasil: pasado, presente y futuro. **Boletín de ASELE**, nº 34, mayo, 2006. p. Disponível em: <<http://formespa.rediris.es/pdfs/asele34.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2011.

EGUILUZ PACHECO, Juan e EGUILUZ PACHECO, Ángel. La evaluación de la comprensión lectora. In: SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e SANTOS GARGALLO, Isabel (Orgs.). **Vademécum para la formación de profesores: Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)**. Madrid: SGEL, 2005. p. 1025-1041.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel. La producción de materiales didácticos de español lengua extranjera en Brasil. **Anuario brasileño de estudios hispánicos. Suplemento. El hispanismo en Brasil. Consejería de Educación y Ciencia en Brasil**. Brasília: Embajada de España, 2000, p. 59-80. Disponível em: <<http://www.mec.es/sgci/br/es/publicaciones/anuario/abeh2000s.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María. e BAPTISTA, Livia Marcia Tiba Rádis. **La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación**. Madrid: Arco Libros, 2010.

ERES FERNÁNDEZ, Gretel e KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Leitura em língua estrangeira: entre o ensino médio e o vestibular. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 dez. 2010. doi: 10.1590/S1517-97022006000200005.

ERES FERNÁNDEZ, Isabel Gretel María e KANASHIRO, D. S. K. Consideraciones sobre pruebas de selectividad de español como lengua extranjera. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 49, n. 1, junho 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 dez. 2010. doi: 10.1590/S0103-18132010000100017

FARIA, Susan. Hadad defende novas formas de acesso ao ensino superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=7326>. Acesso em: 3 nov. 2010.

FERNANDES, Domingos. **Avaliação das aprendizagens**: desafios às teorias, práticas e políticas. Lisboa: Texto Editores, 2005.

FREITAS, Luis Carlos de (Org.). **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002.

GABRIEL, Rosângela e FRÖMMING, Marione. Compreensão em leitura: como avaliá-la? **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 43, p. 7-44, jul./dez. 2002.

GADOTTI, Moacir. A qualidade na educação. **VI Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. 2010, p. 1-15. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000158/Legado_Artigos_Qualidade_Educacao_Moacir_Gadotti.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2011.

GIMENEZ, Telma. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trab.Ling.Apl.**, Campinas, SP, n. 34, p.21-37, jul./dez. 1999.

GOMES, Cristiano Mauro Assis e BORGES, Oto. O Enem é uma avaliação educacional construtivista? Um estudo de validade de construto. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 73-88, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1468/1468.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2011.

GONZÁLEZ, Neide Maia. A lei 11.161, as *Orientações Curriculares* e as políticas públicas de formação de professores: a história de um descompasso entre o dizer eo fazer. **V Congresso Brasileiro de Hispanistas / I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas**, 2008, Belo Horizonte. Anais - V Congresso Brasileiro de Hispanistas / I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Hispanistas, 2008. p. 3175-3188. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas_%203079-3467/A%20lei%2011.161.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2011.

JOUVE, Vincent. O que é leitura. In: **A leitura**. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: Ed. UNESP, p. 17-33, 2003.

JUNGER, Cristina Vergnano. Reflexiones sobre la comprensión lectora en el ámbito de la enseñanza de E/LE. **Actas del XII Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**: Actividades y estrategias para desarrollar la comprensión de lectura. Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación y Ciencia de España, 2005. p. 31-47.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. **Do Ensino Médio ao Superior, que ponte os une?** Um estudo de provas de vestibular de língua espanhola. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação, USP. São Paulo, 2007, 224p. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-090818/>>. Acesso em: 21 dez. 2010.

KARINO, Camila Akemi e ANDRADE, Dalton Francisco. **Entenda a Teoria de Respostas ao Item (TRI) utilizada no Enem**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2011/nota_tecnica_tri.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2011.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (1. ed. 1985).

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

KLEIMAN, Ângela B. e MORAES, Silvia E. **Leitura e interdisciplinaridade**: tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

KLEIN, Ruben; FONTANIVE, Nilma e CARVALHO, José Carmello Braz de. O desempenho de alunos dos Cursos Pré-vestibulares Comunitários no ENEM 2006: análise de um possível impacto da capacitação de professores. **Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 56, p. 373-392, jul/set.2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n56/a05v1556.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2011.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A coesão textual**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 1990.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça e TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e coerência**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LABELLA-SÁNCHEZ, Natalia. **As provas de espanhol nos vestibulares da UEL, da UEM e da UFPR**: capacidades de linguagem e outros conhecimentos exigidos. Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Universidade de Estadual de Londrina. Londrina, 2007. 217f. Disponível em: <http://www.uel.br/cch/ppgel/index.php?option=com_k2&view=item&id=470:as-provas-de-espanhol-dos-vestibulares-da-uel-da-uem-e-ufpr--capacidade-de-linguagem-e-outros-conhecimentos-exigidos&Itemid=25>. Acesso em: 1 nov. 2010.

LESCANO, Marta. Evaluación de la comprensión lectora. **Seminario Internacional de la Cátedra UNESCO: lectura, escritura y democracia**, 2001. p. 1-14. Disponível em: <http://www.geocities.com/urgencias_didacticas/evcomplex.doc>. Acesso em: 16 maio 2009.

LINDEMAN, Richard H. **Medidas educacionais**. Trad. Leonel Vallandro. 6. ed. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1987.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Entrevista sobre Avaliação da aprendizagem, concedida ao Jornal do Brasil e publicada no dia 21/07/00. 2000. Disponível em: <http://www.luckesi.com.br/textos/art_avaliacao/art_avaliacao_entrev_jornal_do_Brasil_2000.pdf>. Acesso em: 10 set. 2010.

LUSSIER, Denise. La congruente entre enseignement, apprentissage et évaluation. In: **Évaluer les apprentissage dans une approche communicative**. Paris : FLE, 1989. p. 41-70.

MANGUEL, Alberto. A última página. In: **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997. p. 15-38.

MARTÍNEZ CACHERO-LASECA, Álvaro. **La enseñanza del español en el sistema educativo brasileño**. Brasília: Thesaurus, 2008. Disponível em: <<http://www.educacion.gob.es/dms-static/91c73a52-e301-461a-a524-72e028f4ba24/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/orellana/espanolbrasilesp.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2011.

MAZZARO, Daniel. La evaluación de lectura a través de descriptores de cuestiones de respuesta múltiple. **Actas del XIX Seminario de Dificultades de la Enseñanza del Español a Lusohablantes**. São Paulo: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, 2012. No prelo.

McNAMARA, Tim. **Language testing**. Oxford: Oxford Universtiy Press, 2000.

MEHRENS, William. A. e LEHMANN, Irvin J. **Testes padronizados em educação**. Trad. de Renato Alberto T. Di Dio e Ricardo Pinheiro Lopes. São Paulo: EPU, 1978.

MENEGASSI, Renílson José e CHAVES, Maria Izabel Afonso. O título e sua função estratégica na articulação do texto. **Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 3., n.1, 2000, p. 27-44. Disponível em: <<http://rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/281>>. Acesso em: 18 maio 2011.

MENEZES NETO, Paulo Elpídio de. Vestibular e exame de ordem: uma análise crítica. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 8, p. 317-322, jul./set. 1995. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v03n08/v03n08a07.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. El español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futura.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 14-34.

NERY, Rosa Maria. **Questões sobre questões de leitura.** Tese de doutorado, IEL – Unicamp, 2002. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000252300&opt=4>>. Acesso em: 5 jan. 2009.

PASTOR CESTEROS, Susana. La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas. In: **Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos.** Madrid, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. p. 503-514, 2003. Disponível em: <<http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/ensenanza2/EvaluacionPastor.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2009.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICANÇO, Cristina de Lima. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990).** Curitiba, PR: Editora UFPR, 2003.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. **Percursos de leitura: léxico e construção de sentido na leitura em língua estrangeira.** São Paulo: Annablume, 1997.

PIETRARÓIA, Cristina Moerbeck Casadei. **Questões de leitura: aspectos práticos e teóricos da leitura em francês língua estrangeira.** São Paulo: Annablume, 2001.

PRATI, Silvia. **La evaluación en español lengua extranjera: elaboración de exámenes.** 1.ed. Buenos Aires: Libros de la Araucária, 2007.

PRIMI, Ricardo et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, n. 2, p.151-159, maio/ago. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7875.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2011.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. In: **Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado.** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 213-230.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender.** Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SANTOS, Jeferson Januário dos. **Dimensões da qualidade educativa dos centros de estudos de línguas do Estado de São Paulo (CEL-SP): subsídios à implantação do ensino de espanhol nas escolas públicas paulistas.** Dissertação de mestrado. 2011.

Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21072011-102442/>>. Acesso em: 5 set. 2011.

SAUL, Ana Maria. Incursionando pela teoria da avaliação educacional. In: **Avaliação emancipatória: desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 25-51.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. O resumo e a avaliação da compreensão em leitura em língua estrangeira. **Trab.Ling.Apl.**, Campinas, SP, n. 15, p.65-86, jan./jun. 1990.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira: foco no produto e no processo**. Tese de doutorado. Campinas, SP: 1995. 357 p.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (inglês) em uma escola pública. **Trab.Ling.Apl.**, Campinas, SP, n. 34, p.7-20, jul./dez. 1999.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trab.Ling.Apl.**, Campinas, SP, n. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Caleidoscópio**. Vol. 7, n.1, p. 30-48, jan/abr 2009.

SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Trad. de Glaís Sales Cordeiro. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, p. 5-26, mai./jun./jul./ago. 1999. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2011.

SERRANI, Silvana. Literatura e Ensino de Línguas. In: **Discurso e cultura na aula de língua: currículo – leitura – escrita**. Campinas, SP: Pontes, 2005.

SIGOT, Ana Elisa Gaelzer. Os usos e a validade do teste cloze para medir a compreensão leitora. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 46, p. 101-115, jan./jun. 2004.

SILVA, Célia Esteves da. **O processo de compreensão na leitura em língua estrangeira: relato de uma experiência com alunos do 2º grau**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2002.

SILVA, Marta Cristina. A interface entre ensino e avaliação da leitura. **The ESP**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 179-193, 2002. Disponível em: <revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/download/9406/6974>. Acesso em: 18 maio 2011.

SILVA, Suelene Vaz da e FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Erro e correção: as crenças de dois professores de escola pública e de alguns de seus alunos. In: **Rev. Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 2, p.113-141, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/rbla/article/view/758/856>>. Acesso em: 18 maio 2011.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SORDI, Mara Regina Lemes de e FREITAS, Luiz Carlos de. Territórios da medida e da avaliação: elementos para uma avaliação institucional sob medida. In: SORDI, M.R.L. de e SOUZA, E. da S. (Org.). **Avaliação institucional como instância mediadora da qualidade da escola pública**: a rede municipal de Campinas como espaço de aprendizagem. Secretaria de Educação de Campinas. Campinas, SP: Millennium Editora, 2009. p. 43-50.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, C.P. (Org.). **Avaliação do rendimento escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1991. p. 27-49.

SOUZA, Ana Paula Dias. Avaliação da compreensão leitora de alunos de ensino médio: escores de Teste Cloze, representações do professor e boletim escolar. In: **Letras de hoje** (3): 117-137. Porto Alegre, 2003.

TAKAHASHI, Fábio. Vestibular afasta “vida inteligente”, diz MEC. **Folha de S.Paulo**, São Paulo, 1 set. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u440021.shtml>>. Acesso em: 10 out. 2008.

TUMOLO, Celso Henrique Soufen e TOMITCH, Lêda Maria Braga. Avaliando a leitura em inglês: uma reflexão sobre itens de testes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007, p. 67-90. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/rbla/2007_2/03-Celso-Tumolo.pdf>. Acesso em: 5 maio 2009.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação educacional**: teoria, planejamento, modelos. São Paulo, IBRASA, 2000.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Testes em educação**. 4. ed. São Paulo: IBRASA. 1982.


WOODFORD, Protasse E. Técnicas para evaluar las destrezas de producción y recepción en estudiantes de español como lengua extranjera. **Actas del III Congreso Nacional de ASELE**. El español como lengua extranjera: de la teoría al aula, Málaga: Universidad de Málaga, 1991, 23-46. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/03/03_0021.pdf> - Acesso: 5.maio.2009.

WORTHEN, Blaine R.; SANDERS, James R. e FITZPATRICK, Jody L. **Avaliação de programas**: concepções e práticas. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Ed. Gente/EDUSP, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **Fim dos livros, fim dos leitores?** São Paulo: SENAC, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Questões de Espanhol no Enem¹⁴⁴ (2010 – 1ª aplicação)



LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

Texto para as questões 91 e 92

Bilingüismo en la Educación Media
Continuidad, no continuismo

Aun sin escuela e incluso a pesar de la escuela, paraguayos y paraguayas se están comunicando en guaraní. La comunidad paraguaya ha encontrado en la lengua guaraní una funcionalidad real que asegura su reproducción y continuidad. Esto, sin embargo, no basta. La inclusión de la lengua guaraní en el proceso de educación escolar fue sin duda un avance de la Reforma Educativa.

Gracias precisamente a los programas escolares, aun en contextos urbanos, el bilingüismo ha sido potenciado. Los guaranihablantes se han acercado con mayor fuerza a la adquisición del castellano, y algunos castellanohablantes perdieron el miedo al guaraní y superaron los prejuicios en contra de él. Dejar fuera de la Educación Media al guaraní sería echar por la borda tanto trabajo realizado, tanta esperanza acumulada.

Cualquier intento de marginación del guaraní en la educación paraguaya merece la más viva y decidida protesta, pero esta postura ética no puede encubrir el continuismo de una forma de enseñanza del guaraní que ya ha causado demasiados estragos contra la lengua, contra la cultura y aun contra la lealtad que las paraguayas y paraguayos sienten por su querida lengua. El guaraní, lengua de comunicación sí y mil veces sí; lengua de imposición, no.

MELIÀ, B. Disponível em: <http://www.staff.uni-mainz.de>. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).

Questão 91

No último parágrafo do fragmento sobre o bilinguismo no Paraguai, o autor afirma que a língua guarani, nas escolas, deve ser tratada como língua de comunicação e não de imposição. Qual dos argumentos abaixo foi usado pelo autor para defender essa ideia?

- A O guarani continua sendo usado pelos paraguaios, mesmo sem a escola e apesar dela.
- B O ensino médio no Paraguai, sem o guarani, desmereceria todo o trabalho realizado e as esperanças acumuladas.
- C A língua guarani encontrou uma funcionalidade real que assegura sua reprodução e continuidade, mas só isso não basta.
- D A introdução do guarani nas escolas potencializou a difusão da língua, mas é necessário que haja uma postura ética em seu ensino.
- E O bilinguismo na maneira de ensinar o guarani tem causado estragos contra a língua, a cultura e a lealdade dos paraguaios ao guarani.

Questão 92

Em alguns países bilíngues, o uso de uma língua pode se sobrepor à outra, gerando uma mobilização social em prol da valorização da menos proeminente. De acordo com o texto, no caso do Paraguai, esse processo se deu pelo (a)

- A falta de continuidade do ensino do guarani nos programas escolares.
- B preconceito existente contra o guarani principalmente nas escolas.
- C esperança acumulada na reforma educativa da educação média.
- D inclusão e permanência do ensino do guarani nas escolas.
- E continuismo do ensino do castelhano nos centros urbanos.

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.agencodelatitre.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.

Rascunho

¹⁴⁴ Disponível em: <http://public.inep.gov.br/enem/2010/AMARELO_Domingo_GAB.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2010



Questão 94



¡BRINCANDO!

KangaROOS llega a México con diseños atléticos, pero muy *fashion*. Tienen un toque *vintage* con diferentes formas y combinaciones de colores. Lo más *cool* de estos tenis es que tienen bolsas para guardar llaves o dinero. Son ideales para hacer ejercicio y con unos jeans obtendrás un *look* urbano.
www.kangaroos.com

Revista Glamour Latinoamérica. México, mar. 2010.

O texto publicitário utiliza diversas estratégias para enfatizar as características do produto que pretende vender. Assim, no texto, o uso de vários termos de outras línguas, que não a espanhola, tem a intenção de

- A atrair a atenção do público alvo dessa propaganda.
- B popularizar a prática de exercícios esportivos.
- C agradar aos compradores ingleses desse tênis.
- D incentivar os espanhóis a falarem outras línguas.
- E enfatizar o conhecimento de mundo do autor do texto.

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 Bastera-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 Bastera-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.

Rascunho

ANEXO B – Questões de Espanhol no Enem¹⁴⁵ (2010 – 2ª aplicação)






LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

Questão 91




Disponível em: www.gaturro.com. Acesso em: 10 ago. 2010.

O gênero textual história em quadrinhos pode ser usado com a intenção de provocar humor. Na tira, o cartunista Nik atinge o clímax dessa intenção quando

- A apresenta, já no primeiro quadro, a contradição de humores nas feições da professora e do aluno.
- B sugere, com os pontos de exclamação, a entonação incrédula de Gaturro em relação à pergunta de Ágatha.
- C compõe um cenário irreal em que uma professora não percebe no texto de um aluno sua verdadeira intenção.
- D aponta que Ágatha desconstrói a ideia inicial de Gaturro a respeito das reais intenções da professora.
- E congela a imagem de Ágatha, indicando seu desinteresse pela situação vivida por Gaturro.

Rascunho

Questão 92



El sistema que se ha estado utilizando es el de urna electrónica con teclado numérico para la emisión del voto. Tiene botones especiales de confirmación e impresión de acta inicial con activación por clave. La caja de balotas electrónicas es una computadora personal con un uso específico que tiene las siguientes características: resistente, pequeña en dimensión, liviana, con fuentes autónomas de energía y recursos de seguridad. La característica más destacable del sistema brasileño reside en que permite unificar el registro y verificación de la identidad del elector, la emisión y el escrutinio de voto en una misma máquina.

Voto electrónico en Brasil. Disponível em: <http://www.votoelectronico.info/blog>. Acesso em: 12 abr. 2009 (adaptado).

Pela observação da imagem e leitura do texto a respeito da votação eletrônica no Brasil, identifica-se como tema

- A a funcionalidade dos computadores, por meio das palavras-chave *teclado, botones, impresión, electrónicas e computadora*.
- B a evolução das máquinas modernas, por meio das palavras-chave *teclado, botones, electrónicas, energia e máquina*.
- C a segurança da informação, por meio das palavras-chave *electrónica, clave, seguridad, verificación e identidad*.
- D o sistema brasileiro de votação eletrônica, por meio das palavras-chave *urna, teclado, voto, botones e elector*.
- E a linguagem matemática, por meio das palavras-chave *numérico, clave, pequeña, dimensión e energia*.

LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 4

¹⁴⁵ Disponível em: <http://public.inep.gov.br/enem/2010/AMARELO_quinta-feira_GAB.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2010



Questão 93

La cueca chilena

La cueca es la danza nacional de Chile, la protagonista de las celebraciones y festividades criollas. Su origen no está claramente definida, ya que investigadores la vinculan a culturas como la española, africana, peruana, así como también a la chilena.



La rutina de esta danza encuentra — según algunos folcloristas — una explicación zoomórfica por provenir de la "clueca", concepto con el que se hace referencia a los movimientos que hace una polla cuando es requerida por el gallo. Es por ello que el rol del hombre, en el baile, se asemeja a la rueda y al

entusiasmo que pone el gallo en su conquista amorosa. La mujer, en cambio, sostiene una conducta más defensiva y esquiva.

Disponível em: <http://www.chile.com>. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).

Todos os países têm costumes, músicas e danças típicos, que compõem o seu folclore e diferenciam a sua cultura. Segundo o texto, na cueca, dança típica do Chile, o comportamento e os passos do homem e da mulher, estão associados

- A à postura defensiva da mulher.
- B à origem espanhola da dança.
- C ao cortejo entre galo e galinha.
- D ao entusiasmo do homem.
- E ao nacionalismo chileno.

Questão 94

Jesulín y Cayetano Rivera salieron a hombros por la puerta grande aplaudidos por María José Campanario y la duquesa de Alba.

Expectación, mucha expectación fue la que se vivió el pasado sábado en la localidad gaditana de Ubrique. Un cartel de lujo para una tarde gloriosa formado por los diestros Jesulín, "El Cid", y Cayetano Rivera. El de Ubrique pudo presumir de haber sido "profeta en su tierra" en una tarde triunfal, con un resultado de tres orejas y salida por la puerta grande.

Desde primera hora de la tarde, numerosos curiosos y aficionados fueron llegando a los alrededores de la plaza y al hotel Sierra de Ubrique, donde hubo un gran ambiente previo a la cita taurina, dado que era el sitio donde estaban hospedados los toreros.

Revista ¡Hola! nº 3.427, Barcelona, 7 abr. 2010 (fragmento).

O texto traz informações acerca de um evento de grande importância ocorrido em Ubrique — uma tourada. De acordo com esse fragmento, alguns dos fatos que atestam a vitória nesse evento típico da cultura espanhola são

- A a realização de cortejo público ao toureiro e o abraço do adversário.
- B a hospedagem no Hotel *Sierra de Ubrique* e a presença da família real.
- C a formação de fã-clubes numerosos e o recebimento de título de nobreza.
- D o acúmulo de maior número de orelhas e a saída pelo portão principal.
- E a reunião de numerosos curiosos e o apreço de uma rica mulher.

Questão 95

El Camino de la lengua nos lleva hasta el siglo X, época en la que aparecen las Glosas Emilianenses en el monasterio de Suso en San Millán (La Rioja). Las Glosas Emilianenses están consideradas como el testimonio escrito más antiguo del castellano. Paso a paso y pueblo a pueblo, el viajero llegará al siglo XV para asistir al nacimiento de la primera Gramática de la Lengua Castellana, la de Nebrija. Más tarde, escritores como Miguel de Cervantes, Calderón de la Barca, Miguel de Unamuno, Santa Teresa de Jesús o el contemporáneo Miguel Delibes irán apareciendo a lo largo del itinerario.

Pero la literatura no es el único atractivo de este viaje que acaba de comenzar.




Nuestra ruta está llena de palacios, conventos, teatros y restaurantes. La riqueza gastronómica de esta región es algo que el viajero debe tener muy en cuenta.

Revista Punto y Coma. Espanha, nº9, nov./dez. 2007.

O "Camino de la lengua", um percurso para turistas na Espanha, conduz o viajante por um roteiro que, além da temática original sobre a língua e a literatura espanholas, envolve também os aspectos

- A turísticos e místicos.
- B culturais e educacionais.
- C históricos e de enriquecimento.
- D literários e de conflito religioso.
- E arquitetônicos e gastronômicos.

ANEXO C – Questões de Espanhol no Enem¹⁴⁶ (2011)

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.elpais.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

- A relatar novas experiências em tratamento de saúde.
- B alertar sobre os riscos mortais de determinados *softwares* de uso médico para o ser humano.
- C denunciar falhas médicas na implantação de *softwares* em seres humanos.
- D divulgar novos *softwares* presentes em aparelhos médicos lançados no mercado.
- E apresentar os defeitos mais comuns de *softwares* em aparelhos médicos.

QUESTÃO 92

Bienvenido a Brasília

El Gobierno de Brasil, por medio del Ministerio de la Cultura y del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), da la bienvenida a los participantes de la 34ª Sesión del Comité del Patrimonio Mundial, encuentro realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

Respaldo por la Convención del Patrimonio Mundial, de 1972, el Comité reúne en su 34ª sesión más de 180 delegaciones nacionales para deliberar sobre las nuevas candidaturas y el estado de conservación y de riesgo de los bienes ya declarados Patrimonio Mundial, con base en los análisis del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (Icomos), del Centro Internacional para el Estudio de la Preservación y la Restauración del Patrimonio Cultural (ICCROM) y de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN).

Disponível em: <http://www.34whc.brasilia2010.org.br>. Acesso em: 28 jul. 2010.

O Comitê do Patrimônio Mundial reúne-se regularmente para deliberar sobre ações que visem à conservação e à preservação do patrimônio mundial. Entre as tarefas atribuídas às delegações nacionais que participaram da 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial, destaca-se a

- A participação em reuniões do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios.
- B realização da cerimônia de recepção da Convenção do Patrimônio Mundial.
- C organização das análises feitas pelo Ministério da Cultura brasileiro.
- D discussão sobre o estado de conservação dos bens já declarados patrimônios mundiais.
- E estruturação da próxima reunião do Comitê do Patrimônio Mundial.

QUESTÃO 93

'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.

LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 4

¹⁴⁶ Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2011/05_AMARELO_GAB.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2011.


QUESTÃO 94
El tango

Ya sea como danza, música, poesía o cabal expresión de una filosofía de vida, el tango posee una larga y valiosa trayectoria, jalonada de encuentros y desencuentros, amores y odios, nacida desde lo más hondo de la historia argentina.

El nuevo ambiente es el cabaret, su nuevo cultor la clase media porteña, que ameniza sus momentos de diversión con nuevas composiciones, sustituyendo el carácter malevo del tango primitivo por una nueva poesía más acorde con las concepciones estéticas provenientes de Londres y París.

Ya en la década del '20 el tango se anima incluso a traspasar las fronteras del país, recalando en lujosos salones parisinos donde es aclamado por públicos selectos que adhieren entusiastas a la sensualidad del nuevo baile. Ya no es privativo de los bajos fondos porteños; ahora se escucha y se baila en salones elegantes, clubs y casas particulares.

El tango revive con juveniles fuerzas en ajironadas versiones de grupos rockeros, presentaciones en elegantes reductos de San Telmo, Barracas y La Boca y películas foráneas que lo divulgan por el mundo entero.

Disponível em: <http://www.elpolvorin.over-blog.es>. Acesso em: 22 jun. 2011 (adaptado).

Sabendo-se que a produção cultural de um país pode influenciar, retratar ou, inclusive, ser reflexo de acontecimentos de sua história, o tango, dentro do contexto histórico argentino, é reconhecido por

- A manter-se inalterado ao longo de sua história no país.
- B influenciar os subúrbios, sem chegar a outras regiões.
- C sobreviver e se difundir, ultrapassando as fronteiras do país.
- D manifestar seu valor primitivo nas diferentes camadas sociais.
- E ignorar a influência de países europeus, como Inglaterra e França.

QUESTÃO 95
Es posible reducir la basura

En México se producen más de 10 millones de m³ de basura mensualmente, depositados en más de 50 mil tiraderos de basura legales y clandestinos, que afectan de manera directa nuestra calidad de vida, pues nuestros recursos naturales son utilizados desproporcionalmente, como materias primas que luego desechamos y tiramos convirtiéndolos en materiales inútiles y focos de infección.

Todo aquello que compramos y consumimos tiene una relación directa con lo que tiramos. Consumiendo racionalmente, evitando el derroche y usando sólo lo indispensable, directamente colaboramos con el cuidado del ambiente.

Si la basura se compone de varios desperdicios y si como desperdicios no fueron basura, si los separamos adecuadamente, podremos controlarlos y evitar posteriores problemas. Reciclar se traduce en importantes ahorros de energía, ahorro de agua potable, ahorro de materias primas, menor impacto en los ecosistemas y sus recursos naturales y ahorro de tiempo, dinero y esfuerzo.

Es necesario saber para empezar a actuar...

Disponível em: <http://www.tododecarton.com>. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).

A partir do que se afirma no último parágrafo: "Es necesario saber para empezar a actuar...", pode-se constatar que o texto foi escrito com a intenção de

- A informar o leitor a respeito da importância da reciclagem para a conservação do meio ambiente.
- B indicar os cuidados que se deve ter para não consumir alimentos que podem ser focos de infecção.
- C denunciar o quanto o consumismo é nocivo, pois é o gerador dos dejetos produzidos no México.
- D ensinar como economizar tempo, dinheiro e esforço a partir dos 50 mil depósitos de lixo legalizados.
- E alertar a população mexicana para os perigos causados pelos consumidores de matéria-prima reciclável.

BILINGÜISMO EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Continuidad, no continuismo

Bartomeu Melià, s.j.

Ha cundido una justificada alarma entre los docentes y sobre todo en las instituciones que se dedican a la enseñanza del guaraní de que la educación bilingüe quedaría reducida a una opción en la educación media. Se rompería así la continuidad en el proceso de la Reforma educativa.

Y surgen las preguntas: ¿por qué debería interrumpirse la educación bilingüe precisamente en la Enseñanza Media, cuando ella debería recibir en esta etapa su confirmación plena?; ¿será que a estas alturas los asesores, directores y responsables de la educación paraguaya, incluido el Consejo Nacional de Educación, no han entendido todavía el sentido político, cultural y económico de la educación bilingüe en el Paraguay?; ¿hay que volver de nuevo a aquellas situaciones de lengua dominante — español— y lengua dominada —guaraní— que pensábamos ya superadas? ¿A dónde desemboca, entonces, una Educación Básica que pensábamos orientada a tener una sociedad enteramente bilingüe para el 2020?

Sin Educación Bilingüe en la Educación Media las mejores intenciones de la Reforma Educativa se echan río abajo, y de nuevo el *opa rei*.

Por la continuidad

Aun sin escuela e incluso a pesar de la escuela paraguayos y paraguayas se están comunicando en guaraní. La comunidad paraguaya ha encontrado en la lengua guaraní una funcionalidad real que asegura su reproducción y continuidad. Esto, sin embargo, no basta. La inclusión de la lengua guaraní en el proceso de educación escolar fue sin duda un avance de la Reforma Educativa.¹⁴⁸

Gracias precisamente a los programas escolares, aun en contextos urbanos, el bilingüismo ha sido potenciado. Los guaraníhablantes se han acercado con mayor fuerza a la adquisición del castellano, y algunos castellanohablantes perdieron el miedo al guaraní y superaron los prejuicios en contra de él. Dejar fuera de la Educación Media al guaraní sería echar por la borda tanto trabajo realizado, tanta esperanza acumulada.

La educación bilingüe ya se ha mostrado funcional en muchos casos. Es cierto: la funcionalidad de la lengua guaraní no es la misma que la del inglés o la del español, no es del mismo orden, pero no menos importante. El guaraní es la lengua que más cultura ha creado y mejor ha fortalecido la identidad paraguaya. Lo que no es poco.

Piénsese en la funcionalidad que tiene el guaraní para arquitectos, médicos, funcionarios públicos, jueces, empresarios, comerciantes y afines. Hasta la clase de los llamados “patronos” entienden muy bien la funcionalidad del guaraní y del bilingüismo. Nada digamos de los políticos (y no nos referimos precisamente a los

¹⁴⁷ Disponível em: <<http://www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/>>. Acesso em: 7 nov. 2011.

¹⁴⁸ As partes destacadas figuram no Enem 2010/1ª aplicação (questão 91 e 92 da prova amarela).

políticos “corruptos” que usan el guaraní como instrumento populista y demagógico, sino a los políticos decentes que buscan entender y hacerse entender en la prosecución del bien común).

No es necesario volver a la argumentación que ya presenté hace un buen tiempo en aquel artículo titulado: *El sentido político de la lengua guaraní* (**Acción**, n. 196, agosto 1999).

Contra el continuismo

Dicho esto, es preocupante que la propuesta contra el guaraní en la Educación Media se lleve *poncho guype* y no pueda ser discutida amplia y democráticamente. La preocupación más seria y grave se refiere a que la Educación Bilingüe sea reducida a una cuestión opcional en la Educación Media. Hay quien suponga que serían muchos —otros temen que serían incluso muchísimos— los que optarán por prescindir del guaraní.

El otro motivo de alarma proviene de que el uso de la lengua guaraní se desarrolle sólo en las áreas de la literatura y de las ciencias sociales.

Pero también entiendo la preocupación de quienes trabajan en la educación paraguaya y en la Reforma Educativa, acerca de las ambigüedades que presenta la enseñanza del guaraní en el aula de clase.

En uno de tantos Seminarios Nacionales que se llevan a cabo en el país, los participantes responsabilizaban al MEC de que el proyecto es un intento de destrucción del guaraní y de nuestra identidad cultural. Efectivamente la destrucción de la lengua guaraní es un atentado contra la identidad paraguaya.

Pero también lo es la perversión de la enseñanza del guaraní.

Numerosos estudiosos y autores guaraníes consideran en efecto que es el continuismo en el enfoque y método de la enseñanza del guaraní tal como se dado hasta ahora, lo que realmente destruye el guaraní y atenta contra su índole.

Por esto, continuidad del guaraní, sí; continuismo en la forma de enseñarlo, no. Continuidad del guaraní en todo el proceso educativo y en toda la vida nacional, es una tarea de todos en la que no podemos aflojar. Continuismo en el que ya se ha dado en llamar guaraní escolar, no.

¿Lengua de comunicación o de imposición?

Cualquier intento de marginación del guaraní en la educación paraguaya merece la más viva y decidida protesta, pero esta postura ética no puede encubrir el continuismo de una forma de enseñanza del guaraní que ya ha causado demasiados estragos contra la lengua, contra la cultura y aun contra la lealtad que las paraguayas y paraguayos sienten por su querida lengua. El guaraní, lengua de comunicación sí y mil veces sí; lengua de imposición, no.

No pueden prolongarse indefinidamente ciertas formas de hacer gramática —e imponerla— que no responden ni a la índole de la lengua ni al sentido básico de comunicación que debe tener cualquier lengua. No es la educación básica, ni siquiera la educación media, la que tiene que “inventar”, y menos imponer, una lengua gramaticalizada Dios sabe con qué criterios. Y enseñada con todavía más problemática pedagogía.

Mucho del llamado “guaraní científico” es una castellanización de la lengua guaraní; y este es el peor de los colonialismos. Corren por ahí textos supuestamente didácticos que son castellano con palabras guaraníes. Sólo quien sabe castellano puede interpretarlos.

Esperar de ellos un rastro de buen decir, un aire de poesía y de paraguayidad es como esperar ver florecer un lapacho en diciembre. Es el colmo de la perversión castellanizar la mente y el sentimiento del Paraguay, usando y abusando de ese guaraní. Esos textos me recuerdan los de aquellos misioneros que usaron y usan la lengua indígena para mejor sustituir las creencias indígenas con otra religión.

Es probable que todos los materiales desde el primer grado hasta el noveno (y no sólo los últimos) deban ser revisados y evaluados críticamente y ver dónde está su degeneración y su indebida castellanización en sus estructuras profundas. Nadie ni ninguna institución son los dueños de la lengua.

Como se ve, lo que parecía una cuestión de continuidad de la lengua guaraní en el proceso educativo total, pasa a ser una discusión sobre el sentido político y cultural del guaraní de la nación paraguaya y sus modos de enseñanza. Es una cuestión sobre qué guaraní se enseña, quién lo enseña y cómo. En otras palabras, se torna una cuestión más de docentes que de hablantes.

En fin de cuentas lo importante es que la lengua guaraní sea ante todo una lengua de agradable, de sabrosa y rica comunicación; que los escolares —y por comunicación afectiva y efectiva, también la familia— sientan el gusto por la lengua, opten por ella, la hagan suya, profundicen cada vez más en el universo simbólico guaraní y hagan de esta lengua un uso alegre y confiado, un instrumento de creación.

Imposición de un guaraní autoritario y totalitario, nunca más.

Los fumadores engordan más que los no fumadores

Un estudio con 7.000 personas revela una relación estadística entre peso y tabaco

EMILIO DE BENITO - Madrid - 22/04/2010

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.¹⁵⁰

"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.

La ganancia de peso de las personas que dejaron de fumar durante el estudio era mayor cuantos más cigarrillos al día fumaban en el momento de comenzar la investigación. "La asociación entre sobrepeso y tabaquismo es especialmente perjudicial para la salud cardiovascular. Por ello, el abandono del hábito tabáquico se ha relacionado con una disminución del riesgo de enfermedades cardiovasculares y de cáncer. Sin embargo, los expertos alegan que la ganancia de peso tras dejar de fumar es, con frecuencia, una razón para no abandonar el tabaquismo, especialmente entre mujeres", indica el trabajo.

El investigador admite que su estudio es epidemiológico, es decir, se limita a reflejar una relación numérica y no buscaba una causa al proceso. Pero se arriesga a dar una idea de por qué puede suceder ese fenómeno. "Quizá la gente que fuma se cuida menos o tiene menos fuerza de voluntad. Por eso, aunque hemos intentado quitar todos los sesgos del trabajo para centrarnos en el efecto del tabaco, es posible que coman peor", apunta.

¹⁴⁹ Disponible em:

<http://www.elpais.com/articulo/sociedad/fumadores/engordan/fumadores/elpepusoc/20100422elpepusoc_1/Tes>. Acesso em: 7 nov. 2011.

¹⁵⁰ As partes destacadas figuram no Enem 2010/1ª aplicação.

ANEXO F – *La cueca chilena*¹⁵¹

LA CUECA CHILENA

La cueca es la danza nacional de Chile. la protagonista de las celebraciones y festividades criollas. Su origen no está claramente definido, ya que investigadores la vinculan a culturas como la española, africana, peruana, así como también a la chilena.¹⁵² Incluso, los bailes de la zamba, la zambacueca, zamacueca y cueca chilena parecen ser esencialmente las mismas danzas, pero evolucionadas de acuerdo a sus variantes regionales.

Sin embargo, una teoría muy aceptada es la que dice que la cueca habría surgido de nuestros vecinos peruanos y que de allí habría derivado a nuestras tierras en los albores de la Independencia.

La cueca es el baile nacional de Chile desde que se oficializó a través de un cuerpo legal promulgado el 18 de septiembre de 1979. No obstante, se baila en nuestro país desde aproximadamente 1824.

La rutina de esta danza encuentra -según algunos folcloristas- una explicación zoomórfica por provenir de la “clueca”, concepto con el que se hace referencia a los movimientos que hace una polla cuando es requerida por el gallo.

Es por ello, que el rol del hombre en el baile, se asemeja a la rueda y al entusiasmo que pone el gallo en su conquista amorosa. La mujer, en cambio, sostiene una conducta más defensiva y esquiva.

Según la zona geográfica en que se baile, la cueca presenta algunas variaciones. La **La Cueca Nortina** o del abajino, la sureña o **La Cueca Chilota**, como la cueca del marino y del minero tienen características únicas muy definidas.

Las diferencias radican en la vestimenta de los bailarines, en su personalidad y actitud en la danza. En las zonas sureñas son más tímidos, llenos de picardía en la zona central urbana, incitantes en las regiones campesinas y elegantes en la capital. Las tonadas son acompañadas por la guitarra, el arpa y los golpes de manos al compás del ritmo. El huaso saca a bailar a la joven ofreciéndole su brazo. Tras un breve paseo, se colocan frente a frente y se da inicio al baile. Los pañuelos giran suavemente en un comienzo, mientras el huaso persigue y rodea a la mujer intentando traerla a su lado. Ella, coqueta y esquiva, mueve con gracia el pañuelo y levanta su falda. El zapateo final del huaso refleja su fuerza e intensidad en la lucha amorosa y es aquí donde los pañuelos giran a un ritmo más agitado y efusivo.

¹⁵¹ Disponível em: <http://www.chile.com/secciones/ver_seccion.php?id=707>. Acesso em: 21 nov. 2011.

¹⁵² As partes destacadas figuram na questão 93 (prova amarela) do Enem 2010/2ª aplicação.

ANEXO G – Questão de vestibular sobre o texto ‘Desmachupizar’ el turismo¹⁵³

'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.

PREGUNTAS DEL TEXTO 2

- 35) El texto dos tiene como título "Desmachupizar" el turismo; después de la atenta lectura, el término desmachupizar, está explicado en una de las alternativas siguientes.
- a) Sacar del centro de atención turística sólo las visitas a Machu Picchu.
 - b) Poner en el centro de atención mundial las visitas a Machu Picchu.
 - c) Promover, internacionalmente, las visitas a Machu Picchu.
 - d) No permitir más las visitas de turistas a Machu Picchu.
 - e) No permitir la entrada de grupos masivos a Machu Picchu.

¹⁵³ A prova completa está disponível em: <http://www.foa.org.br/portal_ensino/sav/provas/24-07-2011/espanhol.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2011.

ANEXO H – El reciclaje y su importancia¹⁵⁴

El reciclaje y su importancia

¿Sabías que en México se producen más de 10 millones de m³ de basura mensualmente? Esta desbordante cantidad es depositada a lo largo de los 50 mil tiraderos de basura que existen en el país. ¿Puedes imaginarte el foco de infección que esto constituye para el medio ambiente?

La cantidad de desperdicios que generamos nos revela que nuestros recursos se utilizan de manera desmedida, que no los aprovechamos correctamente y que muchas veces los convertimos en materiales inútiles y en contaminantes. Sólo haciéndonos conscientes de la gravedad del problema podremos ponerle un freno a esta situación y evitar el deterioro ambiental.

Una de las soluciones es el reciclaje. Pero ¿qué es reciclar?...

Reciclar es el proceso mediante el cual los productos de desecho son reutilizados para disminuir el uso excesivo de recursos, el volumen de desechos y la contaminación, así como para ahorrar energía.



Reducir

Todo aquello que compramos y consumimos tiene una relación directa con lo que tiramos. Si consumimos racionalmente, evitamos el derroche y usamos sólo lo indispensable, colaboramos con el cuidado del medio ambiente. Reducir nuestros desperdicios es una tarea que comienza antes de comprar. Sólo debemos preguntarnos: ¿realmente necesito esto?, ¿es desechable?, ¿se puede reutilizar, rellenar, retornar o reciclar?



Reutilizar

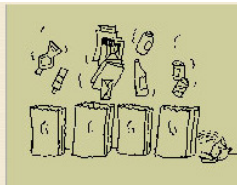
¿Por qué tirar a la basura algo que todavía sirve?, ¿por qué destruir algo que nos ha costado tanto trabajo hacer? Reutilizar consiste en dar a las cosas la máxima utilidad, destruirlas o deshacernos de ellas. De esta manera ahorramos la energía que se invertiría para hacer dicho producto.



¹⁵⁴ Disponível em: <<http://www.tododecarton.com.mx/tododecarton/environment.php>>. Acesso em: 21 nov. 2011.

Separar

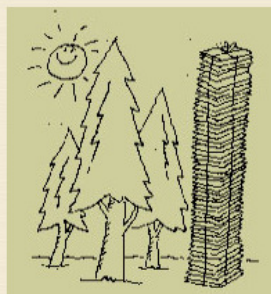
En promedio, una familia mexicana genera mensualmente 1 m³ de basura, que se compone básicamente por papel, cartón, vidrio, metal, plásticos, materia orgánica y control sanitario. La basura está compuesta por varios desperdicios que no son basura por sí mismos y pueden ser reciclados. Si separamos los desperdicios correctamente, podemos recuperarlos y evitar que se conviertan en basura. Esta sencilla actividad nos permitirá reducir el espacio de la basura hasta en un 80%.

**Reciclar**

Reciclar consiste en usar los materiales una y otra vez para hacer nuevos productos, reduciendo de manera significativa la utilización de nuevas materias primas. Si reincorporamos recursos ya usados en los procesos de fabricación de nuevos materiales, podemos ahorrar energía, tiempo y agua, y conservar los recursos naturales.

**Recicla...****Papel**

¿Sabías que al reciclar una tonelada de papel se salvan 17 árboles? Cada año se tiran 22 millones de toneladas de papel en México. Si se reciclaran ahorraríamos 33% de energía y 28 mil millones de litros de agua en su fabricación.

**Vidrio**

¿Sabías que el vidrio que utilizamos tiene una antigüedad de más de 3 mil años, y desde entonces se ha reciclado? Es decir, el vidrio nuevo nunca se acaba, es 100% reciclable. Reciclando el vidrio ahorramos 32% de la energía que se requiere para hacer nuevo vidrio. Por cada tonelada que se recicla, se salva una tonelada de recursos.



Latas de aluminio

¿Sabías que reciclando una lata de aluminio, se ahorra la energía suficiente como para hacer funcionar un televisor por 3.5 horas? Para fabricar aluminio nuevo se necesitan grandes cantidades de Bauxita, una materia prima que no abunda en la naturaleza. Además, el proceso de elaboración es altamente contaminante.

**Botellas de plástico**

¿Sabías que en México consumimos cerca de 200 mil botellas de plástico cada hora? Los plásticos han sido erróneamente clasificados como materiales de corta vida y provienen de hidrocarburos que son recursos materiales no renovables. Aproximadamente el 95% de los plásticos son reciclables.

**Reciclar se traduce en:**

- Ahorro de energía.
- Ahorro de agua potable.
- Ahorro de materias primas.
- Menor impacto en los ecosistemas y sus recursos naturales.
- Ahorro de tiempo, dinero y esfuerzo.