



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS – IL  
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA**

**CLEUDIVAN SILVA DIAS**

**A COMPETÊNCIA DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENEM:**

A Matriz de Referência em Contraste com Documentos Orientadores da Educação Brasileira  
para o Ensino Médio

Brasília – DF

2019

**CLEUDIVAN SILVA DIAS**

**A COMPETÊNCIA DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENEM:**

A Matriz de Referência em Contraste com Documentos Orientadores da Educação Brasileira para o Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e Teorias Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Brasília – DF

2019

### Ficha catalográfica

DD541c	<p>Dias, Cleudivan Silva A Competência de Língua Espanhola no Enem: A Matriz de Referência em Contraste com Documentos Orientadores da Educação Brasileira para o Ensino Médio. / Cleudivan Silva Dias; orientador José Carlos Paes de Almeida Filho. -- Brasília, 2019. 191 p.</p>
	<p>Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, 2019.</p>
	<p>1. LE. 2. Exame de LE (Espanhol) no Enem. 3. Línguas nas DCNEM. 4. Línguas nos PCNEM. 5. Educação em Língua Estrangeira. I. Almeida Filho, José Carlos Paes de, orient. II. Título.</p>

**CLEUDIVAN SILVA DIAS**

**A COMPETÊNCIA DE LÍNGUA ESPANHOLA NO ENEM:**

A Matriz de Referência em Contraste com Documentos Orientadores da Educação Brasileira para o Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada. Área de concentração: Práticas e Teorias Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Defendida e aprovada em 29 de julho de 2019.

Banca examinadora formada pelos professores:

---

**Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho**  
Universidade de Brasília (Orientador)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro**  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (examinador externo)

---

**Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosilei Justiniano Carayannis**  
Universidade de Brasília (examinador interno)

---

**Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez**  
Universidade de Brasília (examinador suplente)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram para a pesquisa e para a construção desta dissertação.

À Professora Dra. Janaína Soares de Oliveira Alves, meu reconhecimento e respeito pela docente que é e minha admiração pelo profissionalismo e competência durante todo o tempo que foi minha orientadora na pesquisa. Obrigado por me conduzir no entendimento da ciência e de seu papel frente aos problemas educacionais brasileiros.

Ao Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, por me receber como orientando na fase final do trabalho. Por suas contribuições nas aulas, no Exame de Qualificação, nas reuniões e nas conversas informais. Seu conhecimento e profissionalismo foram essenciais à minha pesquisa e o são para toda a Linguística Aplicada.

Ao Professor Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, por sua dedicação em conduzir seus alunos a entender e fazer ciência. Obrigado pelas horas dedicadas a discutir minha pesquisa e por suas contribuições no Exame de Qualificação.

Às Professoras Dras. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro e Rosilei Justiniano Carayannis e ao Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez por aceitarem compor a Banca Examinadora e pelas sugestões, críticas, contribuições brindadas à pesquisa e à dissertação.

Aos meus amigos Geovani Amaral e Damián Díaz pelas contribuições e recomendações.

A todo o PGLA, pela construção coletiva. Cada espaço de aprendizagem e de discussão científica foi também momento de fundamentação desta dissertação e da pesquisa nela relatada.

Ao Instituto Federal de Brasília, meu lugar de trabalho, por motivar seus profissionais a fazer ciência e a se qualificarem.

*“Sobre o papel do bricoleur qualitativo, marque a alternativa correta”.*

Típico enunciado de exames seletivos.

## RESUMO

A pesquisa relatada nesta dissertação tem como objetivo identificar harmonia ou dissonância de conteúdo da Competência 2 (C2) de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da Matriz de Referência Enem (MR) com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), de 2000. Os princípios que trazem estes dois documentos orientadores estavam vigentes nos primeiros anos do Enem e também à época da reformulação do exame e do surgimento da MR, em 2009. Analisar tal relação se justifica em duas frentes. Por um lado, o fato de os documentos orientadores serem base para a construção das políticas educacionais, a orientação dos currículos das escolas, a elaboração de livros didáticos, a avaliação da qualidade da educação. Por outro lado, devido ao Enem se propor a atestar o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos adquiridos durante a educação básica pelos estudantes, fomentando a avaliação da qualidade do ensino médio e servindo principalmente como exame seletivo para o ensino superior. Aportes teóricos que fundamentam esta dissertação estão relacionados a avaliações externas como políticas públicas (AFONSO, 1998, 2012, 2013b; ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2013; ARAUJO, 2017; FERNANDES, 2016; LUCKESI, 2005, 2011; KANASHIRO, 2012; SCARAMUCCI, 1998-1999, 2004, 2011; entre outros); relacionados a competências, enquanto capacidades cognitivas (ALMEIDA FILHO, 2012; PERRENOUD, 1999); a leitura e compreensão de textos (KLEIMAN, 2000, 2010; KOCH; ELIAS, 2009; SMITH, 1989); à Taxonomia de Objetivos Educacionais (BLOOM, 1976). Contribuem à fundamentação teórica, ainda, documentos oficiais emitidos pelo poder público brasileiro. Esta dissertação é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso. Realizou-se a coleta de registros por análise documental (BARDIN, 1977; LAVILLE; DIONNE, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 2015). Na análise dos dados se realizou a análise de conteúdo (BARDIN, 1977; CHIZZOTTI, 1995; LAVILLE, DIONNE, 1999) daquelas que se consolidaram como unidades mínimas de sentido (a C2 e suas habilidades), o que envolveu, entre outras coisas, o estudo de como essas capacidades são desenvolvidas em itens de provas de língua espanhola. As unidades foram cotejadas com quatro elementos essenciais das DCNEM e dos PCNEM: a interdisciplinaridade, a contextualização, a base nacional comum e a parte diversificada dos currículos. Os resultados da pesquisa evidenciaram que há dissonância entre aquilo que é proposto na MR como capacidades cognitivas de língua espanhola e o conteúdo das DCNEM e dos PCNEM. Isto porque a C2 e suas habilidades se mostram um pequeno recorte do que é proposto pelos documentos orientadores da educação. Frente aos resultados, como conclusão, propõem-se ações no sentido de promover uma avaliação efetiva do ensino médio, com perspectiva holística e sistêmica e que supere a prática hodierna de apenas examinar estudantes. Salienta-se a necessidade de criação de níveis de desempenho para o ensino médio, de uma nova matriz de referência e de um novo modelo de provas que reflitam os desafios reais do mundo do trabalho, do exercício da cidadania e dos estudos posteriores. Além disso, deve-se assegurar que a avaliação viabilize a melhoria dos resultados adquiridos, para assim ser completa.

**Palavras-chave:** LE. Exame de LE (Espanhol) no Enem. Línguas nas DCNEM. Línguas nos PCNEM. Educação em Língua Estrangeira.

## ABSTRACT

The research reported in this dissertation aims to identify harmony or content dissonance of the Enem Reference Matrix (MR) of Competence 2 (C2) of Languages, Codes and their Technologies with the National High School Curriculum Guidelines (DCNEM), 1998, and the National Curriculum Parameters - High School (PCNEM), 2000. The principles in these two guiding documents were in force in the early years of Enem as well as at the time of the reformulation of the examination and the emergence of the MR in 2009. Analyzing such relationship is justified on two fronts. On the one hand, the fact that the guiding documents are the basis for the construction of educational policies, the orientation of school curricula, the elaboration of textbooks, and the evaluation of the quality of education. On the other hand, because Enem proposes to attest the development of skills, competences and knowledge acquired by the students during the basic education, promoting the evaluation of the quality of the high school and serving mainly as a selective exam for higher education. Theoretical contributions that support this dissertation are related to external evaluations as public policies (AFONSO, 1998, 2012, 2013b; ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2013; ARAUJO, 2017; FERNANDES, 2016; LUCKESI, 2005, 2011; KANASHIRO, 2012; SCARAMUCCI, 1998-1999, 2004, 2011; among others); related to skills as cognitive skills (ALMEIDA FILHO, 2012; PERRENOUD, 1999); to Reading and Reading Comprehension (KLEIMAN, 2000, 2010; KOCH; ELIAS, 2009; SMITH, 1989); to the Taxonomy of Educational Objectives (BLOOM, 1976). Official documents issued by the Brazilian public power also contribute to the theoretical foundation. This dissertation is the result of a qualitative research, in the case study mode. Records were collected by document analysis (BARDIN, 1977; LAVILLE; DIONNE, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 2015). In the data analysis the content analysis was performed (BARDIN, 1977; CHIZZOTTI, 1995; LAVILLE, DIONNE, 1999) on what have been consolidated as minimal units of meaning (C2 and its skills), which involved, among other things, the study of how these skills are developed in Spanish language test items. The units were compared with four essential elements of DCNEM and PCNEM: interdisciplinarity, contextualization, the national common curricular base and the diverse part of the curricula. The research results showed that there is dissonance between what is proposed in RM as Spanish language cognitive skills and the content of DCNEM and PCNEM. This is because C2 and its skills are a small outline of what is proposed by the guidance documents of education. In view of the results, as a conclusion, actions are proposed to promote an effective evaluation of the performance of high schools, with a holistic and systemic perspective and that surpasses the current practice of only examining students. We stress the need of creating levels of performance for high schools, a new reference matrix and a new model of tests that reflect the real challenges of the world of work, the exercise of citizenship and subsequent studies. In addition, it must be ensured that the evaluation makes it possible to improve the acquired results in order to be complete.

**Keywords:** LE. LE (Spanish) exam at Enem. Languages in DCNEM. Languages in PCNEM. Foreign Language Education



## RESUMEN

La investigación presentada en esta disertación tiene como objetivo identificar la armonía o la disonancia de contenido de la Competencia 2 (C2) de Lenguajes, Códigos y sus Tecnologías de la Matriz de Referencia (MR) del Examen Nacional de la Enseñanza Media (Enem) con las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (DCNEM), de 1998, y los Parámetros Curriculares Nacionales–Enseñanza Media (PCNEM), de 2000. En los primeros años del Enem estos dos documentos orientadores ya estaban vigentes y lo seguían estando cuando el examen fue reestructurado y surge la MR, en 2009. Analizar esa relación se justifica a partir de dos puntos. Por un lado, por el hecho de que los documentos orientadores son base para: la construcción de las políticas educacionales, la orientación del currículo de las escuelas, la elaboración de libros escolares, la evaluación de la calidad de la educación. Por otro lado, el segundo punto: el Enem se propone a comprobar el desarrollo de habilidades, competencias y conocimientos adquiridos durante la educación básica por los estudiantes, sirviendo como examen selectivo para cursos superiores y contribuyendo con datos que pueden conducir a una evaluación de la calidad de la enseñanza media. Teorías que fundamentan esta disertación están relacionadas a evaluaciones externas como políticas públicas (AFONSO, 1998, 2012, 2013b; ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2013; ARAUJO, 2017; FERNANDES, 2016; LUCKESI, 2005, 2011; KANASHIRO, 2012; SCARAMUCCI, 1998-1999, 2004, 2011; etc.); relacionados a competencias (capacidades cognitivas) (ALMEIDA FILHO, 2012; PERRENOUD, 1999); la lectura y comprensión de textos (KLEIMAN, 2000, 2010; KOCH; ELIAS, 2009; SMITH, 1989); y a la Taxonomía de Objetivos de la Educación (BLOOM, 1976). También contribuyen a la fundamentación teórica algunos documentos oficiales publicados por el gobierno brasileiro. Esta disertación es resultado de una investigación cualitativa, en la modalidad estudio de caso. Los registros fueron recopilados mediante análisis documental (BARDIN, 1977; LAVILLE; DIONNE, 1999; LÜDKE; ANDRÉ, 2015). En el análisis de los datos, se realizó el análisis de contenido (BARDIN, 1977; CHIZZOTTI, 1995; LAVILLE, DIONNE, 1999) de aquellas que se presentaron como las unidades de sentido (la C2 e sus habilidades), lo que involucró, entre otras cosas, un estudio de cómo esas capacidades se presentan en ítems de pruebas de lengua española. Las unidades fueron cotejadas con cuatro elementos esenciales de las DCNEM y de los PCNEM: la interdisciplinariedad, la contextualización, la base nacional común y la parte diversificada de los programas. Los resultados de la investigación demuestran que existe disonancia entre lo que está propuesto en la MR como capacidades cognitivas de lenguas extranjeras y el contenido de las DCNEM y de los PCNEM. Esto se debe a que la C2 y sus habilidades se muestran apenas un pequeño recorte de lo que proponen los documentos orientadores de la educación. Como conclusión, se proponen acciones que promuevan una evaluación más real de la enseñanza media, con perspectiva holística y sistémica y que supere la práctica actual, con la que evaluación externa es entendida como el acto de involucrar a los estudiantes en responder exámenes. Se destaca la necesidad de creación de niveles de desarrollo para la enseñanza media, de una nueva matriz de referencia y de un nuevo modelo de pruebas que reflejen los retos del mundo del trabajo, del ejercicio de la ciudadanía y de la educación superior. También es necesario asegurar que la evaluación permita la mejora de los resultados obtenidos.

**Palabras clave:** LE. Examen de LE (Español) en Enem. Lenguas en las DCNEM. Lenguas en los PCNEM. Educación en Lengua Extranjera.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Comparação entre a C2 e a H6 .....	115
---	-----

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Funções e objetivos do Enem .....	54
QUADRO 2 – Matriz de Referência Enem .....	61
QUADRO 3 – Competências de LEM – PCNEM .....	107

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
BM	Banco Mundial
C2	Competência 2
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EB	Educação Básica
ELE	Espanhol Língua Estrangeira
EM	Ensino Médio
Enade	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ES	Ensino Superior
ESCS	Escola Superior de Ciências da Saúde
EUA	Estados Unidos da América
e-SIC	Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão
Fuvest	Fundação Universitária para o Vestibular
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
H	Habilidade
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LCT	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
MC-98	Matriz de Competências do Enem de 1998
MEC	Ministério da Educação
MR	Matriz de Referência Enem
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OEA	Organização dos Estados Americanos
PAS/UnB	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio

PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
Pnud	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPL	Pessoas privadas de liberdade
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Saep	Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau
Sediae	Secretaria de Avaliação e Informação Educacional
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TRI	Teoria de Resposta ao Item
UnB	Universidade de Brasília
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	17
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	21
1.2.1 Objetivo Geral .....	21
1.2.2 Objetivos específicos .....	21
1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA .....	22
<b>CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>24</b>
2.1 AVALIAÇÃO E EXAME: INICIANDO A DISCUSSÃO .....	26
2.1.1 Avaliação e exame fora da escola.....	27
2.2 REFORMAS EDUCACIONAIS E O MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO .....	28
2.2.1 <i>Accountability</i> .....	30
2.3 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL.....	32
2.4 O ESPANHOL E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS .....	34
2.4.1 O ensino e aprendizagem do espanhol e os exames vestibulares .....	35
2.4.2 O espanhol e as avaliações externas organizadas pelo Inep.....	36
2.5 O EFEITO RETROATIVO DOS EXAMES EXTERNOS E SUA INSTRUMENTALIZAÇÃO PELO PODER PÚBLICO NO ENEM.....	39
2.6 ORIENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO .....	42
2.6.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).....	43
2.6.2 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) .....	44
2.6.3 Os elementos centrais dos documentos orientadores .....	45
2.6.4 Os documentos orientadores e a sala de aula .....	48
2.7 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM).....	49
2.7.1 Funções e objetivos do Enem .....	52
2.7.2 As provas do Enem.....	55
2.8 A MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM (MR).....	57
2.8.1 Eixos cognitivos .....	58
2.8.2 Áreas de Conhecimento.....	59
2.8.3 Competências e habilidades do Enem .....	60
2.8.4 Objetos de Conhecimento.....	62
2.8.5 A MR e as línguas estrangeiras .....	62
2.8.6 A MR como orientadora de professores e participantes.....	63

2.9 A TAXONOMIA DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS .....	64
2.9.1 As seis categorias .....	66
2.10 LEITURA .....	68
2.10.1 Leitura e compreensão .....	69
<b>CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>73</b>
3.1 A NATUREZA DA PESQUISA .....	73
3.2 O PERCURSO DA PESQUISA .....	76
3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA .....	76
3.4 MÉTODO DE COLETA DE REGISTROS .....	77
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS .....	79
3.5.1 Análise de Conteúdo .....	79
<b>CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>86</b>
4.1 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO: DCNEM E PCNEM .....	86
4.1.1 Interdisciplinaridade .....	87
4.1.2 Contextualização .....	91
4.1.3 Base nacional comum dos currículos .....	92
4.1.3.1 Linguagem .....	93
4.1.3.2 A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) .....	95
4.1.3.3 As competências de LCT dos documentos orientadores da educação .....	96
4.1.4 Parte diversificada dos currículos .....	104
4.1.4.1 As LE .....	105
4.2 AS UNIDADES DE SENTIDO DA MR: A COMPETÊNCIA 2 E AS SUAS HABILIDADES .....	108
4.2.1 – C2 (competência 2) .....	109
4.2.2 – H5 (habilidade 5) .....	110
4.2.3 – H6 (habilidade 6) .....	115
4.2.4 – H7 (habilidade 7) .....	119
4.2.5 – H8 (habilidade 8) .....	124
4.3 ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A C2 DE LCT/MR COM AS DCNEM E OS PCNEM .....	128
4.3.1 A C2 e a interdisciplinaridade .....	129
4.3.2 A C2 e a contextualização .....	132
4.3.3 A C2 e a base nacional comum (1998) .....	133
4.3.4 A C2 e a Parte Diversificada .....	136
4.4 CONCLUSÕES PARCIAIS .....	137
4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	139

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>145</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>155</b>
<b>APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES E TESES.....</b>	<b>156</b>
<b>APÊNDICE B – MATRIZ DE COMPETÊNCIA: ENEM 1998.....</b>	<b>158</b>
<b>APÊNDICE C – RELAÇÃO: HABILIDADES DE LE DO ENCCEJA E DO ENEM..</b>	<b>161</b>
<b>APÊNDICE D – ORIGEM DA COMPETÊNCIA DE LE DA MR.....</b>	<b>162</b>
<b>APÊNDICE E – CATEGORIAS DO DOMÍNIO COGNITIVO .....</b>	<b>163</b>
<b>APÊNDICE F – COTEJO DAS COMPETÊNCIAS DE LCT DAS DCNEM, PCNEM E MR .....</b>	<b>164</b>
<b>APÊNDICE G – DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO .....</b>	<b>168</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>171</b>
<b>ANEXO A – MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM (MR) .....</b>	<b>172</b>
<b>ANEXO B – QUADRO DE VERBOS – TAXONOMIA DE BLOOM.....</b>	<b>174</b>
<b>ANEXO C – PROVAS DE LÍNGUA ESPANHOLA – ENEM.....</b>	<b>175</b>



## CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

❶ *O bricoleur político sabe que a ciência significa poder.*  
(DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20)

### 1.1 JUSTIFICATIVA

De 2009 a 2014 fui professor de espanhol de cursinhos pré-vestibulares e do ensino regular em escolas privadas de Brasília. Dessa experiência, destaco três observações relativas às orientações oficiais para a educação: 1) nas instituições se falava pouco ou nada sobre os documentos orientadores da educação brasileira, mesmo durante as reuniões pedagógicas; 2) os documentos orientadores pareciam pouco influenciar a prática de ensino e aprendizagem nas salas de aula; 3) não se tinha claro qual era o currículo da escola. Eu, ao menos, não tinha.

À parte disso, destaco o tratamento das escolas privadas em que trabalhei, que voltavam o ensino de línguas para a sua relação com os vestibulares. Alguns colégios regulares se preocupavam medianamente com esses exames, sendo o êxito dos estudantes aí parte dos objetivos do ensino. As instituições organizavam simulados e estimulavam que nas aulas se focasse também nas provas. Já outras escolas regulares, e obviamente os cursinhos, iam além e tinham a aprovação dos estudantes nas seleções para ingresso no ensino superior como sua principal meta, sendo cada aula e cada ação educacional justificada pelo seu peso no vestibular.

Em 2013, a Universidade de Brasília – UnB (a instituição de ensino superior – ES mais almejada por nossos estudantes no DF) passou a usar o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem como um de seus exames de ingresso à graduação. Por si só, isso redirecionou parte dos objetivos e dos processos de ensino e aprendizagem das escolas de educação básica em que naquele momento eu trabalhava, e no cursinho pré-vestibular. Tendo em mente o fato de que não só a UnB, mas diversas universidades do País naquele momento já adotavam o Enem, pode-se ter a dimensão do impacto que houve naquelas instituições. Trabalhei, portanto, alguns anos lecionando espanhol com foco nos vestibulares da UnB, da Escola Superior de Ciências da Saúde – ESCS e, entre 2013 e 2014, com foco também no Enem.

Trabalhando nesse contexto educacional bastante direcionado aos exames de seleção, naquela época eu tinha uma inquietação relativa ao desempenho dos estudantes nessas provas. Aqueles que possuíam maior experiência com o espanhol (que tinham cursos, vivência em outros países) não eram, necessariamente, os que obtinham maior nota na parte de língua espanhola dos simulados e dos vestibulares. Ao mesmo tempo, estudantes nativos de países

hispanicos, que cursaram toda a educação básica – EB no seu lugar de origem, também não eram, necessariamente, os donos dos melhores resultados. Isso me provocava a vontade de saber as causas desse aparente paradoxo: usuários sofisticados e até nativos da língua não eram necessariamente bem sucedidos nas provas de vestibular.

Nessa época eu recorria a duas hipóteses. Por um lado, sabia da possibilidade de que tais falantes competentes da língua espanhola simplesmente poderiam não ter tido o treinamento em leitura necessário aos testes, ou até mesmo que tivessem passado por um processo de formação educacional de baixa qualidade. A segunda hipótese era quanto à natureza e qualidade dos itens de LE dos exames de seleção, com sua aparente fuga da realidade. As situações-problema de LE daqueles vestibulares não pareciam naturais aos desafios linguísticos que um falante nativo ou um usuário sofisticado passam em uma situação comunicativa. Também não considerava muito claras as matrizes dos exames e os objetivos de aprendizagem que apresentavam. Documentos assim, com falta de clareza, poderiam prejudicar a preparação dos candidatos, mesmo dos que dominavam a competência comunicativa da LE.

A partir dessas premissas e com base em observações profissionais, comecei também a notar uma aparente divergência entre os objetivos para o ensino e a aprendizagem da língua espanhola no Brasil, ressaltados nos documentos oficiais, e alguns ratificados por autores na Área de Ensino de Línguas na perspectiva da Linguística Aplicada, e o que era medido pelos exames vestibulares.

As reflexões apontadas até aqui foram se constituindo em objetivos de pesquisa para minha jornada na pós-graduação no âmbito do ensino de línguas: discutir avaliações e políticas educacionais instituídas por órgãos públicos; discutir bases dos vestibulares e documentos orientadores da educação. O foco da pesquisa que conduzo e relato nesta dissertação recai na Matriz de Referência do Enem – MR (no que se refere à competência de línguas estrangeiras – LE<sup>1</sup>) e na sua relação com documentos orientadores do ensino e da aprendizagem de línguas.

Desde a origem do Enem, o Ministério da Educação tem como proposta que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep promova a avaliação contínua dos processos envolvidos no exame e, para isso, mantenha permanente articulação com especialistas, com as instituições de ensino superior e com as secretarias de educação<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Nesta dissertação, as referências a Língua Estrangeira Moderna (LEM) foram atualizadas para línguas estrangeiras (LE). Conservo LEM, no entanto, nas citações diretas e, quando o contexto demanda, em algumas indiretas.

<sup>2</sup> Ver Art. 4º Portaria MEC Nº 438, de 28 de maio de 1998.

Entendo que, em seu papel de geradora de conhecimento, a universidade deve aportar contribuições às políticas governamentais que estão voltadas à educação. Pesquisas que estudem, por exemplo, as ações do Estado relativas à educação e sua coerência com outras ações governamentais e com a ciência da área podem ser muito válidas nessa tarefa de articular-se com o poder público. Para além de simples acordos, se estará fomentando a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas de todo o País, na busca de resultados satisfatórios.

Nesse sentido, em meu estudo visou identificar se o conteúdo<sup>3</sup> da MR, no que diz respeito à língua espanhola, está em harmonia com os documentos orientadores da educação brasileira, em que medida e de que maneira. Dentre os documentos orientadores possíveis para realizar esse cotejo (ver Apêndice G), faço recorte demandado pelas limitações de uma pesquisa de mestrado. Seleciono os que têm mais possibilidade de haver influenciado na construção da competência de LE da MR: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, de 1998 (DCNEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Ambos os documentos estavam vigentes à época do surgimento das Matrizes de Competência do Enceja, em 2002, esta que serviu de base para a construção da Matriz de Referência Enem – MR, em 2009. DCNEM e PCNEM também estavam vigentes quando surgiu a MR.

Nos últimos anos, poucas foram as pesquisas publicadas com temática que envolve a prova de língua estrangeira do Enem. No Apêndice A inseri quadro com dissertações e teses encontradas, de 2009 a 2017, que tratam dos seguintes temas: leitura, línguas, documentos orientadores da educação e Enem. Algumas dessas dissertações e teses tratam de um dos temas e outras de mais de um dos temas.

No tocante ao Enem, a primeira tese que discutiu a língua espanhola no exame foi possivelmente a de Kanashiro (2012). A pesquisadora analisou itens de prova. Entre as conclusões, a de que muitos itens se centravam na “identificação de informações expressas” e no “reconhecimento da intenção do texto”. Também identificou que não havia questões cobrando diretamente o conhecimento de regras gramaticais ou de léxico descontextualizado. Mas, por outro lado, havia itens da prova que, segundo ela, podiam ser respondidos sem a necessidade de se recorrer a uma real leitura do texto. O participante podia fazer uso

---

<sup>3</sup> Conteúdo aqui deve ser entendido não como matérias escolares, mas como aquilo que está contido (objetivos, metas, habilidades, competências, objetos de conhecimento).

basicamente do conhecimento prévio ou apenas contar com o auxílio do enunciado para escolher a alternativa correta.

No mesmo ano, Rauber (2012) realizou pesquisa de mestrado de base interpretativista, que visava analisar concepções no Enem relacionadas à língua inglesa. Analisou as provas frente à Matriz de Referência Enem (MR) e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM. A pesquisadora partiu do princípio de que a prova de inglês do exame está baseada nas OCEM, conforme informava o Inep em seu portal da Internet. Para a coleta de dados, utilizou a análise documental, trabalhando com as primeiras provas de inglês do Enem (edições de 2010 e 2011), a MR e as OCEM.

Ao final de sua dissertação, Rauber (2012, p. 81-87) apresenta suas conclusões, das quais ressalta algumas. Segundo a pesquisadora: a) há descompassos entre os documentos analisados, pois o Enem não apresenta a mesma concepção de leitura das OCEM, que seria a de “prática social que permite o desenvolvimento da criticidade dos indivíduos por meio do constante questionamento dos textos que leem, sejam eles verbais, visuais ou multimodais”; b) os itens não avaliam a capacidade de uso, mas somente de conhecimento da língua. São itens de extração de significados dos textos, ou seja, pontualmente de compreensão de vocabulário; c) o elemento cultura, valorizado nas OCEM é exposto vagamente na MR e se manifesta sob formas estereotipadas nas provas; d) os processos que estão envolvidos na elaboração das provas de inglês do Enem precisam ser urgente e completamente revistos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Inep, a partir das teorias atuais de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas estrangeiras (LE).

Cultura também foi um elemento posto em evidência por Araújo (2017). Na sua pesquisa de mestrado, a autora aponta que há conflitos de entendimento quanto ao conteúdo da habilidade 6 (H6) e da habilidade 8 (H8), por parte de elaboradores e especialistas em avaliação da área de língua inglesa.

A H6 se refere ao uso dos conhecimentos linguísticos como forma de acessar outras culturas. Já a H8, a um reconhecimento crítico em relação a produções culturais. Araújo explica que na solução da situação-problema elaborada a partir da H8, o participante deveria demonstrar domínio sobre temas culturais já conhecidos anteriormente. Entre as conclusões, a pesquisadora ressalta que, no entanto, os elaboradores de itens confundem produção cultural com texto que trata da cultura, criando itens de acesso a informações, simplesmente. Dessa forma, levam a H8 a, na verdade, atuar como H6.

Estudos como os citados têm trazido mais clareza sobre a prova de LE do Enem. Meu trabalho difere dos demais pelo método de análise de dados (análise de conteúdo) e por sua proposta de relacionar a competência de LE (Competência 2 de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – LCT da Matriz de Referência Enem – MR) e suas quatro habilidades, a dois documentos orientadores da educação brasileira, na perspectiva de identificar se há harmonia teórico-formal. A princípio, se nota uma aparente dissonância entre o que propõem os documentos orientadores da educação brasileira para o ensino e a aprendizagem da língua espanhola e o que traz a MR para a avaliação do desempenho dos estudantes.

Com esta dissertação espero: contribuir com discussões da Linguística Aplicada sobre as políticas educacionais no Brasil; contribuir com as discussões quanto às ações voltadas a promover a melhoria da qualidade do ensino médio, o que inclui os instrumentos de avaliação nacional de rendimento; fornecer insumos para as discussões relativas ao ensino e à aprendizagem da língua espanhola, em um contexto no qual, apesar dos avanços nos estudos em Linguística Aplicada e da tentativa de controle de qualidade da educação pelo Estado, ainda se vê muito atraso na aprendizagem do idioma nas escolas; oferecer a professores, pesquisadores e ao poder público resultados que demonstrem a relação da MR com documentos orientadores da educação brasileira.

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Delimito, a seguir, os objetivos da pesquisa conduzida e relatada nesta dissertação. Um objetivo geral e três objetivos específicos que procuram estabelecer bases para a análise da harmonia do conteúdo da Competência 2 da MR com as DCNEM e os PCNEM.

### 1.2.1 Objetivo Geral

Identificar harmonia ou dissonância de conteúdo entre Matriz de Referência Enem (2009) e as DCNEM (1998) e os PCNEM (2000), no que se refere à Língua Estrangeira – Espanhol.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- 1) Caracterizar os indícios documentais e teóricos que evidenciem ou refutem a ideia de que a Competência 2 de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias da Matriz de

Referência Enem está embasada nos documentos orientadores da educação (DCNEM e PCNEM).

- 2) Delimitar os elementos centrais referentes à Língua Estrangeira – Espanhol, presentes na MR, nas DCNEM e nos PCNEM.
- 3) Analisar a harmonia ou dissonância de conteúdo da Competência 2 de LCT/MR com as DCNEM e os PCNEM.

### 1.3 PERGUNTAS DE PESQUISA

Os objetivos relatados anteriormente delimitam as perguntas de pesquisa, descritas a seguir. Todas elas são questões motivadoras a reflexões quanto à harmonia ou dissonância de conteúdo da Competência 2 da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – LCT da Matriz de Referência Enem – MR com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – PCNEM (2000).

- 1) Quais evidências documentais e/ou teóricas sugerem que há (ou não) o embasamento da Competência 2 de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias da MR nas DCNEM e nos PCNEM?
- 2) Como se caracterizam os elementos centrais da MR, das DCNEM e dos PCNEM referentes à Língua Estrangeira – Espanhol?
- 3) Como se dá a relação entre o conteúdo da Competência 2 de LCT/MR com o trabalhado pelas DCNEM e os PCNEM?

No próximo capítulo, intitulado Fundamentação Teórica, apresento o cenário em que se insere o Exame Nacional do Ensino Médio e os objetivos governamentais com esse exame, influenciados por tendências internacionais. Também destaco a reforma do ensino médio, realizada entre o final dos anos 90 e o início dos anos 2000, que tem como documentos orientadores centrais as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (2000).

No mesmo capítulo, discuto aspectos importantes quanto ao Enem e a Matriz de Referência – MR, a origem e o formato desta. Também trato do efeito retroativo esperado pelo governo federal com o exame. Ao final, nas duas últimas seções trato da Taxonomia de Bloom

e de leitura, o que considero muito importante para possibilitar a análise do conteúdo da MR referente à aprendizagem de línguas estrangeiras e, neste caso, da língua espanhola.

## CAPÍTULO 2 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

② *O bricoleur teórico lê muito.*  
(DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20)

A Constituição Federal de 1988 – CF garante o direito de todos os brasileiros à educação. Não tem havido, no entanto, aproveitamento máximo desse “direito” por parte de governos e cidadãos. O ensino médio que focalizamos nesta dissertação continua lastimável, na avaliação de autores e de jornalistas especializados. A CF também determina que legislar sobre a estruturação da educação é incumbência privativa da União.

Por sua parte, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, decretada pelo Congresso Nacional e sancionada pela Presidência da República em 1996, em seu Art. 9º, inciso IV, prevê que a União, junto aos Estados, o Distrito Federal e os Municípios está incumbida de elaborar as competências e diretrizes que orientam “os currículos e seus conteúdos mínimos”. O objetivo inerente é deixar assegurado que os estudantes brasileiros usufruam de uma formação básica comum para viver suas vidas mais plenamente, para o trabalho e para a continuação dos estudos em nível superior, se este for o desejo dos egressos.

Por outro lado, a LDB também determina que o ensino seja ofertado com a “garantia do padrão de qualidade” (Art. 3º, inciso IX); ou, nos termos no Art. 4º, inciso IX, “padrões mínimos de qualidade”. Para monitorar a educação, garantir tais padrões e promover melhorias, a mesma lei determina que cabe à União organizar para cada nível de ensino “processo nacional de avaliação do rendimento escolar” (Art. 9º, inciso VI).

Essa dinâmica brasileira de estabelecer uma formação geral comum e de estabelecer o monitoramento da qualidade não é isolada no mundo. Na verdade, nosso país, ao assim proceder, acompanha tendências internacionais.

O governo federal brasileiro, portanto, seguindo sua legislação, cria políticas, mantém conselhos, realiza financiamentos e elabora mecanismos visando ao currículo comum e ao monitoramento da qualidade da educação do País. No ano de 1998, o Conselho Nacional de Educação – CNE, órgão colegiado de assessoramento ao Ministério da Educação – MEC, em atendimento à sua atribuição legal de deliberar sobre diretrizes do currículo da educação, lançou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Elas foram construídas a partir de inúmeras contribuições de especialistas, profissionais da educação, em consultas públicas, reuniões, leituras críticas. Já no ano 2000, o MEC publicou os Parâmetros Curriculares



Nacionais – Ensino Médio, um documento de orientações para viabilizar o cumprimento das Diretrizes e contribuir com a elaboração dos currículos das escolas.

Para o monitoramento da educação de nível médio, o governo utiliza diferentes instrumentos avaliativos. Como não é atribuição exclusiva da União, alguns dos instrumentos são organizados por secretarias de educação dos municípios ou estados. No entanto, os mais conhecidos são aqueles coordenados pelo Inep e aplicados em todo o território nacional. O Instituto mantém, por exemplo, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb. Também são instrumentos que, em tese, viabilizam a compreensão da realidade educacional brasileira o Enem e o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos – Encceja.

Quando do seu lançamento, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem visava especialmente possibilitar aos participantes provindos de qualquer modalidade do ensino médio meios para autoavaliação (BRASIL, 1998a). Também visava proporcionar insumos ao poder público para interferir na realidade brasileira (BRASIL, 2002a, p. 6).

Ao longo de suas mais de duas décadas em execução, esse exame sofreu várias modificações. Entre elas, a inserção das línguas estrangeiras (espanhol e inglês), que se deu 12 anos depois da primeira edição do Enem, ou seja, em 2010. Hoje o exame se caracteriza especialmente por ser uma prova cujos resultados podem proporcionar o ingresso na educação superior (o Enem é, na atualidade, um vestibular nacional), ainda que não necessariamente deixe de exercer as outras funções citadas.

Nesta introdução ao Capítulo 2, faço referência a normas da educação básica (EB), a documentos orientadores e a instrumentos que permitem o monitoramento dessa etapa, mais especificamente para o ensino médio (EM). Isto porque nesta dissertação não me atenho a legislações referentes à educação superior. Entretanto, um dispositivo da LDB cabe ser ressaltado, tendo em vista o caráter atual do Enem. Trata-se do Art. 51 da LDB, que determina que as instituições ofertantes de ES devem considerar o efeito que os processos seletivos geram sobre a orientação do ensino médio. O legislador à época já tinha consciência do impacto que têm esses exames no ensino e na aprendizagem que ocorrem nas escolas. Trata-se do efeito retroativo das avaliações externas, que é um dos temas também trabalhados no presente capítulo.

Ressalto desde já que diversos autores questionam o uso dos exames externos como meio de promover o *controle* da qualidade da educação. Afonso (2013b, p. 292), por exemplo, afirma que não está demonstrado que eles induzam a melhorias. Já Scaramucci (2004, p. 204)

afirma que no Brasil novos exames surgem ou são descartados sem que se analise a sua efetividade.

A pesquisa que relato nesta dissertação está imbuída da dinâmica da orientação da educação de nível médio e o monitoramento público desta. Em meio a toda a discussão, o elemento central é a língua espanhola, seu ensino, sua aprendizagem e parte da formação dos agentes (professores e aprendizes) via aferição das capacidades nesse idioma adquiridas na fase escolar. As seções deste capítulo procuram fundamentar a compreensão da pesquisa e contextualizar a língua espanhola enquanto disciplina do ensino médio brasileiro. Mas, principalmente, com tais seções viso a convergência dos temas para a Competência 2 da Matriz de Referência Enem, que é o documento base para a elaboração dos itens das línguas espanhola e inglesa.

## 2.1 AVALIAÇÃO E EXAME: INICIANDO A DISCUSSÃO

Avaliar é prática comum nas mais diversas áreas e é fase constitutiva do grande processo ensinador. Seja dentro de uma empresa, na área médica ou na educação, todas as avaliações têm um objetivo comum: conseguir diagnosticar uma experiência para obter um resultado mais satisfatório (LUCKESI, 2005, 2011, 2014). No entanto, a essência da avaliação e sua efetividade precisam ser constantemente discutidas.

Especificamente no caso das línguas estrangeiras, segundo Rolim (2004, p. 139), “constata-se a falta de compreensão da maioria dos professores a respeito da função educativa da avaliação”. O enfoque dado por esses profissionais, muitas vezes, pode não ser adequado nem produtivo. Segundo a autora, muitos professores acabam concentrando suas ações avaliativas na medição de erros e acertos para a definição dos resultados e dão ênfase à promoção do estudante para a série ou etapa seguinte X reprovação. Tal prática é entendida por Luckesi (2014) como examinativa, em contraposição a uma prática avaliativa.

Segundo o autor, na educação há diferença entre exame e avaliação. Para ele, o que caracteriza um instrumento como exame é o fato de que este (LUCKESI, 2005; 2014):

- 1) é pontual, pois não avalia o processo, mas apenas o estágio em que é aplicado;
- 2) é classificatório, pois estipula níveis de resultados, que podem estar atrelados, por exemplo, a notas de 0 a 10 e/ou a definições de aprovação X reprovação;
- 3) preocupa-se essencialmente com o desempenho final;

- 4) é seletivo e excludente;
- 5) é instrumento de autoritarismo e controle disciplinar.

Avaliar, por sua parte, pode utilizar-se de resultados obtidos com exames. No entanto, é um processo que vai além de constatações obtidas por meio de instrumentos examinativos. A avaliação é feita dentro de uma perspectiva holística (contemplar o todo) e sistêmica (observar fatores em articulação). Com ela se considera um conjunto de outras fases e seus traços distintivos, como os materiais didáticos, os planos de curso, o ensinar do professor, a sala de aula, a escola, o sistema de ensino. Deve ser organizada a partir de decisões do professor e da comunidade escolar. O que deve ser avaliado são os elementos dos processos de ensino e aprendizagem, e não só os resultados do estudante, já que este não é o único responsável por seu desempenho (LUCKESI, 2005; 2014). Contrariamente ao exame, portanto, a avaliação:

- 1) não é pontual. Numa perspectiva de que o indivíduo está em “construção permanente”, a avaliação faz parte do processo de ensino e aprendizagem, não de uma etapa específica;
- 2) é diagnóstica, oferece resultados provisórios, ao tempo em que pretende o alcance de outros mais positivos, a partir da implantação das melhorias;
- 3) é inclusiva. Não lhe interessa a “reprovação X aprovação”, mas a aprendizagem e seu aperfeiçoamento;
- 4) é democrática, pois avalia todo o sistema (LUCKESI, 2005; 2014).

A diferenciação entre examinar e avaliar fomenta reflexões relativas à educação. Ambos os conceitos têm relação com práticas nas salas de aula, já que a escola pode estar utilizando instrumentos de aferição do desempenho mais pontuais para classificação, seleção e exclusão ou instrumentos e práticas mais diagnósticas e inclusivas. Por outro lado, a mesma realidade se dá fora das escolas, com os vestibulares e com as avaliações da educação conduzidas pelos governos, que utilizam diferentes instrumentos.

### **2.1.1 Avaliação e exame fora da escola**

Fora dos muros da escola também existem instrumentos avaliativos. São processos de aferição do desempenho de estudantes e/ou das escolas, que podem ter como fim melhorar a educação, aplicar punições, fazer seleções para a sequenciação dos estudos. Assim como nas

salas de aula, esses mecanismos podem ficar restritos a serem apenas examinativos ou podem compor avaliações mais amplas.

Luckesi (2014) ressalta que, frente às suas características, o maior modelo de exame no País é o vestibular, que se destaca especialmente por sua força de excluir a maioria dos candidatos. Os vestibulares mais conhecidos no Brasil e também os mais difíceis e disputados são os das universidades públicas, especialmente as federais. São processos centrados em provas e, de fato, possuem as características apontadas pelo autor para exames: os vestibulares são pontuais, classificatórios, seletivos, excludentes e antidemocráticos (examinam o participante, mas não o sistema).

Por sua parte, o Estado brasileiro, em suas diferentes unidades da federação, faz uso de diversos instrumentos para traçar diagnósticos quanto à qualidade da educação. Minas Gerais, por exemplo, já em 1991 criou o Sistema de Avaliação da Educação Pública, o Simave, e o estado do Ceará lançou em 1992 o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica – Spaece (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 5). Geralmente, a pretensão dos governos é de organizarem processos de avaliação. Ocasionalmente, no entanto, pode-se adentrar um campo infértil, e utilizar-se de instrumentos avaliativos como simples medidores de conhecimento, constituidores de processos de promoção de recompensas ou punições para a unidade escolar ou para o estudante. Ações assim podem ser consideradas como examinativas.

Reconhecidas as características que podem nortear os diferentes instrumentos usados para aferir desempenhos nas escolas ou fora delas, ressalto que uma expressão genérica é usada ao longo desta dissertação. Trata-se do termo *avaliações externas*, comum na Linguística Aplicada para se referir a provas ou sistemas de monitoramento da educação usados pelo poder público. Avaliações externas também se referem aos exames vestibulares, grupo ao qual hoje o Enem melhor se filia.

Na próxima seção, inicio a discussão que levará a situar o Enem como parte de políticas públicas das décadas de 1990 e 2000, adotadas pelo Brasil para monitorar a educação de nível médio. Esse monitoramento da educação por avaliações externas é parte de um contexto mundial, do qual nosso país não ficou alheio.

## 2.2 REFORMAS EDUCACIONAIS E O MONITORAMENTO DA EDUCAÇÃO

As avaliações da educação são parte de um processo que podemos chamar de recente, iniciado a partir da segunda metade do século XX, e que se insere em um cenário de reformas

educacionais nos Estados nacionais. Nesta seção, resalto inicialmente três fases de reformas que identifiquei na literatura pesquisada. Elas têm relação com o uso da avaliação para o monitoramento da educação.

**Primeira fase.** Em 1957 a URSS lançou ao espaço o primeiro satélite artificial da Terra, o *Sputnik I*. Tal feito levou outros países a sentirem seu poderio ameaçado frente ao avanço soviético. Para Traldi (1984, p. 22), particularmente nos EUA, o lançamento do foguete russo trouxe profundo abalo, levando os americanos a reestudarem o seu currículo e a sua educação. “Diante da indicativa superioridade tecnológica e científica dos russos, as demais autoridades estatais iniciam uma corrida pela melhoria da qualidade educacional a fim de elevar o nível da produção de conhecimento” (OLIVEIRA, 2011, p. 36).

Segundo Fernandes (2014), junto à onda de reformas educacionais que sobreveio a países ocidentais, houve também um despertar na Academia para o tema das avaliações.

Consequentemente, a avaliação como disciplina desenvolveu-se significativamente tendo-se estabelecido os seus conceitos estruturantes [...] Por outro lado, foram sendo discutidos e clarificados os seus propósitos (e.g., discernir qualidade, compreender, certificar, melhorar, comparar, ajuizar), as suas funções (e.g., informar a sociedade acerca da qualidade dos objetos avaliados, orientar tomadas de decisão), o papel dos avaliadores e dos participantes nos processos de avaliação (e.g., mais ou menos intervenientes, mais ou menos distanciados, mais ou menos empenhados, mais ou menos comprometidos com causas sociais e/ou políticas). (FERNANDES, 2014, p. 25).

Nessa época, desenvolveram-se estudos e pesquisas que trouxeram novas definições para a área de avaliação e monitoraram as mudanças colocadas em prática pelos governos.

**Segunda fase.** Na década de 1970, com a crise do capitalismo e do modelo do *welfare state* (Estado do bem-estar social), os países ocidentais recorreram a novas políticas para provar a eficácia do Estado para intervenção na realidade social (OLIVEIRA, 2012). Nessa época, a avaliação passou a ter um papel de maior destaque para a estruturação das reformas da administração pública e configuração do papel regulatório do Estado.

Nesse contexto, as avaliações assumem uma posição estratégica nas agendas governamentais, pois se acreditava que elas contribuiriam para a qualidade da administração pública e dariam sustentabilidade à reforma. Isto porque as atividades avaliativas permitiam controlar os resultados obtidos, responsabilizar os prestadores de serviço pelos resultados a partir da prática do *accountability*, bem como transmitir a imagem de um Estado que se preocupa e respeita os interesses dos cidadãos (CLÍMACO, 2005 *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 2).

Tendo em vista que nesse período o conhecimento passou a ser “elemento chave para o desenvolvimento da economia mundial”, é na educação que se sente mais claramente os efeitos da avaliação governamental (OLIVEIRA, 2011, p. 16). Assim, em presença das transformações sociais, políticas e culturais, novas mudanças na educação e na avaliação da educação se

desenvolveram em países capitalistas centrais e se estenderam nos anos seguintes a outros lugares. (AFONSO, 2012, p. 473; 2013a, p. 271). Destaco a relevância do termo *accountability* para o estudo relatado aqui nesta dissertação, sobre o qual faço uma discussão mais aprofundada na próxima seção, a 2.2.1.

**Terceira fase.** Chegada a década de 80, havia ainda necessidade de avanços educacionais. Nos Estados Unidos, por exemplo, a má qualidade de ensino e o baixo desempenho dos estudantes em testes internacionais estavam expostos em estudos. Um deles foi o relatório *A Nation at Risk (Uma Nação em Risco)*, publicado em 1983 pela National Commission for Excellence in Education. Esse relatório expunha as fragilidades do sistema educacional do país e constrangeu o governo estadunidense. Frente às consequências, o presidente Ronald Reagan, entre outras ações, implantou uma política de maior controle da educação, incluindo novas formas de avaliação e regulação por parte do Estado, visando à melhoria da qualidade do ensino e do desempenho dos estudantes (AFONSO, 1998; 2013a, p. 272).

Segundo Afonso (2013a, p. 272), “ressalvando as especificidades nacionais, foi assim também no caso da Inglaterra, nomeadamente com a alteração nas condições do exercício da autonomia profissional dos professores, com a introdução de um currículo nacional e com a adoção de exames nacionais[...]”. O autor afirma ainda que, com as políticas implantadas na Europa e nos Estados Unidos, fortalecia-se, assim, a figura do “Estado-avaliador”. Segundo Schneider e Rostirola (2015, p. 494) essa expressão é usada por sociólogos da educação para se referir ao Estado moderno que assume esse papel de aferir o desempenho de escolas e estudantes e medir a qualidade da educação, a partir de sistemas de avaliação.

### **2.2.1 *Accountability***

A expressão *accountability* não é originária da área de educação, tampouco da disciplina Ensino de Línguas filiada à área de Linguística Aplicada. Mas como ela trata da relação da administração pública (ou de empresas) com a sociedade, engloba, portanto, aquelas duas outras áreas. A palavra da língua inglesa é objeto de certa discordância entre diferentes autores, por questões inerentes ao seu conceito. A sua prática pode ser observada a partir de ações anteriores à década de 70, segundo Afonso (2012, p. 473).

*Accountability* envolve a responsabilidade, a transparência e a obrigação na prestação de contas e a justificação, em conformidade com “os parâmetros da lei”, das ações que foram

ou não empreendidas pelo ocupante de um cargo. Envolve ainda a possibilidade de premiação ou castigo pelo cumprimento ou não das diretivas. A tentativa é garantir que o poder seja exercido somente em favor do povo. (PINHO; SACRAMENTO, 2009, p. 1346-1364). Já para Brasil (1998d, p. 25) *accountability* é o “processo pelo qual uma pessoa, organismo ou instituição presta contas e assume a responsabilidade por seus resultados para seus constituintes, financiadores, usuários ou clientes”.

Em nosso país, no entanto, muitos autores têm dúvidas quanto à tradução do termo ao português. A contar pelo período em que a prática se disseminou pelo mundo, aqui vivíamos em uma Ditadura Militar (1964-1985), momento no qual não se permitia o nascimento de qualquer forma de *accountability* (PINHO; SACRAMENTO, 2009, p. 1345). Passado esse período de nossa história, Campos (1990) entende que, diante da imatura democracia brasileira, da baixa participação política dos cidadãos e da simplicidade dos controles interno e externo da administração, mesmo com o fim da Ditadura não era possível falar em *accountability* no Brasil.

Pinho e Sacramento (2009) retomam a análise da questão e entendem que após 20 anos do artigo de Campos houve mudanças que permitiram “um aumento de *accountability*” no País, ou pelo menos a criação de algumas condições para sua existência. Para ambos os textos, no entanto, a falta de identificação de *accountability* com a cultura brasileira não permite tradução para a palavra. Alinhado às ideias dos autores citados, e frente a ser comum o uso do termo no idioma original no conjunto das bibliografias utilizadas para a construção deste capítulo teórico, sigo usando a expressão em inglês.

As atividades relacionadas à *accountability* variam ao redor do mundo, mas sempre estão relacionadas ao prestar contas (ao governo, à sociedade, aos usuários de um serviço, aos consumidores). Se não podemos (ou podíamos) falar em *accountability* no País, ao menos nos restaram heranças, com destaque para o contexto educacional. O Brasil, influenciado diretamente pelas tendências internacionais, criou leis e políticas visando à avaliação da educação. Assim, uma das heranças de *accountability* para o sistema brasileiro de ensino foi a implantação de diferentes avaliações externas da educação nas duas últimas décadas, associadas ao controle de qualidade.

A referência frequente à necessidade de implementação de certas formas de *accountability* transformou-se numa panaceia (ou mesmo num fetiche) pelo facto de a avaliação, a prestação de contas e a responsabilização serem, supostamente, capazes de, por si sós, satisfazer as expectativas de grupos e setores sociais aparentemente desejosos de resolver os déficits e problemas de qualidade da educação pública. (AFONSO, 2012, p. 472).

Nos mais diversos países, as agendas de *accountability* continuam sendo estruturadas para a educação, a partir de avaliações externas estaduais e/ou nacionais, *rankings* escolares, responsabilização de professores, gestores e escolas pelo desempenho dos estudantes, entre outras ações. Também no Brasil.

### 2.3 A AVALIAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF) foi promulgada em 1988, quando se dava o *boom* das avaliações externas no mundo. Ela define em seu Art. 6º que a educação é direito fundamental e que o ensino nas instituições públicas e privadas deverá ser ministrado com qualidade. No caso das escolas particulares, a CF ressalta que o Poder Público procederá à avaliação da sua qualidade.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VII - garantia de padrão de qualidade.

[...]

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. (BRASIL, 1988).

A mais elementar legislação da educação brasileira abaixo da CF é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. Ela consolida a importância da qualidade e, sem estabelecer distinção entre instituições públicas e privadas, dispõe que a União deverá avaliar as redes de ensino para que ações de melhoria sejam implementadas.

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

[...]

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino [...] (BRASIL, 1996).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 51), a avaliação periódica dos sistemas de ensino dá uma sinalização à sociedade sobre se a escola tem qualidade para continuar em funcionamento. O documento ressalta:

[...] outros subsídios têm orientado as políticas públicas para a educação no Brasil, entre eles as avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), definidas como constitutivas do Sistema de Avaliação da Qualidade da Oferta de Cursos no País (BRASIL, 2013, p. 13).



No âmbito do Ministério da Educação, o órgão responsável por subsidiar a formulação de políticas educacionais a partir de pesquisas e avaliações é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)<sup>4</sup>. O Brasil, apesar de suas dimensões e seus mais de 5,5 mil municípios e mais de 200 milhões de habitantes, tem hoje *expertise* em avaliações educacionais de larga escala<sup>5</sup> (RABELO, 2013, p. 2), e isso se dá em grande parte em razão dos trabalhos desenvolvidos pelo Inep.

A primeira avaliação nacional em larga escala do País teve seu início a partir de uma demanda do Banco Mundial (BM). Na década de 80, o órgão solicitou às autoridades brasileiras o desenvolvimento de uma sistemática de avaliação para o Programa de Educação Básica para o Nordeste, do qual o BM era financiador. A Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB/MEC) criou, então, o Sistema de Avaliação do Ensino Público de 1º Grau (Saep), para atender às demandas. Uma aplicação piloto do Saep ocorreu em 1988 nos estados do Paraná e do Rio Grande do Norte, a fim de testar os instrumentos e procedimentos que seriam implantados. No mesmo ano, contudo, o MEC solicitou a ampliação do Saep a todo o território nacional, e em 1989 encarregou o Inep de conduzir os trabalhos (OLIVEIRA, 2012, p. 151-152).

A reformulação do Saep e sua ampliação contou ainda com o apoio da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB/MEC), da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae/MEC), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura IICA/OEA (OLIVEIRA, 2012, p. 152). Com a primeira aplicação em 1990, surgiu, então, uma avaliação em larga escala amostral<sup>6</sup> para o monitoramento da educação básica em todo o território brasileiro, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) (RABELO, 2013, p. 3; OLIVEIRA, 2012, p. 153).

Para Oliveira (2012, p. 153), “podemos considerar que o Saeb inaugurou um novo tempo para a política educacional brasileira que, conduzida pelo ‘Estado avaliador’, passou a ter informações e resultados para o seu planejamento”. A partir daí, surgiram novos sistemas ou exames com abrangência nacional para oferecer insumos à avaliação da educação, com vistas à garantia da qualidade e à obtenção de subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas. Entre eles, destaco:

---

<sup>4</sup> Ver Decreto Nº 6.317, de 20 de dezembro de 2007.

<sup>5</sup> Avaliação de larga escala: são avaliações externas à escola que têm grande abrangência, como o Enem.

<sup>6</sup> Avaliação em larga escala amostral: significa que um grupo de estudantes é avaliado para representar o conjunto de todos eles, em um cenário amplo, que pode ser municipal, estadual, nacional ou mundial.

- o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criado em 1998, pela Portaria MEC 438, de 28 de maio. Avalia o desempenho de estudantes ao final da educação básica e é usado para seleção de ingressantes em cursos superiores. Na seção 2.7 expando as discussões sobre o surgimento do Enem, suas características e modificações ao longo do tempo;
- o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), instituído pela Portaria MEC nº 2.270, de 14 de agosto de 2002 (BRASIL, 2002d). É utilizado para certificação de brasileiros que não puderam concluir estudos na educação básica (ensino fundamental e/ou médio) e para contribuir com políticas de melhoria da qualidade, ao traçar diagnósticos da educação de jovens e adultos<sup>7</sup>;
- o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), criado pela mesma norma que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), a Lei 10.861, de 14 de abril de 2004. O Enade avalia o rendimento de estudantes de graduação, de acordo com os conteúdos previstos nas diretrizes curriculares de cada curso.

No cenário trabalhado nesta dissertação, a língua espanhola consta algumas vezes como disciplina, especialmente nos vestibulares. Está presente também no Enem e no Encceja. Na próxima seção trago um histórico da presença do espanhol nas avaliações externas.

## 2.4 O ESPANHOL E AS AVALIAÇÕES EXTERNAS

A língua espanhola hoje está presente em diversos exames vestibulares ainda existentes no Brasil. Já entre os *exames* organizados pelo governo federal que objetivam, entre outras coisas, obter insumos para diagnóstico da qualidade da educação de nível médio, o espanhol está presente no Encceja e no Enem. No entanto, não é disciplina presente em *avaliações da educação* como o Saeb ou em vários cursos do Enade.

Começo esta parte das discussões pelos exames vestibulares (subseção 2.4.1). Em seguida, discuto a presença da disciplina no Encceja e no Enem (subseção 2.4.2).

---

<sup>7</sup> O Encceja também dá mostras de características de avaliação e exame. Por um lado, a função de oferecer insumos ao diagnóstico da educação de jovens e adultos. Por outro, aferir conhecimentos pontuais dos participantes, com atribuição de nota e o *status* de “aprovado” ou “reprovado”.

### 2.4.1 O ensino e aprendizagem do espanhol e os exames vestibulares

Os mais tradicionais processos seletivos para ingresso no ensino superior das universidades brasileiras são os vestibulares. Eles são organizados para o cumprimento do Art. 44, inciso II da LDB, que determina que, para cursar o ensino superior, o candidato deve ter concluído o ensino médio e ter sido aprovado em processo seletivo.

Os vestibulares, portanto, objetivam a classificação e a seleção de candidatos. Tais processos são constituídos por provas que envolvem diversas disciplinas do ensino médio (história, geografia, filosofia, sociologia, artes, língua portuguesa, matemática, física, química, língua estrangeira) que podem aparecer isoladas nas provas ou agrupadas em áreas. No caso das línguas estrangeiras (LE) é comum que as instituições examinadoras ofereçam opções de idiomas ao participante. Inglês e espanhol são os mais presentes, mas há processos de ingresso ao ensino superior que incluem outras línguas. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), por exemplo, possibilita que o candidato escolha uma das seguintes línguas: espanhol, inglês, alemão, italiano e francês<sup>8</sup>. Já a UnB solicita que o candidato opte, no vestibular, entre espanhol, francês e inglês<sup>9</sup>.

Esse quadro de possibilidades, em que o espanhol se destaca como uma das línguas mais presentes nos vestibulares, começou a ser construído a partir da década de 80. O idioma apareceu pela primeira vez como opção de língua estrangeira em processos seletivos para ingresso em universidades estaduais do Rio de Janeiro, em 1986. No ano de 1995, cerca de 12 universidades brasileiras já o incluíam em seus exames de seleção. Do total de inscritos, 40,31% escolhiam o espanhol e 57,69%, o inglês (MARTÍNEZ-CACHERO, 2008, p. 117). Com o passar dos anos, várias outras universidades brasileiras inseriram o espanhol no vestibular.

Os dados, no entanto, não podem passar a falsa ideia de que o fato de o espanhol estar presente nos vestibulares esteve atrelado a um aumento significativo da aprendizagem do idioma no País. Quando o candidato opta pelo espanhol em um exame de seleção, não significa que ele passou por um processo de ensino e aprendizagem formal ou que de fato domina essa língua. A escolha de muitos se deve à crença quanto a certa facilidade de compreensão, devido à proximidade do espanhol com a língua portuguesa, como constatou Alves (2005) em pesquisa

---

<sup>8</sup> Ver edital do Concurso Vestibular de 2018 da UFRGS. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2018/concurso-vestibular-2018/EDITALCV2018FINALPGINA.pdf>. Acesso em: 03 de agosto de 2019.

<sup>9</sup> Ver Edital nº 1 – Vestibular 2018, de 17 de abril de 2018. Disponível em: [http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB\\_18\\_2/arquivos/ED\\_1\\_2018\\_VESTUNB\\_18\\_ABERTURA.PDF](http://www.cespe.unb.br/vestibular/VESTUNB_18_2/arquivos/ED_1_2018_VESTUNB_18_ABERTURA.PDF). Acesso em: 03 de agosto de 2019.

feita com estudantes de cursinhos pré-vestibulares do Espírito Santo. Outras vezes, a preferência pela língua espanhola no vestibular pode estar atrelada a uma experiência negativa com a aprendizagem de inglês (idioma estrangeiro tradicionalmente mais presente nas escolas brasileiras). Conforme Martínez-Cachero (2008, p. 120),

O resultado é que muitos estudantes, de preferência os de escolas públicas, no momento de fazer a prova de língua estrangeira, e diante do seu desconhecimento do inglês, idioma que estudaram, acabam optando por fazer a prova de espanhol por ser uma língua mais parecida ao português.

Cabe ressaltar que muitas redes de ensino foram bastante resistentes à implantação da oferta de língua espanhola nas escolas, mesmo diante da crescente introdução do idioma em processos seletivos de instituições de ensino superior. Na verdade, segundo Couto (2016, p. 49), nem mesmo a sanção da Lei nº 11.161/2005<sup>10</sup> (que trouxe a obrigatoriedade da oferta da disciplina na grade curricular de todas as escolas de ensino médio do Brasil) foi determinante para que o espanhol estivesse presente em todas as escolas.

#### **2.4.2 O espanhol e as avaliações externas organizadas pelo Inep**

A primeira avaliação externa nacional aplicada ao ensino médio e organizada pelo governo federal, a partir da Constituição de 1988, a incluir as LE foi o Enceja. Na Portaria Inep nº 111, de 4 de dezembro de 2002, que regulamenta a edição de 2003 do exame, e no Livro do Professor para o Enceja (BRASIL, 2003), constam as competências e as habilidades de todas as áreas de conhecimento, tanto para o ensino fundamental quanto para o ensino médio. Dentre essas, também aquelas de línguas estrangeiras. Já na publicação “Provas e Gabaritos 2002 – Enceja” (BRASIL, 2002e) é possível encontrar item de espanhol e inglês para o ensino fundamental e italiano, espanhol e inglês para o ensino médio.

Essencialmente, o Enceja é um exame que pode possibilitar ao candidato o certificado do ensino médio ou certificar sua proficiência em diferentes disciplinas. Pretensamente, é (e em 2002 já era) também um exame para a obtenção de insumos para a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem no País. No entanto, a língua espanhola pode estar presente no Enceja mais por uma preocupação do Inep de que a prova que certifica o ensino médio contenha todas

---

<sup>10</sup> Essa Lei ficou conhecida como “Lei do Espanhol”. Foi revogada pela Lei nº 13.415, de 2017. Cabe ressaltar que ela instituiu a obrigatoriedade da presença do espanhol na grade curricular de todas as escolas de ensino médio a partir de 2010, mas não determinava que todo estudante deveria cursá-la pois, para o aluno, em princípio, a disciplina Língua Espanhola seria optativa. A não ser que, em atendimento ao Art. 26, § 5º da LDB, a comunidade escolar escolhesse esse idioma como o que obrigatoriamente seria cursado pelos estudantes.

as matérias comuns a este, do que por interesse do Estado em obter elementos para fomentar a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem desse idioma estrangeiro no País.

O Enem foi a segunda avaliação externa do ensino médio organizada pelo Inep a incluir as línguas estrangeiras. Nele, espanhol e inglês apareceram pela primeira vez como disciplinas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT) na edição de 2010, após a reformulação da matriz do exame em 2009 e concomitantemente ao processo de consolidação do Enem como vestibular nacional.

Para Kanashiro (2012, p. 56), a razão de as *línguas estrangeiras* passarem a fazer parte das provas do Enem se explica na intenção oficial “de substituir os diferentes vestibulares” por um único processo. A autora afirma que esse plano aproximou o Enem das características dos vestibulares tradicionais. Já especificamente quanto à presença da *língua espanhola* no exame, ressalta que “é mais uma ação que objetiva reforçar a necessidade da implantação do idioma em todas as escolas que oferecem o ensino médio” (KANASHIRO, 2012, p. 56). Ambas as afirmações são plausíveis, especialmente a primeira, dado o processo de reorganização do Enem para ser o exame vestibular nacional, e as LE já estarem consagradas como disciplinas nos vestibulares regionalizados do País. Contudo, vejo ambas como possibilidades, já que a bibliografia oficial não as confirma.

Considerando os objetivos iniciais do Enem, adiciono ainda outras duas possibilidades que podem ter consolidado a decisão de se incluir espanhol e inglês nesse exame. Primeiramente, pode-se haver introduzido as duas línguas estrangeiras com vistas a uma maior completude do quadro das disciplinas avaliadas pelo poder público e, assim, obter-se diagnóstico mais global da qualidade da educação de nível médio. A segunda deve-se ao fato de uma das bases formais do Enem ser o Encceja (BRASIL, 2013, p. 7), exame que, como já indicado, incluía as línguas estrangeiras na matriz da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Adotando o formato, o Enem pode ter incluído os idiomas estrangeiros por uma questão de adaptação do instrumento ao modelo que o inspirou<sup>11</sup>. Além do que, não podemos nos esquecer de que o Enem tomou para si uma das funções do Encceja, a de ser o exame federal de certificação de componentes do ensino médio.

O que se mostra mais plausível, na realidade, é que um conjunto de necessidades confluiu para a inclusão das línguas estrangeiras no Enem. Entretanto, caso tenha havido uma preocupação do poder público em avaliar o ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras com

---

<sup>11</sup> (Ver também Seção 2.8).

vistas à obtenção de insumos para a implantação de melhorias, as ações estabelecidas ainda são consideradas insuficientes. Almeida Filho e Eres Fernández (2013) entendem que há um descaso institucionalizado em relação às línguas estrangeiras, demonstrado inclusive na pequena quantidade de avaliações da educação que as incluem como disciplinas. No documento Avaliação da Educação Básica em Debate: Ensino e Matrizes de Referência das Avaliações em Larga Escala, organizado e divulgado pelo Inep em 2013, os autores de um dos capítulos afirmam:

Na verdade o ensino de línguas tem sido tratado com descaso e ignorância por ministros, autoridades educacionais outras e pessoas em cargos administrativos e legislativos: O Enem somente incluiu uma prova de línguas em 2010, passados anos do início de suas atividades. O modelo de pequenos textos para compreensão medida por alternativas de escolha múltipla introduzidas por instruções em português soam como uma derrota confirmada do atual sistema falido de ensino médio de idiomas por obra dos vestibulares das universidades brasileiras (ALMEIDA FILHO; FERNÁNDEZ, 2013, p. 278).

A ausência das línguas estrangeiras em outras avaliações educacionais organizadas pelo governo brasileiro, portanto, é criticada pelos teóricos, que apontam como problema também o formato dos itens do Enem, pois os enunciados estão em língua portuguesa. Almeida Filho e Eres Fernández (2013, p. 272-273, 279) propõem ainda a criação de metas de proficiência em línguas estrangeiras para cada uma das etapas escolares (desde o ensino fundamental ao superior), o que possibilitará a criação de exames nacionais específicos para avaliação dos níveis de proficiência.

A proposta de Almeida Filho e Eres Fernández (2013) quanto à criação de metas de proficiência se mostra adequada para fomentar mais clareza quanto a níveis, conteúdos, competências, habilidades de língua estrangeira (LE) a serem trabalhados nas escolas. Aliado a isso, na linha da prestação de contas e responsabilização pelos resultados (*accountability*) com vistas ao alcance de melhorias, avaliações por níveis podem possibilitar um melhor fornecimento de insumos para novas políticas educacionais. Por outro lado, no formato proposto o estudante obteria diagnóstico mais preciso quanto ao seu real desempenho linguístico. Os autores ainda acrescentam “ser desejável que a meta das propostas avaliativas em grande escala incluía a compreensão e produção oral e escrita” (2013, p. 275).

O poder público precisa levar adiante reflexões como essas dos dois teóricos citados e promover mudanças. Ignorar, por exemplo, a melhoria dos processos de avaliação utilizados pode ser bastante danoso, pois, como será apresentado na próxima seção, as avaliações e exames externos possuem grande interferência no ensino e aprendizagem nas escolas.

## 2.5 O EFEITO RETROATIVO DOS EXAMES EXTERNOS E SUA INSTRUMENTALIZAÇÃO PELO PODER PÚBLICO NO ENEM

Em 2009 o Inep enviou à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes) uma proposta de unificação dos processos seletivos das instituições federais de ensino superior a partir da reestruturação do Enem. No subtítulo do documento, “Novo Enem como instrumento de indução da reestruturação dos currículos do ensino médio”, o presidente do Inep na época, Reynaldo Fernandes, ressaltou:

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 (BRASIL, 2009a, p. 3-4).

A proposta à Andifes apresenta a intenção governamental de interferir nos processos de ensino e aprendizagem da educação básica brasileira, a partir da aplicação da prova do Enem como forma de seleção para o ensino superior ofertado por universidades e institutos federais. A noção da interferência nos processos educacionais a partir de provas externas à escola não provém de uma novidade. Na verdade, já na LDB o Estado mostra ter clareza, por exemplo, da influência dos exames seletivos nos currículos, quando essa lei afirma:

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996).

Tal fenômeno de interferência, com algumas diferenças de sentido segundo as terminologias adotadas, é chamado na Linguística Aplicada de efeito retroativo, efeito da retroalimentação ou impacto. Uso nesta dissertação a expressão *efeito retroativo* e a compreensão de Quevedo-Camargo (2014, p. 80) de que ele é impacto, influência ou “consequências advindas da presença, ostensiva ou não, de algum tipo de instrumento que configure alguma situação de avaliação”.

O efeito retroativo pode estar relacionado à existência do exame ou às suas características. Em ambos os casos, pode ser positivo ou negativo. Efeitos positivos relacionados à existência do teste são aqueles que fazem com que os alunos se preparem com mais qualidade. Negativos, aqueles que se apresentam em forma de pressão ou ansiedade sobre os estudantes e os que fazem com que o professor ensine para a prova, o que causa o estreitamento do currículo (SCARAMUCCI, 2011, p. 109).

Por outro lado, o efeito retroativo também pode advir das características das provas. Quanto a isso, Scaramucci (2011, p. 109) ressalta:

[...] são reconhecidos efeitos positivos ou negativos relacionados às características propriamente ditas do exame, que teria a força e o poder de (re)direcionar o ensino, (re)definindo objetivos, conteúdos e habilidades/capacidades/competências desejáveis, e, portanto, considerado mecanismo potente para implementação de políticas públicas e educacionais.

Observe-se que a autora não define previamente o direcionamento a partir do exame como algo positivo nem como algo negativo, o que vai depender de estudos específicos. Na verdade ela ressalta que os objetivos, conteúdos, capacidades trabalhadas no ensino e na aprendizagem podem ser influenciados pelas características de um teste. Como aponto anteriormente, há pretensão do MEC e do Inep em, a partir do Enem, sinalizar novos caminhos para a educação. Assim, no caso das LE, o redirecionamento deve, pretensamente, vir a partir da Competência 2 de Linguagens Códigos e suas Tecnologias (C2), com suas quatro habilidades, presentes na Matriz de Referência (MR), e com a prova, que lida com alguns aspectos de leitura em línguas estrangeiras. A esse respeito, Kanashiro (2012, p. 48) afirma:

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.

De fato, como afirma a autora, o ensino não pode ser reduzido ao que é cobrado nos exames vestibulares. No entanto, há dois pontos importantes que não podem ser desconsiderados, caso se decida cobrar nas provas apenas uma pequena parte dos conteúdos, das competências e das habilidades. O primeiro deles é que o Enem é instrumento para fornecer insumos à autoavaliação dos participantes e desde seu surgimento é usado para apreciações quanto à qualidade da educação brasileira. Além disso, o Enem, em seu modelo atual, está posto para ser instrumento norteador dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, cabe destacar que se esse exame não estiver alinhado aos objetivos da educação ou se estiver centrado apenas em alguns dos vários conteúdos, habilidades e competências, os resultados de avaliação podem não ser fidedignos e as consequências de redirecionamento dos currículos, danosas.

O segundo ponto a se considerar é que o Enem é vestibular. Os critérios e conteúdos adotados nos processos de seleção para o ensino superior também geram efeitos na orientação do ensino médio, a ponto de a própria LDB determinar que as universidades levem a relação em conta, conforme citado anteriormente. A interferência do exame no ensino e na aprendizagem se vê agravada frente à grande demanda candidato/vaga de alguns cursos e instituições, o que leva muitos estudantes a intensificarem os treinos para as provas, centrando-se naquilo que é cobrado.



Quevedo-Camargo (2014) afirma que diante do desenvolvimento das práticas avaliativas em diferentes países, as pesquisas estão crescendo na área do efeito retroativo, para compreender sua constituição, como se manifesta. Um exemplo que posso citar é a pesquisa de mestrado em Linguística Aplicada (UnB) de Fernandes (2016) sobre o efeito retroativo em uma sala de aula de 3º ano do ensino médio de um colégio público da região Centro-Oeste. Na pesquisa realizada, constatou-se o efeito que a prova do Enem teve sobre a prática docente para o ensino de espanhol língua estrangeira (ELE) e sobre as motivações dos estudantes. A pesquisadora identificou ainda que materiais usados pela professora e conteúdos abordados por ela eram escolhidos com foco no Enem. Além disso, a maioria dos estudantes apontou o Enem como a principal motivação para aprender espanhol na escola.

Frente ao relevante papel educacional, político e social do Enem, há que se ter claro que o efeito retroativo na educação brasileira não é simplesmente uma consequência. É uma política pública. Porém, é necessário refletir profundamente se os processos envolvidos são realmente motivadores da melhoria da qualidade. Segundo Afonso (2013b, p. 292), “está por demonstrar que os exames induzam a qualidade da educação, sobretudo quando não se discute, nem se consensualiza, o que deve entender-se por qualidade”. Já para Scaramucci (2004, p. 204):

Constata-se [...] muito frequentemente, que os exames são inseridos e descartados sem que uma análise e avaliação criteriosa de seus efeitos sejam realizadas, o que é de se lamentar, considerando-se os recursos de natureza diversa mobilizados para seu desenvolvimento e implementação.

Na proposta de unificação dos processos seletivos enviada à Andifes em 2009, o Inep também fez referência à intenção governamental de discutir a educação brasileira a partir do Enem. Ou seja, no documento o Inep não faz um simples chamado às instituições federais de ensino superior para adotarem o exame como prova de seleção de candidatos e esperarem que isso traga efeitos positivos à educação. Convida as instituições a discutirem o Enem, assim como a discutirem o próprio ensino médio, conforme transcrito abaixo:

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 [...] 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 (BRASIL, 2009a, p. 3).

Seguramente, a interação entre quem organiza as avaliações externas e as instituições de ensino superior pode resultar em importantes melhorias para a educação. Especialmente se a esse conjunto se inserem professores da educação básica. No entanto, não se encontra na literatura referência a amplos processos de discussão entre o MEC/Inep e esses outros agentes,

que abordem o Enem em sua relação com o ensino médio brasileiro. Tampouco processos que discutam a relação do Enem com o currículo, o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Cabem às diferentes instituições buscarem a cooperação. Os resultados das pesquisas produzidas nas universidades não podem se trancar atrás dos muros. Por sua parte, o MEC e o Inep não podem ignorar a ciência desenvolvida nessas instituições, ao mesmo tempo que devem levar seus próprios estudos para discussão e reflexão com o meio acadêmico e a comunidade em geral.

Na próxima seção trato da orientação do ensino médio e da relação dos documentos norteadores com o trabalho desenvolvido nas salas de aula brasileiras, centrando-me no papel das DCNEM e dos PCNEM.

## 2.6 ORIENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, o governo brasileiro procedeu à reforma do ensino médio. Para isso, além de outras políticas, foram criados documentos orientadores da educação nacional, por iniciativa do próprio MEC, aliado ao Conselho Nacional de Educação – CNE, e com a participação de setores da sociedade civil, especialistas e governos estaduais, municipais e do Distrito Federal. Os fundamentos, princípios, objetivos e diretrizes do ensino médio, portanto, são esclarecidos em documentos orientadores produzidos a partir desse período, dos quais me centro em dois deles, as DCNEM, de 1998 e os PCNEM, de 2000.

Importa, antes de prosseguir, ressaltar que as Diretrizes de 1998 foram revogadas em 2012, quando o CNE instituiu novas diretrizes (BRASIL, 2012a). Estas, por sua vez, também já foram substituídas. Atualmente as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio em vigor são aquelas publicadas pelo CNE/CEB com a Resolução nº 03, de 21 de novembro de 2018. No mesmo ano o Governo Federal lançou um novo conjunto de objetivos, competências e habilidades em documento intitulado Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Apresentam-se, assim, novas orientações para o ensino médio. No Apêndice G listo as mais importantes leis e os documentos orientadores do ensino médio, desde a publicação da LDB, que envolvem o ensino e a aprendizagem das LE.

Na próxima seção discorro sobre as DCNEM de 1998 e os PCNEM. Conforme já informado na Seção 1.1, ambos os documentos orientadores estavam vigentes quando surgiram as Matrizes de Competência do Encceja, em 2002, esta que serviu de base para a elaboração da

Matriz de Referência Enem – MR, em 2009. Essas DCNEM e os PCNEM também ainda estavam vigentes quando surgiu a MR.

### 2.6.1 Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM)

O Conselho Nacional de Educação – CNE é órgão representativo da sociedade e é responsável por assessorar o Ministro da Educação, visando ao aperfeiçoamento da educação nacional. É ainda encarregado de normatizar e deliberar sobre matérias da educação básica e superior, a partir de suas duas câmaras: a Câmara de Educação Básica - CEB e a Câmara de Educação Superior - CES<sup>12</sup>. Entre outras atribuições, conforme o Art. 9º, §1º, alínea “c” da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, alterada pela Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, cabe à CEB apreciar diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e deliberar quanto às propostas.

Foi por este caminho legal, portanto, que nasceram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, de 1998. Em 7 de julho de 1997 o Ministério da Educação enviou ao CNE o Aviso 307, com uma proposta para a regulamentação da base curricular nacional e para a organização do ensino médio (BRASIL, 1998d, p. 1). Cumprindo com suas atribuições determinadas pela Lei, portanto, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação apreciou a proposta e construiu o Parecer CEB/CNE nº 15/98, como resposta à solicitação do Ministério. Dando sequência às suas atribuições, a CEB/CNE deliberou sobre o tema e instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Elas foram publicadas, portanto, como a Resolução CEB/CNE nº 03, de 26 de junho de 1998<sup>13</sup>, junto ao Parecer.

A exemplo do que ocorreu com o Ensino Fundamental, o MEC, observando o que estabelece o Art. 9º, inc. IV da LDB, encaminhou proposta de regulamentação da base curricular nacional e de organização do Ensino Médio, preparadas pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica/Semtec, para apreciação e deliberação da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação/CNE. Desta providência, resultou o Parecer CEB 15/98, aprovado em 01/06/98, acompanhado da Resolução CEB 03 de 26 de junho do mesmo ano, instituindo as *Diretrizes Curriculares* para o Ensino Médio (CARNEIRO, 2010, p. 292).

Cabe destacar que a LDB, cujo nome já indica (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), também estabelece diretrizes. No entanto, as da LDB são estabelecidas pelo Congresso

---

<sup>12</sup> Para entender mais sobre o CNE, ver Lei 9.131, que alterou os arts. 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

<sup>13</sup> A Resolução CEB/CNE nº 03, de 1998, foi publicada no Diário Oficial da União no dia 5 de agosto de 1998, Seção I, p. 21.

Nacional brasileiro e são mais gerais, definitivas e duradouras, focadas especialmente no papel do Estado. Já as diretrizes do CNE se encontram mais próximas do fazer pedagógico e reclamam revisões mais frequentes. Em outros termos: as DCNEM foram criadas para levar as diretrizes da LDB para uma posição mais próxima do fazer pedagógico e para fomentar a garantia de formação nacional comum (BRASIL, 1998d, p. 4-6).

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998e).

As DCNEM foram editadas, portanto, para garantir a formação nacional comum (BRASIL, 1998d, p. 4-6). Elas estão especialmente destinadas a embasar a organização e a efetivação dos currículos das escolas de nível médio. O conteúdo das DCNEM será discutido mais detalhadamente no Capítulo 04 (Análise), com centralidade no que diz respeito às línguas estrangeiras.

### **2.6.2 Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM)**

Prosseguindo com a reforma do ensino, o Ministério da Educação lançou entre os anos de 1998 e 2000 parâmetros para auxiliar na construção dos currículos das escolas, segundo o modelo introduzido pela LDB e pelas DCNEM. Em 1998 foram os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental, que nesta dissertação tem como sigla PCN; e em 2000 foram divulgados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, para os quais uso a sigla PCNEM. Estes são uma ponte entre a Resolução CNE/CEB nº 03/98 e o trabalho nas escolas de nível médio. Segundo Carneiro (2010, p. 293):

Dando desdobramento ao texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, o Ministério da Educação publicou o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio. Diferentemente das Diretrizes, os PCN [PCNEM] não têm caráter mandatório no sentido da submissão “ipsis litteris” à versão do MEC.

Cabe destacar a afirmação do trecho anterior de que os PCNEM não têm força de regra. Foram escritos para orientação, trazendo uma proposta de leitura e de aplicação das normas então vigentes, a LDB e as DCNEM. Sobre o papel dos Parâmetros que estavam sendo implantados, Brasil (1997, p. 6) afirma:

Os PCN apresentam princípios educativos e uma proposta de articulação entre objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, buscando contribuir para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, sem criar novas disciplinas ou se revestir de caráter de obrigatoriedade.

Carneiro (20010, p. 293) ressalta que os PCNEM são guias da reforma do ensino médio de então. Segundo o autor:

[...] o texto dos PCN [PCNEM] constitui uma rota segura de construção do novo currículo do Ensino Médio, no processo sempre tenso de qualquer reforma educacional. As indicações expressas são referenciais norteadores da nova organização do currículo do Ensino Médio, respeitada a pluralidade cultural, regional, étnica, religiosa, política e econômica do tecido social do país. O horizonte é um só: a busca da qualidade da educação mediante a construção da cidadania concreta.

Na busca por promover a qualidade, os Parâmetros foram lançados para seguirem em duas frentes. Ao mesmo tempo em que o Ministério da Educação objetivava, com eles, difundir a reforma curricular, intencionava oferecer recursos de orientação aos professores, auxiliando quanto a abordagens e metodologias. Em outro caminho duplo, ao querer influenciar de forma positiva a prática dos educadores, em contrapartida, o MEC almejava obter insumos que permitissem rever os Parâmetros e “aperfeiçoá-los” (BRASIL, 2000a, p. 4).

### 2.6.3 Os elementos centrais dos documentos orientadores

Para o cumprimento da formação esperada com o ensino médio, nas DCNEM e nos PCNEM encontramos alguns elementos centrais. Entre eles, a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios pedagógicos e a aquisição de competências e habilidades como o objetivo do ensino e aprendizagem, em detrimento do acúmulo de conteúdos. É ainda central a previsão da parte diversificada e da base nacional comum dos currículos, esta composta por três áreas de conhecimento.

A seguir esclareço o sentido dado pelos documentos a cada um desses elementos. Detenho-me especialmente na noção de competências e habilidades, tendo em vista serem esses elementos centrais também na Matriz de Referência Enem.

**Interdisciplinaridade:** Para o governo (Brasil, 1998d, p. 29), a interdisciplinaridade requer: “organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber”.

**Contextualização.** Os conteúdos da aprendizagem devem ganhar seu significado considerando o contexto da vida pessoal e social do estudante. Ao mesmo tempo, deve-se antecipar os contextos que serão vivenciados pelo sujeito após o ensino médio. Os melhores cenários, portanto, se relacionam com a previsão da LDB de um ensino voltado à formação para

o exercício da cidadania e à formação básica para o mundo do trabalho. Uma educação que leve em conta a contextualização precisa possibilitar que o sujeito transite das experiências espontâneas e imediatas para as abstrações, ao mesmo tempo em que precisa permitir que ele transite do plano das abstrações para reorganizar as experiências vivenciadas, as situações particulares (BRASIL, 1998d, p. 41-46).

Berger ([200-], p. 1) afirma que a contextualização deve assegurar a base comum, ao mesmo tempo em que deve diversificar os trajetos, permitindo “a constituição dos significados” e dando “sentido à aprendizagem e ao aprendido”.

**Base nacional comum.** Trata-se do “conjunto de conteúdos mínimos das Áreas de Conhecimento”. Por esse motivo, a base serve como referência para a avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1998b, p. 6). O Art. 10 das DCNEM apresenta as três áreas que devem conter o currículo e as competências mínimas a serem adquiridas ao longo do ensino médio.

**Parte diversificada.** Trata-se de parte complementar à base nacional comum. A previsão de ambas está no Art. 26 da LDB. A parte diversificada é objeto de construção pelos sistemas de ensino e unidades escolares a partir das características, necessidades e interesses sociais, culturais e econômicos da região ou comunidade onde se localiza a escola (BRASIL, 1998b, p. 6; 1998d, p. 38).

**Competências.** É central na LDB, mas principalmente nos documentos orientadores da educação a referência a competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes ao longo da fase escolar. No País, conceitos relacionados a ambas as expressões também estão presentes na construção de diversos exames (e.g., Enem, Encceja e em diversos vestibulares) e em avaliações educacionais (e.g., Saeb). Ramos (2002, p. 143) resume a previsão legal e as orientações nos documentos da seguinte forma:

A organização do trabalho pedagógico deverá garantir o desenvolvimento das competências básicas associadas a cada uma das áreas de conhecimento. Essas competências estão descritas no Parecer e na respectiva Resolução. O Ministério da Educação publicou, ainda, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN), de caráter não obrigatório, que enuncia as competências básicas associadas a disciplinas ou componentes curriculares mais específicos. Essas competências são classificadas como competências básicas de representação e comunicação, investigação e compreensão, e de contextualização sócio-cultural.

É necessário, portanto, ter claro o conceito de competência. Segundo Perrenoud (1999, p. 7), competência é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Por sua parte, Almeida Filho (2012, p.

15), que desenvolve um conceito para as línguas, considera competência o “conjunto de saberes e de conhecimentos formais, de atitudes, de capacidade de decisão e habilidades de ação”.

Segundo o Inep (BRASIL, 2002a, p. 11), “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, por sua parte, provêm das competências que foram adquiridas, relacionando-se ao “saber fazer”. A concepção é apoiada pelo então secretário do MEC, Ruy Berger Filho, que escreveu:

Entendemos por competências os esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer (BERGER, 1998, *apud* BERGER [200-], p. 3).

A noção de competências trabalhada nos documentos orientadores da educação e que permeou também a construção do Enem contrapõe-se à noção de competências enquanto comportamentos. Constituem-se, portanto, enquanto estruturas de funcionamento interno do indivíduo. Tendo em vista essa concepção, buscou-se ponto de convergência entre Chomsky e Piaget, quando para ambos “nenhum conhecimento é possível sem haver uma organização interna” (TEIXEIRA, 2002, p. 11-12).

Os PCNEM, como documento que faz ponte entre as normas da educação e a construção dos currículos, aprofunda a necessidade de o ensino estar centrado no desenvolvimento de competências. Para cada um dos propósitos do ensino médio, os PCNEM confirmam que o estudante deve desenvolver essas capacidades intelectuais. No processo de *formação da pessoa*, que o aluno deverá “desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa”. Quanto à *preparação geral para o trabalho*, que o estudante deverá desenvolver “competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção no nosso tempo”. Quanto ao *prosseguimento dos estudos*, que deverá desenvolver “competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos” (BRASIL, 2000a, p. 10).

Não se trata da substituição de conhecimentos por competências. Longe disso, trata-se de aliar ao menos três elementos: o conhecimento produzido historicamente pela sociedade, e que cabe à escola disponibilizá-lo; os caminhos a esse conhecimento e aos que ainda serão produzidos; e o desenvolvimento das competências a serem mobilizadas para aplicarem esse conhecimento (BERGER, [200-], p. 1-2).

Segundo Ramos (2002, p. 143), o Exame Nacional do Ensino Médio foi instituído com a proposta de avaliar o desenvolvimento das competências mínimas estabelecidas nas DCNEM e nos PCNEM para a educação básica. A autora ainda afirma que isso se daria a partir de um embasamento em “descritores de competências – as habilidades”.

A mobilização de conhecimentos requerida pelo Enem manifesta-se por meio da estrutura de competências e habilidades do participante que o possibilita ler (perceber) o mundo que o cerca, simbolicamente representado pelas situações-problema; interpretá-lo (decodificando-o, atribuindo-lhe sentido) e sentindo-se "provocado", agir, ainda que em pensamento (atribui valores, julga, escolhe, decide, entre outras operações mentais) (BRASIL, 2002a, p. 15).

Sobre as competências/habilidades de LE, tanto dos documentos orientadores quanto da MR, elas são objeto de análise no Capítulo 4 desta dissertação.

#### **2.6.4 Os documentos orientadores e a sala de aula**

O fato de que sejam orientadores das práticas educacionais não significa que os documentos do Conselho Nacional de Educação ou do MEC sejam compreendidos por estudantes e professores ou mesmo usados efetivamente nos processos de ensino e aprendizagem. Inerente a isso, educadores e estudantes podem não estar entendendo adequadamente essa tendência que substitui conteúdos por competências e habilidades.

Os documentos oficiais, orientadores desse ensino, embora bem intencionados, bem escritos e alinhados com as tendências atuais na área, trazem conceitos complexos de forma muito ampla e genérica, que dependeria, para um bom entendimento e implementação adequada, de uma formação mais profunda e reflexiva do professor e ações efetivas de acompanhamento (SCARAMUCCI, 1998-1999, p. 119).

Entendo que grande parte dos professores e estudantes que tomam conhecimento das expressões habilidade e competência no Brasil o fazem por outro meio, que não necessariamente pelo estudo dos documentos orientadores da educação. Podem ter contato, por exemplo, pela imprensa, já que habilidades e competências (expressões que soam sinônimas) estão se popularizando nos meios de comunicação. No entanto, isso não significa que docentes e alunos (e o conjunto da população) tenham se apropriado adequadamente dos conceitos.

Almeida Filho e Eres Fernández (2013) tecem críticas aos documentos da educação brasileira e às avaliações em larga escala. Quanto aos PCNEM, os autores afirmam que parecem ter poucos efeitos significativos no ensino e na aprendizagem de línguas no País. Também acrescentam que além de não existirem políticas públicas explícitas para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em nível nacional, quando surgem grandes documentos,



“sua base teórica não é homogênea e sua linguagem mais parece dirigida aos especialistas, ficando fora do alcance dos professores comuns” (p. 265).

Nesse sentido, considero que é de se lamentar que os esforços do Estado possam ser menos eficientes na aquisição de resultados satisfatórios tendo em vista a não adequação ao principal público que precisa compreender e praticar o exposto nos documentos.

Tudo isso aponta para a necessidade de que o governo repense as ações de organização da educação. Além de construir normas e manuais, necessita formar seus educadores para compreender os documentos. Por outro lado, é dever governamental buscar inserir esses profissionais no debate para a construção e aperfeiçoamento de leis, diretrizes, parâmetros, orientações. Ademais, os educadores precisam que lhes sejam proporcionadas as condições adequadas para colocar em prática recomendações e regras.

Na próxima seção trato não mais da orientação do ensino médio, propriamente, mas da sua avaliação. Trato do Enem, criado para ser referência para a autoavaliação dos participantes, egressos do ensino médio (BRASIL, 1998a) e apontado pela bibliografia consultada como instrumento avaliador da educação ou como fomentador de condições para uma avaliação mais abrangente, que visa à promoção de mudanças. Será discutido o surgimento desse exame, suas funções e características.

## 2.7 O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM)

O Exame Nacional do Ensino Médio – Enem foi criado em 1998 pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. Na época já existia o Saeb, que avaliava os ensinos fundamental e médio, e o Exame Nacional de Cursos, conhecido como *Provão* que, criado a partir da Lei 9.131, de 24 de novembro de 1995, avaliava a educação superior.

O Enem surgiu para medir o desempenho dos estudantes de nível médio em competências consideradas fundamentais para “o exercício pleno da cidadania” e para fornecer ao Estado brasileiro insumos para “a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 2002a, p. 5). Mas desde o início foi pensado também para ser exame de seleção para cursos técnicos pós-médio e cursos superiores.

Segundo Dias (2009, p. 10), o Enem nasce a partir de novas concepções psicológicas dinâmicas “que levam em consideração o processamento de informações, os processos de construção, as experiências e os contextos socioculturais em que o indivíduo se encontra”. Essas

novas ideias se contrapõem a outras mais antigas, que eram focadas em uma concepção estática de inteligência, e de sua medição pela Psicometria.

O Enem apoia-se em uma concepção de desenvolvimento de inteligência e construção de conhecimento já amplamente contemplada nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e na Reforma do Ensino Médio. Nessa concepção de conhecimento, a ênfase da avaliação recai sobre a aferição de competências e habilidades com as quais transformamos informação, produzimos novos conhecimentos, e os reorganizamos em arranjos cognitivamente inéditos que permitem enfrentar e resolver novos problemas”. (DIAS, 2009, p. 9)

A Reforma do Ensino Médio de que trata a citação acima, previamente mencionada, se refere às mudanças que se apresentaram no País no final da década de 90, consubstanciadas na Resolução CNE/CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Dentre os pontos destacados pela Resolução, constam a preparação para a prática social e o exercício da cidadania e a preparação básica para o mundo do trabalho (Art. 1º). A Resolução ressalta ainda a prioridade das competências cognitivas e sociais sobre os conteúdos e que estes não são fins, mas meios para a constituição daquelas (Art. 5º). Do Art. 10, inciso I, alínea “e”, sairá, anos mais tarde, o texto da competência de línguas estrangeiras do Enceja (BRASIL, 2002b) e do Enem (BRASIL, 2009b, p. 60): “Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (ver Apêndice C).

Nos anos 2000, muitas instituições de ensino superior ainda apresentavam resistência em aceitar o Enem como parte dos processos seletivos ou em substituição ao vestibular. Nessa época, a maior universidade do Brasil, por exemplo, a Universidade de São Paulo (USP), aceitava o exame do Inep apenas para compor 20% da nota da primeira fase do vestibular (BRASIL, 2002c, p. 4-5). Em entrevista à Revista do Enem, em 2002, o diretor-executivo da Fuvest (instituição realizadora dos vestibulares da USP) afirmou que a junção do vestibular com o Enem representava ganhos na qualidade da seleção de candidatos.

Em 2009, houve mudanças no Enem, com o início da unificação de processos seletivos das universidades e institutos federais. Entretanto algumas das universidades mantiveram também outras formas de ingresso, como a UnB, que ainda realiza um vestibular para ingresso no 2º semestre e o Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB), aplicado a candidatos do ensino médio ao final do 1º, do 2º e do 3º ano. No caso do PAS, após a aprovação do candidato nas três etapas ele pode ingressar no primeiro ou no segundo semestre do ano letivo seguinte, de

acordo com as vagas disponíveis e os critérios de aprovação e classificação definidos em edital.<sup>14</sup>

O Enem é regido por portarias do MEC e do Inep e pelos editais anuais. Em 2009, como parte da reformulação do exame, o Ministério da Educação criou a Matriz de Referências (MR), que traz os eixos cognitivos, as competências e as habilidades que são considerados nas provas ao se avaliar os participantes. A MR está baseada, segundo o Inep, em documentos orientadores da educação brasileira, conforme segue:

O Exame é estruturado a partir de uma matriz que indica a associação entre os conteúdos, competências e habilidades básicas, próprias ao jovem e jovem adulto, na fase de desenvolvimento cognitivo e social correspondente ao término da escolaridade básica. Considera como referências norteadoras: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a Educação Básica e os textos da reforma do ensino médio (BRASIL, 2002a, p. 11).

Entre os documentos referidos na citação anterior, destaco o das diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) voltadas para o ensino médio, que são relevantes para a pesquisa relatada nesta dissertação: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). Como já afirmado, elas surgiram em 1998, a partir de iniciativa do MEC para regulamentar a organização do ensino médio e a base curricular nacional (BRASIL; 1998e, p. 1).

Considero, no entanto, importante destacar que o Enem e sua primeira matriz foram instituídos em 28 de maio de 1998 (Portaria MEC nº 438/98) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, um mês depois, em 26 de junho (Resolução CEB nº 3/98). Por si só, a anterioridade de publicação do Enem não invalida a afirmação do Inep de que o exame está baseado nas Diretrizes. Isto porque as DCNEM foram construídas em um processo que levou vários meses e que envolveu discussões abertas com outras instituições para a finalização e embasamento do documento. Nesse caso, a harmonia entre o Enem e as DCNEM deve ser verificada a partir do cotejo entre aquilo que está contido em cada um deles.

Considero importante ressaltar também que o Exame Nacional do Ensino Médio está na iminência de sofrer mudanças. Em primeiro lugar, porque, como já feito referência na Seção

---

<sup>14</sup> Semelhante programa seletivo implantou em 2017 a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. A universidade também reimplantou seu vestibular tradicional para compor notas para o ingresso de estudantes em seus cursos superiores. Em um processo contrário ao que se deu na maior parte das universidades federais, nesse ano a UFMS resolveu usar essas outras modalidades de seleção, visando maior ingresso de candidatos do estado, o que, em sua concepção, pode reduzir as evasões. A partir de 2020 as notas do Enem sozinhas servirão para preenchimento de apenas 50% das vagas. Ver notícia sobre o vestibular tradicional da UFMS e o Programa de Avaliação Seriada Seletiva – PASSE. Disponível em: <https://www.ufms.br/administracao-central-se-reune-com-diretores-de-escola-para-tratar-do-vestibular/>. Acesso em: 03 de agosto de 2019.

2.6, em 2018 se consolidou uma nova reforma do ensino médio, com o lançamento de novas Diretrizes Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, o que ocasionará, conseqüentemente, a mudança da Matriz de Referência do exame e nas provas. Em segundo lugar, meios de comunicação já noticiam que o MEC e o Inep irão implantar em 2020 projeto piloto que visa a aplicação do Enem com provas em formato digital, a serem respondidas em computador. O objetivo é que até 2026 todos os participantes realizem a prova digital. Almeja-se ainda que nesse formato a realização das provas seja antecedida por agendamento, para as diferentes datas possíveis que serão ofertadas<sup>15</sup>.

### 2.7.1 Funções e objetivos do Enem

O Exame Nacional do Ensino Médio possui, desde sua origem, diferentes funções e objetivos, que sofreram alterações com o passar dos anos, divulgadas em portarias do Inep ou do MEC. Durante muito tempo o Enem se caracterizou por três funções essenciais: **I** – avaliação sistêmica; **II** – avaliação certificatória; e **III** – avaliação classificatória (BRASIL, 2013, p. 176). Sobre as três, discorro a seguir:

✓ **Avaliação sistêmica.** Enquanto avaliação sistêmica, o Enem fornece subsídios a políticas públicas para a educação básica. Essa função vem em cumprimento do Art. 206, inciso VII, da CF e do Art. 9º, inciso VI, da LDB, citados anteriormente;

✓ **Avaliação certificatória.** É a partir desta função que a União passou a atender, com o Enem, ao Art. 38 da LDB, que dispõe que os sistemas de ensino devem organizar exames supletivos para aferir e reconhecer conhecimentos e habilidades adquiridos. Desde 2002 era papel exercido pelo Enceja, e se tornou atribuição do Enem pela Portaria INEP nº 109, de 27 de maio de 2009. No entanto, com a Portaria nº 468, de 3 de abril de 2017, do MEC, o Enem perdeu a função certificatória do ensino médio, voltando essa atribuição a ser desempenhada pelo Enceja. Ou seja, a função de avaliação de certificação do ensino médio foi exercida pelo Enceja entre 2002 e 2009 e pelo Enem entre 2009 e 2017. A partir desse ano, voltou a ser função do Enceja.

Ao longo de todo esse período entre o Enem e o Enceja, a função certificatória se apresenta de duas formas. A primeira delas, a de certificação do ensino médio completo. O participante maior de 18 anos que não tiver terminado essa fase escolar pode solicitar o

---

<sup>15</sup> Para saber mais, ver: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6700267](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/id/6700267). Acesso em: 03 de agosto de 2019.

certificado de conclusão em uma das instituições habilitadas pelo INEP. Isso caso alcance as notas mínimas estabelecidas para cada área de conhecimento da prova, que correspondem aos componentes curriculares do ensino médio. A outra forma, a de declaração parcial de proficiência emitida para uma ou mais áreas de conhecimento;

✓ **Avaliação classificatória.** A função classificatória sofreu mudanças ao longo dos anos, desde o surgimento do exame. Inicialmente dois objetivos confirmavam essa função, conforme citação a seguir, quando o MEC resolveu:

Art.1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos:

[...]

III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;

IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (BRASIL, 1998a)

Atualmente encontramos a função de avaliação classificatória dissolvida entre três objetivos, publicados pela Portaria 468, de 3 de abril de 2017: a) ser mecanismo para seleção de ingresso ao ensino superior, como modalidade única, alternativa ou complementar; b) ser instrumento para acesso a programas de apoio ou financiamento do ensino superior; c) ser instrumento para seleções no mundo do trabalho (ver Quadro 1).

Com a volta da função certificatória do ensino médio para o Encceja, os três outros objetivos do Enem presentes no Art. 3º da Portaria MEC 468, de 3 de abril de 2017, remetem à sua função de avaliação sistêmica. Todos os objetivos podem ser facilmente arranjados, portanto, nas duas funções que hoje tem o exame, conforme apresento no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Funções e objetivos do Enem.

<b>Enem</b>	
<b>Função de avaliação sistêmica</b> (BRASIL, 2013, p. 176)	<b>Função de avaliação classificatória</b> (BRASIL, 2013, p. 176)
<p>Objetivos (Portaria MEC 468, de 3/04/2017)</p> <p>I – a constituição de parâmetros para a autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e a sua inserção no mercado de trabalho [...].</p> <p>II – a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio; [...]</p> <p>VI – o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira.</p>	<p>Objetivos (Portaria MEC 468, de 3/04/2017)</p> <p>III – a utilização do Exame como mecanismo único, alternativo ou complementar para acesso à educação superior, especialmente a ofertada pelas instituições federais de educação superior;</p> <p>IV – o acesso a programas governamentais de financiamento ou apoio ao estudante da educação superior;</p> <p>V – a sua utilização como instrumento de seleção para ingresso nos diferentes setores do mundo do trabalho [...].</p>

Fonte: elaborada pelo autor.

Proponho essa divisão objetivando a compreensão das diferentes funções do Enem. No entanto, não significa que tenham peso equivalente nem que ambas coexistam de forma não conflituosa. A função de avaliação sistêmica e a de avaliação classificatória podem não ser igualmente determinantes na configuração de processos relacionados ao exame (elaboração de itens; usos que o poder público, instituições de ensino superior e participantes fazem dos resultados). Segundo Krahe (2012): “No momento atual, de marcante expansão no ensino superior, o Enem exerce primordialmente o papel de exame vestibular e secundariamente o de instrumento de análise da situação da educação básica”.

Para Macedo (2012, p. 36), o Enem inicialmente rompia com a tradicional proposta de educação brasileira, caracterizada pela “escolha” de uma elite de estudantes para avançar para o ensino superior. O Exame Nacional do Ensino Médio, para o teórico, era então comprometido com todos os estudantes, ao realizar uma análise de todo um sistema, em favor de correções e melhorias. Macedo destaca ainda que a avaliação por “competências”, característica do Enem, é diferente do modelo de avaliação mais focado em conteúdos, que tradicionalmente tipifica os vestibulares. Mas o autor converge com Krahe (2012), quando afirma:

Ocorre que o novo ENEM, por razões políticas e práticas, recuperou o sentido de uma educação básica comprometida com a escola seguinte ao se tornar também um vestibular nacional, de interesse sobretudo para as universidades federais e particulares. Com isso, recuperou-se o aspecto competitivo, excludente e discriminatório que qualquer vestibular deve ter.

Para mim, o ENEM atual transformou-se em outra coisa. Essa “outra coisa” me parece válida: é útil se ter um vestibular nacional e, assim, conhecer, garantir e estimular

certos “nivelamentos”. [...] Mas, insisto, para mim, isso é outra coisa (MACEDO, 2012, p. 36).

No entanto, conforme já frisei anteriormente, a Portaria MEC 438, que instituiu o Enem em 1998, já trazia a possibilidade de o exame servir como subsídio às modalidades de acesso ao ensino superior e de ser exame de seleção para cursos profissionalizantes pós-médio. A primeira grande guinada neste sentido ocorre em 2004, quando surge o Programa Universidade para Todos.

Um marco da modificação dos objetivos do ENEM tem lugar em 2004, com a utilização do exame para a escolha de alunos que teriam direito a bolsas em instituições de educação superior (IES) privadas, através do Programa Universidade para Todos (PROUNI). Esse é um movimento expressivo de modificação em sua característica inicial: o ENEM deixa de ser uma atividade que tem por objetivo retratar a educação como um todo, identificando positivamente e falhas a serem sanadas, para se tornar um instrumento de seleção dos indivíduos, com vistas a ingresso no ensino superior (KRAHE, 2012, p. 37).

Cinco anos mais tarde, em 2009, ocorrem mudanças que irão solidificar a configuração de vestibular do Enem. Como apresentado na seção 2.5, o governo federal propôs às instituições federais de ensino superior a centralização dos processos seletivos em um exame. Segundo Brasil (2009a, p. 1-2), a descentralização favorecia candidatos com maior poder aquisitivo, que tinham mais recursos para aproveitar as diferentes possibilidades de disputa. Por outro lado, o documento afirma que exames descentralizados seriam prejudiciais para instituições localizadas em “centros menores”, pois possuíam uma menor “capacidade de recrutamento”.

Para atender às propostas do MEC, o Inep organizou um novo formato de provas. A seguir, exponho brevemente as características das provas atuais do Enem.

### **2.7.2 As provas do Enem**

As provas do Enem são construídas a partir de um rigoroso processo de produção e seleção de itens. O Inep conta com a participação de professores e pesquisadores de instituições públicas de ensino superior do País que, para esse trabalho, se baseiam especialmente na matriz do Enem. Rabelo (2013, p. 59) resume importantes etapas do processo de construção das provas:

As questões são extraídas de um banco de itens calibrados, elaborados sob a supervisão do próprio INEP, em um ambiente informatizado, mas sob rígidas regras de controle e segurança. Os itens são pré-testados e escolhidos para compor as provas a partir de análises psicométricas oriundas da aplicação da teoria clássica dos testes e da teoria de resposta ao item. A função teórico-metodológica do exame está fortemente presente na concepção de sua matriz de referência [...].

Para avaliar o desempenho dos participantes, o Inep recorreu à Teoria de Resposta ao Item (TRI). É ela que define o valor de cada questão, segundo o grau de proficiência necessário para responder corretamente. A nota final, então, não fica inteiramente condicionada à quantidade de acertos, mas se relaciona também com o tipo de item que o participante acerta ou erra, em uma escala que envolve questões das mais simples até as mais complexas. Essa é uma das características que diferencia o Enem dos exames tradicionais. Pela TRI, cabe ainda acrescentar, o Inep também tenta assegurar uma comparação confiável entre participantes de diferentes anos, o que pode garantir melhores conclusões quanto à qualidade do ensino médio brasileiro.

As provas do Enem são aplicadas em dois dias. Atualmente, no 1º dia (um domingo) os participantes respondem às provas de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Redação e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O 2º dia é o domingo seguinte, quando os participantes comparecem para responder as provas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. No total, os dois dias de prova contêm 180 itens objetivos de múltipla escolha, com cinco alternativas cada. E uma questão é subjetiva, a prova de Redação.

É cinco o total de itens de Língua Espanhola e eles fazem parte da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Somente deve responder esses itens o participante que marcou o espanhol como opção de língua estrangeira, na inscrição. Assim como nas outras disciplinas, os itens são construídos com base na Matriz de Referência Enem (MR), que lista as competências e habilidades a serem cobradas no exame. Cada questão de espanhol está baseada em uma habilidade da MR e busca aferir a capacidade do candidato de se relacionar com os textos-base e as situações-problema propostas.

A seguir, procedo à definição das partes de uma questão de LE.

**Item.** É a *questão*, o conjunto composto pelo texto-base, o enunciado e as alternativas.

**Situação-problema.** É a representação simbólica do mundo, a representação de situações possíveis de serem vivenciadas no dia a dia. A situação-problema permeia todo o item, e o participante, instigado por ela, deve mobilizar competências, habilidades, conhecimentos adquiridos anteriormente, que interagem com aqueles presentes no item, para identificar, entre as alternativas, os distratores e aquela que responde corretamente o problema apresentado. Em termos simples, é o desafio proposto para ser solucionado (BRASIL, 2002a; 2010, p. 8-9).



**Texto-base.** “Motiva ou compõe a situação-problema do item, apresentando um ou mais textos verbais e/ou não verbais (como imagens, figuras, tabelas, gráficos, esquemas, quadros)” (BRASIL, 2015). No caso das LE, o texto-base somente pode ser de publicação externa, ou seja, não é construído pelo elaborador de itens, mas pode ser adaptado.

**Enunciado.** São as instruções que conduzem a situação-problema, frente ao texto-base e às alternativas, fazendo a ponte entre os elementos.

**Alternativas.** São as possíveis respostas à situação-problema estão compostas por um gabarito (alternativa correta) e quatro distratores (alternativas incorretas) (BRASIL, 2015).

## 2.8 A MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM (MR)

A Matriz de Referência Enem (MR) foi instituída pela Portaria Inep nº 109, de 27 de maio de 2009 (Anexo III do documento). Para a construção da MR e a definição dos seus eixos, áreas, competências e habilidades, o Inep tomou como base formal as Matrizes de Referência do Encceja (BRASIL, 2013, p. 7) e a Matriz de Competências do Enem de 1998 (MC-98). O formato e o conteúdo da MR, portanto, é semelhante ao dessas outras matrizes (ver Apêndices B e C e Anexo A).

Sobre a MR, Brasil (2014, p. 17) a trata no plural ("Matrizes de Referência"), e afirma:

As Matrizes de Referência fornecem constructos teóricos e indicações de conteúdos não apenas para subsidiar a elaboração de itens, mas também para aprimorar as práticas pedagógicas do Ensino Médio. Além disso, as Matrizes asseguram maior transparência ao processo de avaliação.

A base para a construção de uma matriz deve ser o perfil esperado para a formação. A partir daí, a matriz deve se constituir “como referência para elaboração de instrumentos avaliativos ou, ainda, para promover orientações e *feedback* nas trajetórias profissionais formativas, quer seja para os próprios participantes da avaliação, para gestores ou para fomentar ações macropolíticas” (MARINHO-ARAÚJO; RABELO, 2015, p. 458).

A MC-98, que durou de 1998 a 2009, era subdividida apenas em cinco competências e 21 habilidades (ver Apêndice B). Já a MR apresenta uma divisão mais complexa. Ela possui Eixos Cognitivos (que norteiam toda a Matriz) e que hierarquicamente são os elementos superiores, seguidos das Áreas de Conhecimento. Estas, por sua vez, são subdivididas em competências, e as competências em habilidades. São esses dois últimos elementos os que são centrais na MR, que contém um total de habilidades bem superior ao da MC-98.

Também constam entre os elementos da MR os objetos de conhecimento, que são os conteúdos programáticos relacionados ao desenvolvimento das competências e habilidades. Ou seja, os elementos que contribuem para a aquisição das capacidades cognitivas. Nas subseções a seguir, exponho mais sobre cada parte da Matriz.

### 2.8.1 Eixos cognitivos

Os cinco Eixos Cognitivos da MR, em teoria, abrangem todas as áreas de conhecimento do Enem. Cada um deles “corresponde a domínios da estrutura mental e funciona de forma orgânica e integrada às Competências de área” (BRASIL, 2014, p. 17). 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 de 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 (BRASIL, 2009c).

Baseado em Rabelo (2013, p. 51), compreendo que os Eixos Cognitivos são também competências e, portanto, “ações e operações mentais que todos os jovens e adultos devem desenvolver como recursos mínimos que os habilitam a enfrentar melhor o mundo que os cerca, com todas as suas responsabilidades e desafios”. Isso se confirma numa comparação documental, pois, tais *eixos* da MR são as mesmas *competências*, da Matriz de Competências de 1998. A única diferença é que na MR se acrescentou ao Eixo I (Dominar Linguagens) as línguas espanhola e inglesa.

No Enceja, os mesmos cinco eixos cognitivos existem, mas também recebem outra denominação. São chamados de “Competências Cognitivas”, conforme se pode ver na Portaria Inep nº 147, de 4 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008). A partir da variação terminológica apresentada nessas três matrizes do Inep, compreendo que os eixos cognitivos do Enem são, portanto, competências (ou capacidades) abrangentes, que perpassam as diferentes áreas de conhecimento.

Na próxima subseção destaco mais informações sobre as áreas de conhecimento abrangidas pelos eixos cognitivos.

### **2.8.2 Áreas de Conhecimento**

Nos mesmos moldes das Matrizes de Competências do Encceja, a MR é constituída por quatro áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT), Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Dentro dessas áreas encontram-se diferentes disciplinas do ensino médio. No caso de LCT, incluem-se as disciplinas Língua Portuguesa, Literatura, Educação Física, Artes Visuais, Teatro, Música, Dança, Tecnologias da Informação e Comunicação e Línguas Estrangeiras (Espanhol e Inglês) (BRASIL, 2009c; 2014, p. 8).

A divisão em áreas aproxima o Enem também da organização curricular para o ensino médio trazida pelas DCNEM (BRASIL, 1998d, p. 46-47), pelos PCNEM (BRASIL, 2000a, p. 18) e pelas OCEM (BRASIL, 2006). No entanto, nestes três documentos Matemática e Ciências da Natureza estão juntas. Ou seja, neles as áreas de conhecimento são: a) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; b) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e c) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Ressalto que a primeira matriz do Enem e as provas de 1998 a 2008 não estavam subdivididas por disciplinas ou áreas. Na perspectiva do Inep quanto à interdisciplinaridade e contextualização naquele momento, as questões das provas, um total de 63, se intercalavam entre a necessidade de uso de conhecimentos, competências e habilidades obtidos a partir de diferentes componentes curriculares (MENEZES, 2002, p. 102). Não viso, no entanto, aprofundar o assunto quanto ao anterior modelo do Enem.

Em relação ao modelo atual, a divisão da Matriz de Referência Enem em quatro áreas determina a organização das provas do exame. Cada área corresponde a uma prova, conforme visto na seção 2.7.2.

Na próxima seção, trato brevemente das competências e habilidades do Enem, com centralidade à Competência 2 de LCT, que trata das línguas estrangeiras.

### 2.8.3 Competências e habilidades do Enem

Baseada na tendência educacional dos mais diversos países, a MR possui, como elementos essenciais, conjuntos de competências e habilidades que devem ser trabalhadas nas escolas e adquiridas pelos estudantes. O conceito e a obrigatoriedade de se trabalhar por competências e habilidades também norteia a LDB, as DCNEM e os PCNEM, conforme visto na Seção 2.6.

O Inep delimitou, para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias nove competências. Matemática e suas Tecnologias possui sete; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, oito; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, seis competências. Cada área possui ainda um total de 30 habilidades.

Constando, portanto, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as línguas estrangeiras (LE) espanhol e inglês são representadas pela Competência 2, que possui quatro habilidades, conforme transcrito a seguir:

**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 (BRASIL, 2009c).

O Enem não avalia diretamente, para as disciplinas espanhol e inglês, habilidades relacionadas à expressão e à compreensão oral, nem à expressão escrita. Suas quatro habilidades estão especialmente relacionadas à compreensão de textos escritos.

O Quadro 2, a seguir, representa a MR e sua divisão em eixos cognitivos, áreas de conhecimento, competências (C) e habilidades (H). A linha destacada localiza dentro da MR o centro da pesquisa desta dissertação, pois representa a competência de línguas estrangeiras e suas habilidades.

Quadro 2 – Matriz de Referência Enem

<b>Matriz de Referência Enem (2009)</b>			
<b>Eixos cognitivos I (DL), II (CF), III (SP), IV (CA), V (EP)<sup>16</sup></b>	<b>Áreas de Conhecimento</b>	<b>Competências de área</b>	<b>Habilidades</b>
	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	C1	H1, H2, H3, H4
		<b>C2</b>	<b>H5, H6, H7, H8</b>
		C3	H9, H10, H11
		C4	H12, H13, H14
		C5	H15, H16, H17
		C6	H18, H19, H20
		C7	H21, H22, H23, H24
		C8	H25, H26, H27
		C9	H28, H29, H30
	Matemática e suas Tecnologias	C1	H1, H2, H3, H4, H5
		C2	H6, H7, H8, H9
		C3	H10, H11, H12, H13, H14
		C4	H15, H16, H17, H18
		C5	H19, H20, H21, H22, H23
		C6	H24, H25, H26
		C7	H27, H28, H29, H30
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	C1	H1, H2, H3, H4
		C2	H5, H6, H7
		C3	H8, H9, H10, H11, H12
		C4	H13, H14, H15, H16
		C5	H17, H18, H19
		C6	H20, H21, H22, H23
		C7	H24, H25, H26, H27
		C8	H28, H29, H30
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	C1	H1, H2, H3, H4, H5
		C2	H6, H7, H8, H9, H10
		C3	H11, H12, H13, H14, H15
C4		H16, H17, H18, H19, H20	
C5		H21, H22, H23, H24, H25	
C6		H26, H27, H28, H29, H30	

Elaborada pelo autor com base na Matriz de Referência Enem (BRASIL, 2009c)<sup>17</sup>

<sup>16</sup> As siglas representam o título dos Eixos, conforme presentes na MR: **Dominar linguagens (DL)**, **Compreender fenômenos (CF)**, **Enfrentar situações-problema (SP)**, **Construir argumentação (CA)**, **Elaborar propostas (EP)**.

<sup>17</sup> No total, a MR possui cinco eixos cognitivos (competências gerais), quatro áreas, 30 competências específicas das áreas e 120 habilidades.

#### 2.8.4 Objetos de Conhecimento

Associados à Matriz de Referência Enem (MR), no Anexo IV da Portaria Inep nº 109/2009, estão os objetos de conhecimento. Eles apresentam, para as diferentes áreas e disciplinas, um conjunto de conteúdos associados às competências e habilidades descritas na MR.

Cabe observar, no entanto, que da parte desse Anexo reservada às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias não constam conteúdos específicos de línguas estrangeiras. Isso talvez se explique, em parte, pelo fato de que no primeiro ano de aplicação da nova matriz, conforme nota inserida abaixo das habilidades, na Portaria Inep nº 109/209, não haveria questões de LE na prova de Linguagens, mas somente a partir do ano de 2010. Na bibliografia consultada, encontrei os objetos de conhecimento de LE apenas a partir da publicação, em 2014, do Relatório Pedagógico 2009-2010. Conforme este documento:

O estudo das línguas estrangeiras no Enem prevê os seguintes conteúdos: compreensão de textos de gêneros diversos, orais e escritos, em língua inglesa ou espanhola; identificação temática, léxico, estruturas sintático-semânticas, função e contexto comunicativo; aplicação do conhecimento das línguas inglesa ou espanhola em situações comunicativas relacionadas às suas manifestações culturais; reconhecimento de aspectos culturais associados às manifestações linguísticas (BRASIL, 2014, p. 20-21).

O relatório foi publicado, contudo, somente em agosto de 2014, com informações e análises relativas ao exame. Segundo o Inep, a publicação é voltada especialmente aos professores e visa contribuir para “reflexões sobre didática e currículo em curso no País” (p. 5). Entre todas as informações do relatório, somente há a descrição de objetos de conhecimento de línguas estrangeiras, o que indica que é possível que o órgão tenha inserido esse parágrafo citado anteriormente para suprir a falta dos conteúdos de LE na MR.

#### 2.8.5 A MR e as línguas estrangeiras

A MR não foi a primeira matriz de nível médio elaborada pelo Inep a incluir línguas estrangeiras. As Matrizes de Referência do Encceja Ensino Médio, divulgadas pelas Portarias Inep nº 111, de 4 de dezembro de 2002 e nº 147, de 4 de setembro de 2008, já continham uma competência e cinco habilidades de LE. Ao mesmo tempo, esta última portaria carrega em seu Anexo II a Tabela para Elaboração de Instrumentos de Avaliação para o Encceja, que serve de base para a construção dos itens das provas e apresenta seis habilidades de LE.

A competência e as habilidades de línguas estrangeiras da Matriz de Referência Enem são muito semelhantes às das matrizes do Encceja e de sua tabela de elaboração, o que confirma o embasamento do Enem nesse exame (ver Apêndice C).

### **2.8.6 A MR como orientadora de professores e participantes**

A MR, por contemplar mais habilidades e competências para as áreas e disciplinas, pode dar maior clareza, se comparada com a Matriz de Competências original do exame. Mas o texto mais atual pode também gerar dificuldades de compreensão, pois, por ser apenas uma matriz e não um manual de orientações, é simplificado. Ainda assim, a MR é usada por participantes do Enem, a fim de saberem em que serão avaliados, e por educadores. Ela também serve de base para que os elaboradores de item tenham conhecimento sobre o que devem construir.

O caso dos elaboradores se vê facilitado pelo auxílio que possuem do Inep. De tempos em tempos, o instituto realiza chamadas públicas convocando interessados em elaborar itens para o Enem. O processo é acompanhado pelo Inep, que realiza oficinas, fornece materiais, explicações e orientações aos elaboradores. Os itens passam ainda pela análise e edição de vários outros especialistas e quando aprovados passam a compor o Banco Nacional de Itens (BNI)<sup>18</sup>. Por sua parte, os candidatos, que obviamente não contam com as oficinas do Inep, dependem de interpretação própria e dos professores para entender o proposto pela MR e prepararem-se para as provas.

Pode-se supor que, como o Enem é organizado pelo governo federal, está intimamente conectado às orientações do Ministério da Educação no que tange a concepções e princípios pedagógicos, objetivos de aprendizagem, habilidades e competências a serem trabalhadas nos processos de ensino e aprendizagem. Se assim for, o professor de LE, ao estudar os documentos orientadores da educação, pode obter uma melhor compreensão do que é cobrado no exame nacional<sup>19</sup>. Cabe indagar, portanto, se a MR do Enem está em harmonia ou dissonância com esses documentos.

No Capítulo 4 analiso a relação de conteúdo da MR com as DCNEM (1998) e os PCNEM. Para chegar a essa, que é a análise central da pesquisa, explico também a competência

---

<sup>18</sup> Ver <http://bni.inep.gov.br>.

<sup>19</sup> Cabe lembrar, no entanto, que para Scaramucci (1998-1999, p. 119), citada anteriormente, os próprios documentos orientadores da educação são de difícil compreensão para os professores.

e as habilidades de espanhol língua estrangeira (ELE) e exemplifico o sentido delas com itens de provas, o que pode contribuir para ampliar o conhecimento de professores.

Incluo duas seções, a seguir, que ajudarão a melhor entender a Matriz de Referência Enem. A Seção 2.9 trata da Taxonomia de Objetivos Educacionais, de Benjamin Bloom (1976). Já a Seção 2.10 traz como tema a leitura e a compreensão de textos e foi embasada em Kleiman (2000, 2010), Smith (1989) e Koch e Elias (2009).

## 2.9 A TAXONOMIA DE OBJETIVOS EDUCACIONAIS

Esta seção do capítulo teórico busca, a partir da Taxonomia de Objetivos Educacionais (BLOOM, 1976), enriquecer a discussão quanto à competência e as habilidades de línguas estrangeiras do Enem.

Em um encontro informal durante a convenção da Associação Americana de Psicologia, em 1948, realizada em Boston, Benjamin Bloom e um conjunto de examinadores universitários tiveram a ideia de criar uma taxonomia de objetivos educacionais – uma classificação de resultados esperados na educação. Com a taxonomia objetivavam que qualquer objetivo de aprendizagem formulado pela escola pudesse ser classificado em uma das categorias criadas pelo grupo. A meta, portanto, era construir um documento que servisse de apoio a “professores, administradores, especialistas e pesquisadores que se ocupam com problemas de currículo e avaliação” (BLOOM, 1976, p. 1-9).

Aos especialistas em currículo a taxionomia poderia auxiliar na especificação de objetivos, a fim de facilitar o planejamento de experiências de aprendizagem e o preparo de programas de avaliação [...] Em resumo, os professores e especialistas em currículo encontrariam na taxionomia um modelo relativamente preciso para a análise de resultados educacionais na área cognitiva, que abrange memória, pensamento e solução de problemas (BLOOM, 1976, p. 1-2).

Em Bloom (1976, p. 25), encontramos que a formulação de objetivos educacionais é importante para dar clareza quanto aos fins do currículo e para orientar o ensino. Por outro lado, é importante para a construção das avaliações. Assim, a Taxonomia de Bloom (como também é conhecida), apresenta-se como um instrumento para categorização dos objetivos educacionais formulados pela escola, professores ou rede de ensino.

Dos resultados do extenso trabalho dos especialistas, que contaram ainda com o apoio de professores, estudantes e leitores diversos, foram publicados dois volumes: o do Domínio Afetivo, que tem relação com a manifestação de interesses, valores, atitudes, apreciações dos estudantes, sentimentos, emoções; e o do Domínio Cognitivo, que “inclui aqueles objetivos



vinculados à memória ou reconhecimento<sup>20</sup> e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais” (BLOOM, 1976, p. 2-6). Em minha pesquisa me atendo ao Domínio Cognitivo, pela óbvia razão de que as questões afetivas não são objeto da Matriz de Referência Enem.

O Domínio Cognitivo está constituído de seis categorias gerais (ou classes), onde podem ser classificados os objetivos educacionais. As categorias são:

**1. Conhecimento**

**2. Compreensão**

**3. Aplicação**

**4. Análise**

**5. Síntese**

**6. Avaliação** (BLOOM, 1976, p. 16).

Além da divisão em categorias, o Domínio Cognitivo está subdividido em dois grupos. O primeiro deles é o da *reconhecimento* (remete à memória) e o segundo grupo é o das *capacidades e habilidades*. A categoria Conhecimento pertence ao grupo da *reconhecimento* e as outras cinco (Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação) ao grupo “de comportamentos mais complexos”, ou seja, das “capacidades e habilidades” (BLOOM, 1976, p. 25). Os dois grupos, portanto, reúnem as seis categorias.

A numeração exposta anteriormente representa a hierarquização das categorias, que vão da mais simples, a do Conhecimento, que trata dos conteúdos memorizados, à mais complexa, a categoria da Avaliação. Os pesquisadores que constituíram a Taxonomia entenderam que essa ordem hierárquica das classes principais favorece a categorização de objetivos educacionais. Mas vale destacar que um objetivo educacional categorizado em uma classe compreende e se baseia em comportamentos presentes nas classes inferiores.

Para fins de resumo, a seguir listo outras informações que considero importantes em relação à taxonomia:

a) a taxonomia e suas classes foram construídas para serem aplicadas nos diferentes níveis de educação (BLOOM, 1976, p. 11);

---

<sup>20</sup> A tradução que utilizo nesta dissertação usa a expressão *reconhecimento*, que pode ser entendida como ação de *reconhecimento*.

b) as classes são subdivididas em subclasses (ver Apêndice E). Dado o vasto alcance que isso proporciona, determinado objetivo educacional construído por uma instituição de ensino ou por um professor pode estar passível de classificação dentro da Taxonomia de Bloom;

c) a taxonomia leva em conta comportamentos desejados e aceitos social e culturalmente (BLOOM, 1976, p. 11);

d) também leva em conta comportamentos educacionalmente pretendidos (BLOOM, 1976, p. 11-13);

e) os objetivos educacionais que aparecem na taxonomia são representativos da educação norte-americana (BLOOM, 1976, p. 27), mas dada a construção com amplos estudos e discussões, por mãos de muitos especialistas, é facilmente transposta a outras culturas;

f) a taxonomia pode ser utilizada “naqueles programas educacionais em que os objetivos são ou podem ser especificados em termos de comportamentos pretendidos do aluno [...]”, mas não naqueles objetivos descritos de forma muito simples ou que não sejam claros quanto ao comportamento pretendido (BLOOM, 1976, p. 13).

### 2.9.1 As seis categorias

A seguir, trabalho o sentido de cada categoria. Mais adiante, no Capítulo 4 (Análise) desta dissertação, elas auxiliam na compreensão das habilidades de Língua Espanhola da Matriz de Referência Enem.

**Conhecimento.** No Domínio Cognitivo, a categoria Conhecimento faz parte do grupo da reconhecimento. Basicamente, ela se refere ao processo psicológico de evocação do conhecimento memorizado (BLOOM, 1976, p. 55).

Referindo-se à educação norte-americana, Bloom (1976, p. 26) afirma que “em um currículo, frequentemente o conhecimento é o objetivo primordial, e de vez em quando o único existente”. No entanto, há diferentes entendimentos do que é conhecimento. Às vezes se fala em “conhecimento de verdade”, em referência a que somente se tem o domínio deste se há a demonstração de uso em situações diferentes da de aquisição, trazendo, portanto, a aproximação do conceito de conhecimento com o de capacidades e habilidades (BLOOM, 1976, p. 26-27).

Bloom, por sua parte, optou por uma concepção, para a categoria Conhecimento, que remete à memória ou reconhecimento. Segundo o autor: “em face dos propósitos de nossa taxonomia, estamos caracterizando o conhecimento como algo que é pouco mais do que a

lembrança de ideias ou fenômenos, tal como foram aprendidos” (BLOOM, 1976, p. 26). Já na pág. 55, há uma explicação mais completa:

A categoria geral “conhecimento”, como é aqui definida, inclui comportamentos e situações de verificação, nos quais se salienta a evocação, por reconhecimento ou memória, de ideias, materiais ou fenômenos. O comportamento que se espera do aluno em tal situação assemelha-se muito ao comportamento que apresenta em situação inicial de aprendizagem. Nesta, ele adquire e armazena informações que mais tarde necessita evocar.

Tal compreensão de conhecimento, voltada para uma ideia simples de evocação do aprendido, foi formulada não a partir da opinião dos especialistas envolvidos, mas tendo em vista determinados objetivos educacionais (de tipo muito comum) presentes na educação norte-americana. Isto porque o grupo queria que o resultado do seu trabalho conseguisse abarcar grande número de objetivos educacionais existentes (BLOOM, 1976, p. 27).

Como se pode ver no Apêndice E, a categoria é subdividida em outras, de acordo com os tipos de conhecimento que podem ser evocados. Vai desde o “conhecimento de terminologias” (1.1.1) ao “conhecimento de teorias e estruturas” (1.3.2).

Vale ainda duas últimas observações sobre a presente categoria. Primeiramente, Bloom ressalta que é impossível ensinar todos os conhecimentos ao estudante. Assim, é necessário “auxiliá-lo na aquisição dos conhecimentos de maior utilidade e ajudá-lo para que desenvolva aquelas capacidades e habilidades intelectuais que o capacitam a adaptar esses conhecimentos às novas situações”. Ligada à observação anterior, uma segunda: o conhecimento está presente em todas as categorias gerais mais complexas (da Compreensão à Avaliação), que pertencem exatamente ao grupo das capacidades e habilidades. No entanto, nessas categorias, “a evocação [do conhecimento] é somente um aspecto de processos como os de relacionamento, julgamento e reorganização” (BLOOM, 1976, p. 36, 55).

**Compreensão.** Esta é a primeira categoria do grupo das capacidades e habilidades. A Compreensão é “o nível mais baixo de entendimento”. O indivíduo apreende o conhecimento que é comunicado e consegue expressá-lo em outra forma que lhe seja mais significativa (BLOOM, 1976, p. 77, 175).

Segundo Bloom (1976, p. 77), habilidades de compreensão são, possivelmente, as mais enfatizadas pela escola.

**Aplicação.** O estudante se apropria das abstrações e compreensões para aplicar a situações particulares ou concretas (BLOOM, 1976, p. 103, 176).

**Análise.** Trata-se da categoria na qual se encontram habilidades de análise das relações entre elementos constitutivos de uma comunicação, a fim de esclarecer os objetivos dessa comunicação. Bloom compreende essa categoria de objetivos educacionais mais como um reforço à compreensão e uma etapa necessária e anterior à avaliação. Segundo o autor, é inclusive difícil definir os limites da Compreensão/Análise/Avaliação (BLOOM, 1976, p. 123, 176).

**Síntese.** De uma forma geral, trata-se de reorganizar o apreendido; combinar elementos, partes aprendidas, criando “um todo novo e integrado”. Tal elemento criador, ressalte-se, não está presente só nessa categoria geral, mas em todas as outras. No entanto, na Síntese o produto é criado com marcas ou com um padrão que não era claro antes (BLOOM, 1976, p. 137; 177).

**Avaliação.** Trata-se de apreciações e julgamentos fundamentados, em relação ao valor de ideias, processos, trabalhos, materiais, etc. “Os critérios podem ser aqueles determinados pelo estudante ou aqueles que lhe são dados” (BLOOM, 1976, p. 157-158, 178).

A taxonomia não foi construída para ser aplicada a manuais de orientação da educação, que costumam ter objetivos com redação bastante genérica. A maioria das publicações em que os grupos de política educacional ou de currículo geral tentam definir ou sugerir os resultados desejáveis da educação está redigida em termos amplos (BLOOM, 1976, p. 41). Diante disso, ressalto que a taxonomia é usada nesta dissertação, e em especial no Capítulo 4 (Análise), apenas como auxílio para melhor entendimento da MR, à medida que isso se mostrar possível. No entanto, não desejo uma aplicação forçosa da Taxonomia de Bloom, nem em relação às capacidades descritas na MR e menos ainda em relação àquelas descritas nas DCNEM e nos PCNEM.

## 2.10 LEITURA

Assim como diversos outros vestibulares, o Enem se dedica a aferir a capacidade dos participantes quanto à compreensão de textos, nas questões de línguas estrangeiras. Portanto, em razão da complexidade e importância do tema para a pesquisa que aqui relato, dedico a seguir algumas páginas a tratar sobre leitura e compreensão de textos.

### 2.10.1 Leitura e compreensão

A leitura pode ser estudada a partir do conjunto de processos cognitivos envolvidos no ato de ler, das relações do texto com o mundo e das relações sociais envolvidas. Smith (1989, p. 199-201) afirma que a leitura pode ter várias definições. Tantas, que o autor ressalta que ela nem deve ser definida, mas descrita segundo cada situação. Em síntese, e sem lançar mão de uma definição, ele apresenta a leitura como uma busca por respostas, podendo diferentes pessoas formular diferentes perguntas e obter resultados também distintos. Para o autor, o que torna essa busca “leitura” é o fato de as pessoas procurarem as respostas num texto escrito (SMITH, 1989, p. 199-201).

É muito presente em Smith (1989) a afirmação de que não existe nenhum processo cognitivo especial em ler que diferencie essa ação de outras experiências de observação do mundo. Segundo o autor: “A leitura não faz demandas de linguagem sobre o cérebro que não estejam envolvidas na compreensão da fala, nem faz demandas visuais que o cérebro não preencha quando olhamos em torno de nós mesmos para a localização de um objeto ou para distinguir rostos familiares” (SMITH, 1989, p. 108-109).

Essa concepção de leitura trazida por Smith é importante para afastar a ideia de leitura como decodificação. Nesse sentido, segundo Koch e Elias (2009, p. 10-13), a leitura exige conhecimentos que vão além do código linguístico, pois o texto é muito mais que um produto codificado pelo escritor a ser decodificado pelo leitor.

[...] postula-se que a leitura de um texto exige muito mais que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores: o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitivo-discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar, de forma ativa, da construção do sentido. Nesse processo, autor e leitor devem ser vistos como ‘estrategistas’ na interação pela linguagem (KOCH e ELIAS, 2009, p. 7).

As autoras adotam a concepção de leitura sociocognitivo-interacional: os sujeitos e os seus conhecimentos interagem no processo da leitura. “O sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor”. Os indivíduos, dialogicamente, “se constroem e são construídos no texto” (p. 10-13). Concepção semelhante tem Kleiman (2000, p. 65), para quem a leitura é “uma interação a distância entre leitor e autor via texto”.

A leitura, portanto, cria os agentes de uma relação social. Quando se trata de uma avaliação de compreensão leitora, no entanto, entendo que as relações ganham novo elemento. Para a construção de sentido nas avaliações há também a interação do autor, do texto e do leitor

com o elaborador de itens. Este, na busca de mediar a compreensão, aplica seu próprio entendimento ao texto-base. Nesse cenário, o leitor é o participante do exame.

Proponho breves esclarecimentos, a partir da bibliografia consultada, quanto ao que é texto e o que é compreensão de texto.

**Texto.** Em uma definição centrada na forma e conteúdo, Kleiman (2000, p. 45) afirma que o texto “é considerado por alguns especialistas como uma unidade semântica onde os vários elementos de significação são materializados através de categorias lexicais, sintáticas, semânticas, estruturais”. Já Koch e Elias (2009, p. 7), a partir do papel social que exerce, afirmam que o texto:

[...] é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos; e que, por meio de ações linguísticas e sociocognitivas, constroem objetos de discurso e propostas de sentido ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes põe à disposição.

**Compreensão.** Smith (1989, p. 72) afirma que “a compreensão é a possibilidade de se relacionar o que quer que estejamos observando no mundo a nossa volta, ao conhecimento, intenções e expectativas que já possuímos em nossas cabeças”. O autor complementa ainda afirmando que “compreendemos quando podemos ‘extrair um sentido’ da experiência”.

Para a compreensão, o leitor faz uso do seu conhecimento prévio. A ativação de tal conhecimento é primordial, pois é o que permite ao leitor fazer “as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente” (KLEIMAN, 2000, p. 25).

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto KLEIMAN (2000, p. 13).

Esta autora define em três os conhecimentos que constituem o chamado conhecimento prévio: *conhecimento linguístico*, *conhecimento textual* e *conhecimento de mundo*.

Conhecimento linguístico. Conhecimento quase nunca verbalizável por quem faz uso e que abrange conhecimentos sobre pronúncia do idioma, vocabulário, regras e uso da língua. Não provém apenas da aprendizagem formal, mas a supera (KLEIMAN, 2000, p. 13).

Conhecimento textual. São as noções, os conhecimentos sobre texto. Entre outras coisas: a noção de tipo de texto (narrativo, argumentativo, descritivo, expositivo) e dos elementos essenciais relativos a cada um desses; saber, por exemplo, que num texto expositivo há uma ênfase no tema e nas ideias, enquanto no texto narrativo a ênfase se dá sobre as ações e

o tempo. Conhecimentos assim contribuem para as expectativas que o leitor tem em relação ao texto (KLEIMAN, 2000, p. 17-20).

Conhecimento de mundo. É o conhecimento enciclopédico, aquele que é obtido por meios informais ou formais de aprendizagem (KLEIMAN, 2000, p. 20). Com base na autora, elaboro o seguinte exemplo: a incompreensão em relação a uma palavra pode revelar a falta de conhecimento linguístico. Por exemplo, não compreender a palavra “pneumático” é um problema linguístico (neste caso, lexical), que pode ser suprido com a apresentação de um sinônimo ao aluno: pneu. Já a não compreensão do conceito de “servidão” ou de PIB (Produto Interno Bruto), por exemplo, pode revelar uma falha no conhecimento de mundo (KLEIMAN, 2000, p. 20).

É a partir da interação de pelo menos esses três tipos de conhecimento descritos anteriormente que o leitor atribui sentido ao texto e assim se dá a compreensão (KLEIMAN, 2000, p. 13).

Segundo Kleiman (2010, p. 44), o desconhecimento do assunto (que remete ao conhecimento de mundo) ou quando há no texto um “grande número de palavras desconhecidas” (conhecimento linguístico), pode tornar a compreensão mais difícil. Considero importante ressaltar esses dois elementos, pois minha pesquisa envolve uma língua estrangeira. Nesse caso, os desafios linguísticos podem ser maiores, a princípio, quando comparados aos que envolvem compreensão de textos em língua materna. Entendo que um domínio linguístico frágil pode até mesmo interferir na manifestação do conhecimento de mundo.

O conjunto desses conhecimentos é sem dúvida importante ao participante do Enem, que precisa mobilizar seus conhecimentos de língua estrangeira, exercer o domínio do gênero textual *item* e gênero do texto-base (tira, anúncio publicitário, notícia, etc.). Além disso, necessita mobilizar o conhecimento de mundo para entender as informações e entender o item como um todo.

Como exposto na Seção 2.4.1, é muito comum em exames vestibulares participantes optarem pela língua espanhola por considerarem a compreensão dos textos nesse idioma mais fácil que os escritos em língua inglesa ou em outra. Tal posição, compartilhada por inúmeros candidatos, carece de confirmação científica. No entanto, não há como negar ao menos que há muita proximidade entre os dois idiomas. Isso pode ainda ser facilitado a partir da evidente escolha, pelos elaboradores de itens do Enem, de textos mais *adequados* ao nível do ensino

médio, que possuem estruturas menos complexas, portanto, com vocábulos e expressões que não causem tanta estranheza ao leitor.

Ao finalizar este Capítulo 2, retorno às perguntas de pesquisa, que em resumo questionam: é a Matriz de Referência Enem harmônica com os objetivos de aprendizagem de língua espanhola descritos nas DCNEM e nos PCNEM? No presente cenário, no qual o governo federal tem a responsabilidade de coordenar os sistemas de ensino e monitorar a qualidade da educação, é importante que haja harmonia entre as orientações da educação e a matriz usada para conduzir a elaboração de itens do Enem. Caso contrário, as políticas educacionais perdem parte da sua efetividade.

No capítulo seguinte descrevo a metodologia aqui usada para analisar, a partir de uma pesquisa documental com análise de conteúdo, a harmonia entre os dois documentos orientadores com a MR.



## CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE PESQUISA

❸ *O bricoleur metodológico é um perito na execução de diversas tarefas.*  
(DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

Neste capítulo indico a abordagem de pesquisa requerida por sua caracterização e objetivos, assim como os procedimentos técnicos julgados necessários. Apresento ainda o método de coleta de dados, o método de análise dos dados (na forma de análise de conteúdo), suas etapas e seu contexto.

### 3.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Esta dissertação é resultado de uma pesquisa de natureza qualitativa, na modalidade estudo de caso, especificamente na subcategoria análise documental. Nesta seção, faço a explanação dos conceitos envolvidos e que são essenciais à metodologia. Em conformidade com tais conceitos, procedo à caracterização da pesquisa que desenvolvo.

A pesquisa qualitativa está abrigada em diferentes correntes teóricas, mas, em síntese, se fundamenta em pressupostos, métodos e técnicas de pesquisa que divergem dos estudos experimentais. Ou seja, de maneira geral os investigadores que seguem a abordagem qualitativa veem especificidades nas ciências humanas que não estão sujeitas às quantificações típicas das ciências da natureza nem sujeitas à busca de previsões absolutas ou conclusões previsíveis dos fenômenos observados (CHIZZOTTI, 1995, p. 77-79).

Dentro da pesquisa qualitativa, a modalidade aqui trabalhada é o estudo de caso, que apresenta uma profunda visão da realidade de uma dada situação complexa em seus amplos e múltiplos aspectos (CHIZZOTTI, 1995; ANDRÉ, 2005). Segundo Chizzotti (1995, p. 102):

O estudo de caso é uma caracterização abrangente para designar uma diversidade de pesquisas que coletam e registram dados de um caso particular ou vários casos a fim de organizar um relatório ordenado e crítico de uma experiência, ou avaliá-la analiticamente, objetivando tomar decisões a seu respeito ou propor uma ação transformadora.

Lüdke e André (2015, p. 21-24) destacam sete características fundamentais da modalidade estudo de caso. Apresento-as a seguir, relacionando as reflexões das autoras à minha pesquisa. Para esclarecê-las também me baseio em André (2005) e em Stake (2013).

**1) Os estudos de caso visam à descoberta.** Esta característica fundamenta-se na concepção de que o conhecimento está sempre em construção. As autoras ressaltam que o estudo de caso visa possibilitar novas respostas e novas indagações, o que é uma proposta essencial da pesquisa relatada nesta dissertação, em que o caso é a Matriz de Referência Enem (MR), de 2009. Procuo despertar novas reflexões quanto à Competência 2 da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias dessa MR (a competência da língua espanhola no Enem). Acima de tudo, busco verificar se essa competência é compatível com as orientações da educação brasileira para o ensino de línguas estrangeiras, contidas nas DCNEM, de 1998, e nos PCNEM, de 2000.

**2) Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”.** Implica levar-se em consideração o contexto do objeto. Essa característica converge com Stake (2013, p. 156), quando ele afirma que o caso (um sistema específico e que deve estar bem delimitado) é composto por aspectos internos e externos. O autor, citando Goode e Hatt (1952), expõe ainda que nem sempre é fácil determinar onde termina o caso e onde começa o meio.

A Matriz de Referência Enem, que contém o objeto principal da pesquisa aqui apresentada (a C2 de LCT), encontra-se envolta em um cenário caracterizado pela presença de políticas nacionais de orientação, controle e busca pela melhoria da qualidade da educação. Nesse cenário também se encontram, entre outros aspectos, os principais instrumentos para a concretização dessas políticas: os documentos oficiais da educação, que são orientadores dos processos de ensino e aprendizagem e dos processos de avaliação da qualidade pelo poder público.

As políticas educacionais do Estado brasileiro, por sua vez, se inserem em um cenário mais amplo, de nível mundial. Esse espaço está permeado por mudanças recentes, em que diferentes países tentam garantir a qualidade dos processos educacionais a partir da prestação de contas, da avaliação e da responsabilização, termos envolvidos na concepção de *accountability*. Essa discussão foi mais bem colocada no Capítulo 2 da dissertação e será completada na Seção 3.3, deste presente capítulo.

**3) Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda.** Múltiplos componentes permeiam e se relacionam com o caso e eles devem ser explorados no estudo. Na pesquisa que relato, essa característica aparece melhor quando pensamos no fato de a MR haver sido construída a partir de diversos documentos.

**4) Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação.** Esta característica se refere à coleta de dados. Os diferentes documentos orientadores da educação brasileira, aos quais faço referência anteriormente, correspondem aos elementos da coleta de dados do tipo análise documental, apresentada na seção 3.4.

**5) Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalistas.** Stake (1978 *apud* ANDRÉ 2005, p. 62-63) afirma que o estudo de caso pode fornecer uma “experiência vicária”, ou seja, de viver a experiência no relato de outros.

Na concepção de Stake (2013, p. 177-179), os relatórios do pesquisador podem permitir que o leitor, de forma vicária, experiencie o caso. A partir da experiência própria, a leitura do caso e dos conhecimentos adquiridos, o leitor pode vir a fazer, naturalmente, uma generalização daquele caso com outros. É a esse processo que o autor chama de generalização naturalística. Destaco, no entanto, que, segundo Stake (2013), não é o pesquisador quem faz a generalização, mas o leitor.

**6) Os estudos de caso procuram representar os diferentes e, às vezes, os conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.** Essa característica está fundamentada no pressuposto de que não existe uma verdade única, mas que pode haver diferentes perspectivas de uma mesma situação social. O pesquisador deve, sem eximir-se de apresentar as próprias conclusões e dar um posicionamento acerca da problemática investigada, fornecer variados elementos que permitam ao leitor chegar às próprias conclusões e tomadas de decisão (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 23; ANDRÉ, 2005, p. 34).

Mais do que simplesmente compreender a situação pesquisada, com o estudo de caso espera-se que o leitor encontre a possibilidade de ampliar seus conhecimentos a ponto de poder traçar novas relações (ANDRÉ, 2005, p. 34).

**7) Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.** Como se trata de uma pesquisa para uma dissertação de mestrado, utilizo no Capítulo 4 (Análise) e nas Considerações Finais uma linguagem adaptada a esse tipo de trabalho, buscando sempre clareza.

Outra característica marcante do estudo de caso pode ser encontrada em André (2005, p. 35-39): a flexibilidade. Por um lado, segundo a autora, não se parte “de um esquema teórico fechado” (p. 35). Ou seja, as teorias que fundamentam a pesquisa não impõem limites rígidos às interpretações e às novas descobertas. Por outro lado, os métodos de coleta e de análise de

dados, ainda que previstos inicialmente, devem ser repensados ao longo da pesquisa, e podem sofrer modificação.

No caso da pesquisa relatada nesta dissertação, a flexibilidade do estudo de caso se alia de modo especial às escolhas quanto à forma de coletar dados, possibilitadas pelo método da análise documental. Tal flexibilidade também se alia às formas de analisar e apresentar os dados proporcionadas pela análise de conteúdo para o desenvolvimento da pesquisa.

### 3.2 O PERCURSO DA PESQUISA

Após a fundamentação teórica, procedo à organização metodológica do estudo de caso. Depois disso, sigo com a análise dos dados, que é dividida nas três fases da análise de conteúdo (BARDIN, 1977): pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação (ver item 3.5).

No que se refere à análise dos dados, as etapas citadas podem apresentar flexibilidade, devido às características do método. Ou seja, embora todas as etapas sejam contempladas, a ordem de ocorrência delas não é linear e elas se entrecruzam.

### 3.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Segundo dados do Censo Escolar 2018, o Brasil somou 7,9 milhões de matrículas no ensino médio em 2017. São estudantes de todas as 27 unidades da Federação deste imenso território de 8.515.759,090 km<sup>2</sup>, matriculados em escolas municipais, estaduais, federais ou privadas. Para assegurar uma formação básica comum, a LDB, em seu Art. 9º, inciso IV, prevê que a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, esteja incumbida de elaborar as competências e diretrizes que orientam “os currículos e seus conteúdos mínimos” (BRASIL, 1996). Inserem-se nesse cenário como documentos com força de norma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), entre outras.

Já os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (2000) e as Orientações Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2006) são manuais que servem para orientar a construção dos currículos das escolas, fazendo a ponte entre o público e as diretrizes do CNE, de 1998.

Visando à melhoria da qualidade da educação e à aquisição de insumos para a implantação de políticas públicas, a LDB prevê ainda que haja processos de avaliação nacional dos diferentes níveis de ensino. O Enem foi criado em 1998 para subsidiar a consecução de tais objetivos no que tange ao ensino médio e ainda servir como um instrumento possível de ser utilizado em seleções para ingresso em cursos pós-médio (ensino superior e cursos profissionalizantes). Destaca-se especialmente por essa última função, sendo hoje o maior exame vestibular do Brasil para o preenchimento de vagas de nível superior em universidades e institutos federais, além de outras instituições públicas e privadas.

A Matriz de Referência Enem (MR) se insere nesse contexto educacional, político e social complexo e não deve ser estudada fora dele. Essa matriz foi lançada em 2009, a fim de orientar a construção de itens para as provas, servir de referência para os participantes do exame e ainda para a análise dos resultados (BRASIL, 2010, p. 7).

A MR traz as habilidades e as competências consideradas pelo Inep como fundamentais de serem adquiridas pelos estudantes e avaliadas no Exame Nacional do Ensino Médio. A disciplina Língua Estrangeira (Espanhol, no caso da investigação que relato) está presente nas provas do Enem desde a edição de 2010. Como disciplinas escolares, esse idioma faz parte da área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da MR. Nessa Matriz, a competência relacionada à língua espanhola é a Competência 2 e suas quatro habilidades (Ver Anexo A).

### 3.4 MÉTODO DE COLETA DE REGISTROS

Para alcançar os objetivos a que me proponho neste esforço de pesquisa, o método de coleta de registros utilizado é o da análise documental. “A análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE; ANDRÉ, 2015, p. 44).

Segundo Bardin (1977, p. 45), “a análise documental tem por objetivo dar forma conveniente e representar de outro modo essa informação, por intermédio de procedimentos de transformação”. Para a autora, essa análise se propõe a chegar a uma representação da informação ou a um novo armazenamento desta que possibilite ao observador mais facilidade de acesso com “o máximo de pertinência”.

Mas o que são exatamente os elementos centrais desse tipo de coleta de dados, os documentos? Phillips (1974, p. 187) define documentos como “quaisquer materiais escritos que

possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. No entanto, essa definição é restrita. Para Laville e Dionne (1999, p. 166-167), documento indica qualquer fonte de informação, como vídeos, áudios, fotos, pinturas, desenho. Ou, como resumo: “todo vestígio deixado pelo homem”.

Os impressos, entretanto, são os documentos mais utilizados em pesquisa. Quanto a esses, Laville e Dionne (1999) ressaltam quatro tipos: a) publicações de organismos: com a definição de orientações, exposição de políticas e projetos, prestação de contas; b) documentos pessoais: diários, correspondências, etc.; c) dossiês: com dados sobre condições econômicas, educação, saúde, etc.; d) publicações científicas: revistas, atas de congressos e colóquios.

Em minha pesquisa, faço especial uso do primeiro tipo, e opto pela expressão documentos oficiais. Segundo o Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística (BRASIL, 2005a) documento oficial é: “Documento emanado do poder público ou de entidades de direito privado capaz de produzir efeitos de ordem jurídica na comprovação de um fato”. Utilizo a Matriz de Referência Enem, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (2000), publicações que servem para orientar políticas educacionais brasileiras e que são produzidas por órgãos da União. Todas estão disponíveis nos arquivos dos órgãos elaboradores e em seus *sites* da Internet, além de bibliotecas de instituições educativas diversas.

Nos capítulos 2 e 4 desta dissertação situo os documentos citados no parágrafo anterior em seu significado, alcance e implicações. Com isso viso ao reconhecimento da autenticidade e confiabilidade deles, dimensão considerada como fundamental por Cellard (2012) na análise documental.

São utilizadas, ainda, portarias e publicações diversas da Secretaria de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, do Inep e de outros órgãos governamentais. No entanto, uso esses instrumentos como secundários, para que possa melhor compreender os três documentos orientadores centrais do estudo aqui exposto (DCNEM, PCNEM, MR). Não desprezo também outros documentos ou obras bibliográficas de outros autores em formato escrito, em áudio ou em vídeo que contribuem com os objetivos da pesquisa e com a compreensão, análise e descrição dos documentos principais aqui investigados ou do contexto em que esses foram produzidos.

### 3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

Com base em Laville e Dionne (1999, p. 230), compreendo que escolher o método de análise dos dados, elaborá-lo e operacionalizá-lo exige atenção e constitui um conjunto de atividades essenciais à pesquisa. Essas ações são determinantes para a qualidade do estudo e devem estar sempre condicionadas ao problema de pesquisa e à assertiva.

No entanto, a análise dos dados, como se poderia pensar, não está presente somente ao final da pesquisa. Em estudos de caso ela se encontra também em todas as demais fases (ANDRÉ, 2005, p. 54-55). Inicialmente, a análise de dados pode ser presenciada

[...] quando se procura verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada e são tomadas decisões sobre áreas a serem mais exploradas, aspectos que merecem mais atenção e outros que podem ser descartados. Essas escolhas decorrem de um confronto entre os fundamentos do estudo e o que é [sic] vai sendo ‘aprendido’ no desenrolar da pesquisa, num movimento constante que perdura até o final do relatório (ANDRÉ, 2005, p. 55).

Na subseção a seguir faço a apresentação do método de análise dos dados, das fases inerentes ao método e da técnica usada.

#### 3.5.1 Análise de Conteúdo

A análise de conteúdo, frente aos objetivos e às perguntas da pesquisa que conduzo e relato nesta dissertação, é a modalidade de análise de dados que se mostra mais adequada. Fundamento-me, nesta parte da pesquisa, especialmente em Bardin (1977), Chizzotti (1995) e em Laville e Dionne (1999).

Segundo Chizzotti (1995, p. 98), a

[...] análise de conteúdo é um método de tratamento e análise de informações, colhidas por meio de técnicas de coleta de dados, consubstanciadas em um documento. [...] Segundo Bardin, é ‘um conjunto de técnicas de análise de comunicação’, que contém informação sobre o comportamento humano atestado por uma fonte documental.

Nessa tarefa de lidar com comunicações, o pesquisador se encontra com dois objetivos da análise de conteúdo: ultrapassagem da incerteza e enriquecimento da leitura. O interesse não está na descrição dos conteúdos, mas no que eles nos ensinarão após terem sido tratados (BARDIN, 1977, p. 29; 38).

No entanto, quais conteúdos devem ser alvo da análise? Inicialmente, na análise de conteúdo se objetiva encontrar o que está explícito, o conteúdo manifesto. Frente aos propósitos de algumas pesquisas, entretanto, partindo do explicitamente dito, pode-se procurar atingir os

conteúdos implícitos. Não obstante, essa transposição deve ser feita com “muita prudência crítica” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 218).

Já Chizzotti (1995, p. 98) não hierarquiza os tipos de conteúdo a serem trabalhados. Para ele, “o objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.

Na citação anterior e também em Laville e Dionne (1999, p. 218), oculto é utilizado como sinônimo de implícito. No entanto, dada a delicadeza do tipo de análise de dados, entendo que importa fazer a discussão das expressões, já que não se pode incorrer em conclusões que extrapolem os limites da ciência e dos métodos escolhidos.

A seguir insiro os significados de três expressões, retirado do dicionário Michaelis, versão *on-line*<sup>21</sup>:

*Oculto*: "encoberto"; "escondido"; "secreto"; "que não se manifesta ou se revela"; "sobrenatural".

*Implícito*: "não expresso claramente; tácito, velado".

*Latente*: “que não foi expresso claramente, mas que se pode inferir; subentendido”.

Entendo que, pelo sentido dado à análise de conteúdo por Laville e Dionne (1999) e Chizzotti (1995, p. 98), as expressões “conteúdo latente” e “implícito” são mais adequadas que “oculto”. Em minha pesquisa (possivelmente também em qualquer análise de conteúdo) não busco o que é secreto ou não revelado. Investigo os conteúdos explícitos da comunicação e aqueles que, mesmo revelados, não se expressem claramente. Em outras palavras, busco conteúdos manifestos explícita e implicitamente.

Ou seja, a MR e os documentos com os quais a MR interage (as DCNEM e os PCNEM) podem, em algumas ocasiões, não trazer explicitamente os objetos de conhecimento, os objetivos, as habilidades e competências em Línguas Estrangeiras que se espera que os estudantes adquiram no ensino médio. Alguns desses elementos podem estar subentendidos nos textos. Assim, com prudência, para melhor definição das unidades de registro, levo em conta nas análises que pode haver conteúdo implícito.

---

<sup>21</sup> Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>. Acesso em: 03 de agosto de 2019.



Quanto às técnicas da análise de conteúdo, Bardin (1977) relaciona as seguintes: análise categorial, análise de avaliação, análise da enunciação, análise da expressão, análise das relações e análise do discurso. Em minha pesquisa utilizo a análise categorial.

Para a interpretação dos dados, procedo segundo a abordagem qualitativa ao estudar as unidades, as implicações e as relações que as envolvem. No entanto, procuro uma objetivação, inclusive ao especificar escolhas e interpretações, explicando-as e justificando-as. Não desprezo, também, informações quantitativas que possam auxiliar as análises.

A seguir, relaciono as fases da análise de conteúdo, a partir de uma configuração inicial de Bardin (1977, p. 95-102) para o uso da técnica de análise categorial, mas também com base em Laville e Dionne (1999).

## **Fases**

As diferentes fases da análise de conteúdo são organizadas em:

- 1) pré-análise;
- 2) exploração do material;
- 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

### **1ª Fase – Pré-análise**

A pré-análise constitui momentos de estabelecimento do programa. Este, mesmo quando for flexível e permitir novos procedimentos no decorrer da análise, deve ser preciso. Geralmente possui como missões próximas umas às outras: escolha do documento; formulação de hipóteses e objetivos; elaboração de indicadores para fundamentação da interpretação final (BARDIN, 1977, p. 95).

Com base em Bardin (1977, p. 95-102), a seguir relaciono atividades que considero fundamentais na pré-análise:

*a) escolha dos documentos:* constituição do *corpus*. Bardin (1977, p. 97-98) destaca algumas regras quando se trata de mais de um documento: exaustividade (só se deixa de fora algum documento sob justificativa do rigor científico); representatividade (é aceito se trabalhar com amostragem, que a autora chama de redução pensada); homogeneidade (obediência a critérios

precisos de escolha que eliminem as grandes singularidades); pertinência – documentos devem ser adequados e corresponder aos objetivos propostos.

**b) leitura flutuante:** leitura para primeiro contato com os documentos que serão analisados, que resulta em primeiras impressões e estabelece orientações. A leitura se torna aos poucos mais aprofundada, com destaque às hipóteses (ou objetivos/assertivas) que vão sendo levantadas (BARDIN, 1977, p. 96).

**c) formulação dos objetivos:** formulação da finalidade geral a que se propõe.

**d) referenciação dos índices e elaboração de indicadores.** Os índices são concretizados nas unidades. Já os indicadores são medidas para a análise, que podem ter viés mais quantitativo ou qualitativo.

**e) preparação do material:** consiste em uma organização mais esquemática do material que será analisado.

A seguir, relaciono as atividades destacadas acima com a pesquisa que relato nesta dissertação.

*a)* Para a constituição do *corpus* da pesquisa que conduzo, utilizo a Matriz de Referência Enem (MR), que serve de base para o trabalho dos elaboradores de itens e como orientadora dos estudos de estudantes e professores no que tange às provas do Exame Nacional do Ensino Médio. Por sua vez, o Enem e a MR foram construídos a partir de outros documentos. Na teoria e em publicações do MEC/Inep, identifiquei dois documentos orientadores da educação brasileira que são balizadores do exame e da matriz atual: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio – PCNEM (2000). Tais documentos podem trazer desde orientações a reflexões quanto aos processos educacionais no País. Para os propósitos desta pesquisa são *homogêneos* e *pertinentes*.

Das DCNEM e dos PCNEM faço o estudo das partes gerais e das partes específicas de linguagens, com foco no Espanhol Língua Estrangeira (ELE).

Há outros documentos de porte semelhante, também orientadores da educação brasileira. Seguindo a regra da *representatividade*, nem todos são considerados, inclusive por levar em conta os limites de uma pesquisa para construção de dissertação de mestrado. Como critério para definir quais documentos usar, desconsidero todos aqueles que surgiram depois de 2002. Isto porque a Matriz de Referência Enem, que surgiu em 2009, tem seu conteúdo e

formato baseados na Matriz de Competências (1998), do mesmo exame, e nas Matrizes de Referência do Enceja (2002). Assim, não incluo para análise, por exemplo, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013).

Já as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+ Ensino Médio), de 2002, não são utilizadas, pois não foi encontrada nos documentos oficiais do Inep, nem na teoria, referência a que o Enem esteja nelas baseado.

Por outro lado, para melhor compreender os documentos trabalhados na pesquisa, utilizo portarias, editais, resoluções, leis, decretos e publicações oficiais do governo federal.

b) Como visto, a investigação que relato trata-se de pesquisa que trabalha com muitos documentos escritos como fontes primárias. Desde as primeiras leituras (flutuantes), foram se configurando as orientações da pesquisa e o percurso a ser feito, a partir do uso dos documentos.

c) Os objetivos da pesquisa aparecem na Seção 1.2 desta dissertação.

d) As unidades de sentido e a categorização estão no Capítulo 4 (Análise de dados).

e) Como se trata de uma pesquisa documental, o material é preparado desde o Capítulo 01, pois também utilizo os documentos analisados como fundamentação teórica.

## 2ª Fase – A exploração do material

É o momento em que se trata o material, ou seja, é o momento mais preciso da codificação em unidades de registro e de contexto e da categorização. A seguir, procedo à definição dessas expressões.

**Codificação.** É “o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (HOLSTI, 1969 *apud* BARDIN, 1977, p. 103-104).

**Unidades de sentido.** Uma das tarefas primeiras que tem o pesquisador é fazer o recorte dos conteúdos em unidades de análise, para posteriormente realizar a ordenação em categorias. Essas unidades podem ser palavras, expressões, frases, orações, por exemplo, e devem ter um sentido atrelado ao material em estudo e às intenções da pesquisa. São também conhecidas como unidades de registro e unidades de classificação (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 216). Os autores citados aqui também usam a expressão “elementos de conteúdo” para se referir a elas.

Para Bardin (1977, p. 104) unidade de sentido é “a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando à categorização e à contagem frequencial”.

**Unidades de contexto.** Uma unidade de contexto tem dimensões maiores que uma unidade de sentido. Engloba a unidade de sentido para que se possa ter a exata compreensão desta. Ao se determinar a dimensão da unidade de contexto, deve-se pensar no custo (dificuldade) e na pertinência (dimensão óptima) (BARDIN, 1977, p. 108). Laville e Dionne (1999) não fazem referência a unidades de contexto. Entendo, então, que a unidade de sentido é a unidade de análise primordial, e que fica a critério do pesquisador, diante do processo de análise, decidir quanto à necessidade de se trabalhar ou não com unidades de contexto.

**Categorização:** Segundo Laville e Dionne (1999, p. 219), a definição de categorias é tarefa primordial e pode se dar em diferentes momentos, segundo três modelos: 1) Pode vir no início da análise, para daí se encaixar as unidades de registro (modelo fechado); 2) As categorias podem ser formadas após o recorte das unidades (modelo aberto); 3) O pesquisador define a princípio as categorias, mas se permite modificá-las em função de sua análise (modelo misto). Adoto aqui o modelo aberto, em que, a partir de uma abordagem indutiva, as categorias são definidas após e durante o trabalho de codificação das unidades de registro.

Para uma análise significativa, as categorias elaboradas devem ser: *pertinentes; exaustivas* – até o limite das possibilidades da pesquisa; *não numerosas; precisas* (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 223). Os autores propõem ainda outra qualidade para as categorias, a de serem *mutuamente exclusivas*. Ressaltam, no entanto, que alguns pesquisadores acreditam que os elementos de conteúdo podem algumas vezes encaixar-se em mais de uma categoria. Sigo esta última compreensão e não adoto, a princípio, a qualidade “*mutuamente exclusivas*”, deixando a “opção” final quanto a isso para a fase da classificação.

Por fim, para esta fase, ressalto que em um estudo de caso a categorização sozinha não é a análise. O pesquisador precisa, na análise de dados, recorrer à fundamentação teórica e a investigações correlacionadas, “estabelecer conexões e relações que lhe permitam apontar as descobertas, os achados do estudo” (ANDRÉ, 2005, p. 56). Isso nos remete à 3ª fase da análise de conteúdo.

### 3ª Fase **Tratamento dos resultados e interpretação**

Esta é a etapa de tratamento dos dados obtidos, sua análise e interpretação. Além disso, é momento da tirada de conclusões e elaboração de esquema explicativo à luz dos objetivos da pesquisa. Nas palavras de Bardin (1977, p. 101), para tornar os dados “significativos (‘falantes’) e válidos”.

Nesta fase da pesquisa, os dados obtidos a partir da codificação e da categorização são submetidos a um cotejo: das unidades codificadas e categorizadas da MR com os PCNEM e as DCNEM.

No próximo capítulo procedo à análise dos dados do estudo de caso que relato nesta dissertação, seguindo a abordagem qualitativa e utilizando os procedimentos de análise de dados descritos nesta terceira parte da dissertação.

## CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS DADOS

④ *O bricoleur interpretativo entende que a pesquisa é um processo interativo influenciado pela história pessoal.*  
(DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

Neste capítulo procedo à análise dos dados aceitos como *corpus* da pesquisa que relato. A Competência 2 de LCT da Matriz de Referência Enem – MR e suas habilidades aqui são cotejadas com as DCNEM e os PCNEM, ambos os documentos orientadores do ensino médio e vigentes à época do surgimento do novo Enem – 2009. Esses dois documentos antecedem a MR cronologicamente. Eram eles, portanto, orientadores da construção de sistemas de avaliação e, conforme constato ao longo da pesquisa que desenvolvo, os que tiveram o potencial de dar embasamento à Matriz. Começo a análise aprofundando concepções-chave para o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras nas escolas de nível médio, na Seção 4.1.

Na seção 4.2 desenvolvo a análise das unidades de sentido, que são a competência 2 (C2) e as habilidades 5, 6, 7 e 8 (H5, H6, H7 e H8) de LCT. A análise é feita a partir do texto de cada unidade de sentido, com auxílio da Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1976), que influencia a compreensão das habilidades. Também utilizo o estudo de itens de língua espanhola do Enem (edições entre 2010 e 2015) para favorecer a compreensão.

Já na seção 4.3 realizo o cotejo do conteúdo da C2 e suas habilidades com as DCNEM e os PCNEM, e na seção 4.4 apresento as conclusões parciais da pesquisa.

### 4.1 DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO: DCNEM E PCNEM

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM foram estabelecidas pela Câmara de Educação Básica – CEB, do Conselho Nacional de Educação – CNE, a partir da Resolução CEB/CNE nº 03, de 26 de junho de 1998. Conforme vimos no Capítulo 2, essas Diretrizes foram elaboradas para garantir a formação nacional comum, orientar a organização dos currículos e a efetivação destes nas salas de aula brasileiras de nível médio. Foram pensadas especialmente para fazer ponte orientadora entre a Lei e a organização pedagógico-curricular das escolas de ensino médio. As DCNEM aqui consideradas são as de 1998, que duraram até o

ano de 2012, sendo, portanto, as vigentes à época da construção e publicação da atual Matriz de Referência Enem – MR<sup>22</sup>.

Essas Diretrizes estão vinculadas a princípios e fundamentos da educação brasileira, definidos na Constituição Federal e na LDB. Também estão vinculadas às finalidades do ensino médio que, segundo o Art. 2º da LDB, são: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

As DCNEM objetivaram a transição a um novo ensino médio e mesmo o rompimento com algumas concepções, valores e práticas até então vigentes, mas sem deixar de utilizar, nesse processo de mudança, as experiências passadas (BRASIL, 1998d, p. 50). Como resolução do CNE, as Diretrizes têm caráter de cumprimento obrigatório, devendo ser observadas por todas as instituições civis brasileiras, públicas e privadas que ofertam o ensino médio.

Os PCNEM, por sua parte, são uma ponte entre a Resolução 03/98 e o trabalho nas escolas. O documento auxilia na elaboração dos projetos pedagógicos e dos currículos. No que tange a serem obrigatórios, portanto, somente o são naquilo que estiverem confirmados pelas DCNEM. Nas seções 4.1.1, 4.1.2, 4.1.3 e 4.1.4, apresento os quatro elementos identificados como centrais nas DCNEM e nos PCNEM, devido à relevância deles para a organização do currículo das escolas.

#### **4.1.1 Interdisciplinaridade**

Segundo Brasil (1998d, p. 29), a interdisciplinaridade requer: “organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber”.

Quando a LDB destaca as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Essa proposta de organicidade está contida no Art.36, segundo o qual o currículo do Ensino Médio “*destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania*” (BRASIL, 2000a, p. 17).

---

<sup>22</sup> As Diretrizes que substituíram as DCNEM de 1998 não atualizaram a base nacional comum dos currículos. Como o monitoramento da educação deve ser construído a partir dessa base e como o Enem não tem sua Matriz modificada desde 2009, em minha pesquisa utilizo as DCNEM vigentes de 1998 a 2012.

Importa, antes de prosseguir, enfatizar que o Art. 5º, inciso I das DCNEM dá às linguagens o *status* de elemento essencial para o desenvolvimento nas outras áreas. Esse dispositivo enfatiza que para cumprir as finalidades do ensino médio as escolas deverão considerar em seu currículo “que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências”. Isso revela, portanto, o caráter interdisciplinar dessa área com as outras do currículo. É pelas linguagens “que os conteúdos curriculares se constituem em conhecimentos” (BRASIL, 1998d, p. 31).

As DCNEM esclarecem em cinco incisos do Art. 8º outras questões que a escola deverá levar em conta em relação à interdisciplinaridade. A seguir, comento cada parte do artigo.

**Art. 8º Na observância da Interdisciplinaridade as escolas terão presente que:**

O art. 8º das DCNEM é todo dedicado à interdisciplinaridade e está composto por cinco incisos. Devido à natureza das DCNEM (ser Resolução do CNE), a interdisciplinaridade foi instituída como norma a ser seguida pela educação brasileira, ainda que talvez seja uma das mais difíceis tarefas a ser colocada em prática.

**I – a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;**

Esse inciso carrega duas informações essenciais: 1) a interdisciplinaridade possui diferentes configurações, pois, conforme afirma o Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998d, p. 37), existem “inúmeras possibilidades de interação entre disciplinas e entre as áreas”; 2) ela se faz necessária, pois um conhecimento naturalmente está conectado a outros conhecimentos.

**II – o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;**

Este inciso possui três elementos centrais:

- 1) o estudo de problemas concretos e desenvolvimento de projetos;
- 2) o desenvolvimento das capacidades de “analisar, explicar, prever e intervir”;



3) a integração das disciplinas.

O fim de todas as atividades presentes no inciso é desenvolver as capacidades de análise, explicação, previsão e intervenção, para superar a simples descrição do fato observado. O dispositivo apresenta um modo mais fácil de desenvolvê-las. Procuo, então, novamente reunir os elementos do inciso, mas sob outra ordem: “*se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento, puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação*” é mais fácil aprender a “*analisar, explicar, prever e intervir*”. Assim, vê-se que o desenvolvimento das competências cognitivas é facilitado quando há a integração das disciplinas, estando estas dedicadas a um mesmo problema concreto ou a um projeto.

Essa compreensão também está apoiada em Brasil (1998d, p. 30), que destaca a relação que a interdisciplinaridade tem com projetos e estudos concretos. O documento esclarece que a interdisciplinaridade pressupõe “um eixo integrador” que, por exemplo, “pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção”. Nessa tarefa, surgem necessidades de explicação, compreensão, intervenção, mudança, previsão, processos que exigem competências cognitivas e conhecimentos diversos. A escola, professores e estudantes, para o atendimento dessas necessidades, acabam por envolver diferentes disciplinas.

**III - as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;**

Para explicar por que as disciplinas escolares são “recortes das áreas de conhecimento”, Brasil (1998d, p. 29) cita Chervel (1990), para quem as disciplinas são “uma seleção de conhecimentos [...] ordenados e organizados para serem apresentados ao aluno, recorrendo, como apoio a essa apresentação, a um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos e de avaliação”. O inciso III do presente Art. 8º afirma ainda que a divisão em disciplinas é *arbitrária*. Ou seja, a teoria não consegue justificar satisfatoriamente a fragmentação. Essa dificuldade teórica se deve em parte ao fato de que um conhecimento não pertence a uma disciplina, mas perpassa muitas delas.

Outra característica das disciplinas escolares evidencia a arbitrariedade. Elas são transitórias, ou seja, uma disciplina existe em um período e pode posteriormente desaparecer ou ser mesclada a outra, em um momento diferente (CHERVEL, 1990, *apud* BRASIL, 1998d,

p. 32). Essa transitoriedade “mostra como é, epistemologicamente frágil a [...] demarcação rígida” e “argumenta em favor de uma postura mais flexível e integradora” das disciplinas (BRASIL, 1998d, p. 32).

As Diretrizes Curriculares não definiram as disciplinas a serem trabalhadas nas escolas, ficando essa tarefa, naquele momento, a critério dos estabelecimentos de ensino, respeitadas as instruções do Art. 10, § 2º. Em resumo: o inciso III, do Art. 8º das DCNEM, portanto, aceita a tradicional prática escolar da divisão por disciplinas, mas fica determinado que se busquem interações entre elas para uma maior compreensão da realidade.

**IV - a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir esse objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;**

**V - a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.**

A formação com qualidade é a preocupação primeira das DCNEM. O documento estabelece aqui nesse inciso IV que as diferentes disciplinas sejam solidárias entre si, pois, revela o dispositivo, a complementaridade entre elas facilita o desenvolvimento dos estudantes nos níveis intelectual, social e afetivo. O inciso V enfatiza que à escola cabe a responsabilidade de formar identidades que saibam integrar “conhecimentos, competências e valores” e assim exercer plenamente sua cidadania e inserir-se no mundo do trabalho.

Até agora apresentei a perspectiva das DCNEM quanto à interdisciplinaridade. Os PCNEM, por sua parte, são convergentes com as Diretrizes e ampliam a discussão. Afirmam que as áreas do conhecimento “estão perfeitamente interligadas e inter-relacionadas” e que desassociá-las cria “contextos altamente artificiais geradores de desinteresse” (BRASIL, 2000b, p. 25-30).

Os PCNEM, a fim de mostrar formas possíveis de interdisciplinaridade entre as disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, apresentam alguns temas como

exemplo: “a questão das sociedades letradas”, a “constituição do campo artístico”, as “novas tecnologias” e “o estudo da inter-relação produção/percepção” (BRASIL, 2000b, p. 7).

#### **4.1.2 Contextualização**

Outro princípio pedagógico instituído pelas DCNEM, em seu Art. 6º, é a contextualização. No Art. 9º as Diretrizes estabelecem procedimentos a serem adotados pelas escolas relativos ao tema.

**Art. 9º Na observância da Contextualização as escolas terão presente que:**

**I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;**

**II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;**

**III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão.**

O tema do Art. 9º encontra íntima relação com o Art. 8º. Segundo Brasil (1998d, p. 37), interdisciplinaridade e contextualização são dois elementos que se entrelaçam e se complementam na interação entre disciplinas e entre áreas, visando ao desenvolvimento dos estudantes.

Quando inicia a escolarização, o estudante não é um ser vazio de conhecimentos. Sua “experiência espontânea”, como denomina o inciso III do presente Art. 9º, começou muito antes, a partir das experiências pessoais, e se dá de forma inconsciente e não controlada. Iniciada a escolarização, o desenvolvimento do estudante “encaminha-se para níveis mais abstratos, formais e conscientes”. Este processo de desenvolvimento intelectual é chamado de “ascendente” (BRASIL, 1998d, p. 35).

Brasil (1998d, p. 36) esclarece que, no entanto, na escola um processo contrário (descendente) também deve ocorrer: aqueles conhecimentos abstratos, formais, característicos da escolarização devem partir para aplicações particulares, ou seja, para a aproximação com a realidade.

Já o inciso II, aqui transcrito, traça uma relação entre a ideia de “teoria e prática”. A aplicação de conteúdos escolares (teoria) combinada a situações próximas dos estudantes (prática). A partir das finalidades do ensino médio, o dispositivo inclui aí dois dos contextos que podem e devem ser base: o trabalho e o exercício da cidadania.

“O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio”. Contextualizar os objetos de ensino e aprendizagem com o trabalho, além de preparar para o exercício de profissões, favorece alcançar ainda outras duas finalidades do ensino médio: a preparação para os estudos posteriores e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (BRASIL, 1998d, p. 33-34). Na mesma parte, este documento ressalta que as tecnologias, incluídas aquelas intimamente relacionadas à linguagem e à comunicação, só podem ser mais bem compreendidas se forem contextualizadas com o universo do trabalho.

As linguagens, portanto, também devem ser contextualizadas com situações de trabalho e de cidadania. Com o mundo do trabalho, por exemplo, a partir de atividades de “tradução, turismo ou produção de vídeos, serviços de escritório”. E quanto ao exercício da cidadania, “as competências da área de linguagens podem ser trabalhadas no contexto da comunicação na sala de aula, da análise da novela de televisão, dos diferentes usos da língua dependendo das situações de trabalho, da comunicação coloquial” (BRASIL, 1998d, p. 33-34).

Quanto às línguas estrangeiras, os PCNEM não recomendam um ensino de línguas baseado nas “formas gramaticais, na memorização de regras e na prioridade da língua escrita”, pois um ensino tradicional assim geralmente se dá “de forma descontextualizada e desvinculada da realidade” (BRASIL, 2000b, p. 26).

Por fim, resalto que na LDB e nas DCNEM “Interdisciplinaridade e Contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular” (BRASIL, 1998d, p. 38). Sem ambas, é impensável a execução da base nacional comum e da parte diversificada dos currículos, dado o caráter integrado das competências da base e a contextualização necessária para o desenvolvimento dos estudantes. Sobre a base e a parte diversificada, expando o tema nas seções a seguir.

#### **4.1.3 Base nacional comum dos currículos**

Dois são os objetivos centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998. O primeiro, ser um regulamento para a organização do ensino médio brasileiro.

O segundo, instituir a base nacional comum dos currículos (BRASIL, 1998d, p. 1). Centro-me no segundo objetivo, que é também parte da meta federal de oferecer um ensino médio de qualidade. Para isto, a base propõe competências mínimas que todo estudante deve dominar, ao fim da educação básica. Segundo o Art. 7º, inciso III do documento, essas competências serão referência para a avaliação da qualidade do ensino, devendo ser levadas em conta, ainda, a legislação do ensino, as DCNEM como um todo e as propostas pedagógicas dos colégios.

A estrutura da base nacional comum consta no Art. 10 das DCNEM. Esse dispositivo está dividido em três incisos, que apresentam as três áreas da base: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. No artigo, para cada área é destacado um conjunto de capacidades mínimas a serem desenvolvidas pelo estudante durante o ensino médio.

As DCNEM, ao mesmo tempo em que instituem a base como ponto de partida para a construção dos currículos, colocam-na como ponto de chegada. Ainda que isso pareça contraditório, não o é, pois o que se deseja é garantir a formação mínima comum a todos, preocupação que deve estar presente em todas as etapas de um curso, rumo à formação efetiva dos estudantes. A base é orientadora dos currículos (é a diretriz) e possui o conjunto de competências-alvo, a serem alcançadas com um ensino e aprendizagem de qualidade.

Dada a sua importância, segundo o Art. 11, inciso III das DCNEM, a base deve representar pelo menos 75% da carga horária mínima do ensino médio.

Na próxima seção trato da concepção de linguagem trazida pelas DCNEM e pelos PCNEM e apresento a área de LCT. Em seguida, apresento as competências mínimas estabelecidas pela base nacional comum. Foram dispensados os incisos e as alíneas que tratam especificamente das outras duas áreas (Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias)<sup>23</sup>.

#### **4.1.3.1 Linguagem**

As DCNEM e os PCNEM têm concepção bastante ampla quanto às linguagens. Em síntese, as entendem como o meio que as pessoas utilizam para constituir os conhecimentos,

---

<sup>23</sup> Faço essa delimitação pelo fato de que esta pesquisa, que ora apresento, tem a finalidade de embasar a produção desta dissertação de mestrado. Mas ressalto que, como vemos na seção 4.2, a proposta das DCNEM é que as diferentes disciplinas e áreas sejam trabalhadas de forma interdisciplinar. Obviamente trabalhar com perspectiva mais completa de aliar a aprendizagem do espanhol a outras áreas exige um estudo muito mais amplo.

compreender o mundo e partilhar os significados construídos. É por meio das linguagens (verbal, gestual, artística e do movimento corporal) que os sentidos são produzidos, partilhados, conservados ou transgredidos entre os interlocutores (BRASIL, 1998d, p. 20; 2000b, p. 5-6).

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

A produção de sentido referida se dá na interação, na “comunicação com um outro, dentro de um espaço social” (BRASIL, 2000b, p. 5).

Os PCNEM destacam, ainda, a linguagem como “produto e produtora da cultura e da comunicação social”. Produto, porque as linguagens, seus símbolos, suas normas, seus códigos, os sentidos atribuídos, são fruto das relações sociais. É produtora, porque é pela linguagem que os homens conversam, discutem, analisam, destacam, afirmam, questionam, se expressam, interagem socialmente. Ela “permeia o conhecimento [...], o pensamento [...], a comunicação [...], a ação”. Assim, a linguagem influi na “organização do espaço social”, nas “ações dos agentes coletivos”, nas “normas”, nos “costumes”, nos “rituais” e “nos comportamentos institucionais”, ao mesmo tempo que é influenciada por todos esses elementos (BRASIL, 2000b, p. 5-6).

Nos PCNEM a linguagem verbal, a fala, encontra papel central, mas não é a única. Segundo o documento, ela “é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento”. Também se faz breve referência à existência da linguagem não-verbal e de “cruzamentos verbo-visuais, audio-visuais, audio-verbo-visuais, etc.” (BRASIL, 2000b, p. 5-6). Já Brasil (2000a, p. 19) amplia o conjunto de termos, além de apontar para características estruturantes comuns às linguagens: “as linguagens verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras, se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras)”.

No Art. 5º, inciso II das DCNEM é ressaltado o papel essencial da linguagem na educação.

Art. 5º Para cumprir as finalidades do ensino médio previstas pela lei, as escolas organizarão seus currículos de modo a:

[...]

II - ter presente que as linguagens são indispensáveis para a constituição de conhecimentos e competências;

Este inciso revela o caráter interdisciplinar das linguagens com as outras áreas e componentes curriculares. Por exemplo: a linguagem verbal é um dos processos para a

constituição de conhecimento nas ciências humanas, ao mesmo tempo que o exercício dessas últimas é uma “forma de aperfeiçoar o emprego da linguagem verbal formal”. É pelas linguagens, portanto, “que os conteúdos curriculares se constituem em conhecimentos”. (BRASIL, 1998d, p. 31).

As DCNEM instituem a área de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias – LCT e os PCNEM sugerem um conjunto de disciplinas para compô-la. A LCT será discutida na seção seguinte.

#### **4.1.3.2 A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (LCT)**

Esta área foi criada pelas DCNEM para abrigar competências e conhecimentos relativos às linguagens. Mas não foram definidas disciplinas para comporem a LCT, nem se determinou que os sistemas de ensino ou as escolas o fizessem, ainda que se esperasse que as escolas identificassem “nesta área as disciplinas, atividades e conteúdos relacionados às diferentes formas de expressão [...]” (BRASIL, 1998d, p. 46). De todo modo, o documento deixou o tema em aberto, e as instituições poderiam trabalhar as competências e conhecimentos a partir de uma organização curricular flexível, sem a estruturação por disciplinas, caso assim o desejassem. Via de regra essa flexibilidade nunca se sobrepôs, e em geral as escolas continuaram adotando a divisão tradicional em componentes curriculares.

Apesar de as DCNEM não definirem disciplinas para comporem as áreas, os PCNEM destacam cinco como “potenciais” para LCT. São elas: “Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física e Informática” (BRASIL, 2000b, p. 64). A expressão “potenciais” se deve ao fato de que à época da publicação dos PCNEM não existiam disciplinas obrigatórias para essa área<sup>24</sup>, mas conhecimentos, competências e habilidades. Conforme Brasil (2000a, p. 18):

O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos.

Mas ambos os documentos orientadores (DCNEM e PCNEM) não estabelecem hierarquia entre as diversas linguagens da área, resguardada a posição especial da língua

---

<sup>24</sup> Os PCNEM foram publicados em 2000, quando ainda não havia componentes curriculares obrigatórios para a área de linguagens. Em 2003, pela Lei nº 10.793 a Educação Física foi instituída como disciplina obrigatória para toda a educação básica.

portuguesa, que é considerada imprescindível. Para as demais, não se estipula ordem de importância que sobreponha qualquer uma às outras: todas as linguagens são importantes para a constituição dos conhecimentos e da identidade de cada estudante (BRASIL, 1998d, p. 46).

Como visto na subseção anterior, as linguagens são essenciais para dar suporte ao desenvolvimento dos conhecimentos e das competências que perpassam as outras áreas. Tal desdobramento, no entanto, ocorrerá se as próprias competências e conhecimentos de linguagem houverem sido aprendidos ou estejam em processo de desenvolvimento. Diante disso, as DCNEM, em seu Art. 10, inciso I, definem um conjunto de capacidades mínimas, ligadas às linguagens, a serem desenvolvidas no ensino médio e que servirão para o alcance de conhecimentos e competências diversos. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 03/98 (BRASIL, 1998d, p. 46):

Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania.

Assim, em detrimento do aprendizado que visa ao domínio técnico dos códigos constituintes das linguagens, nas DCNEM o foco está no desempenho, que se refere a “saber usar as linguagens em diferentes situações ou contextos, considerando inclusive os interlocutores ou públicos” (BRASIL, 1998d, p. 46). Tal desempenho será possibilitado a partir do domínio das competências descritas no Art. 10 e outras que possam ser acrescentadas pelas escolas.

Na subseção a seguir discuto as competências de LCT instituídas pelas DCNEM. Faço-o embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, que apresentam uma interpretação dessas competências.

#### **4.1.3.3 As competências de LCT dos documentos orientadores da educação**

Existe uma disposição oficial de se estabelecer competências mínimas a serem desenvolvidas no ensino médio, em detrimento de um ensino focado no acúmulo de conhecimentos. Essa visão norteia tanto as DCNEM quanto os PCNEM. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998d, p. 28), “a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação”.



No que corresponde àquelas que constam nas DCNEM, seu caráter é de obrigatoriedade, devido à natureza do documento. Para a área de LCT, há um total de nove competências, listadas no Art. 10, inciso I das DCNEM – alíneas de *a* a *i*. Elas não eram as únicas a serem desenvolvidas na escola, mas as essenciais, e nenhum estabelecimento de ensino podia se furtar a ensiná-las, já que eram parte do currículo mínimo. Ou seja, a escola podia ampliar o rol de competências e conhecimentos a serem adquiridos. No entanto, não podia trabalhar menos do que aquilo que o documento orientador trazia, pois, agindo assim, acarretaria prejuízos à formação do aluno.

No Apêndice F podem ser visualizadas todas as competências de LCT dos dois documentos orientadores e as da Matriz de Referência Enem. Observe-se que as DCNEM apresentam um total de nove competências, os PCNEM, 14 e a MR, nove. Na totalidade, há bastante semelhança entre o conteúdo dos três documentos no que diz respeito a essas capacidades.

Nesta parte da análise opto pela expressão “competências”, já que é a mais comumente usada nos documentos oficiais trabalhados, que não as distinguem com clareza de habilidades. Especificamente nos PCNEM as duas expressões aparecem não raro como sinônimas. Quanto a esta pesquisa, tomo competência como um termo complexo que indica uma capacidade de agir à base de conhecimentos discerníveis (informais e formais) sob a influência de atitudes e afetividades relevantes. Essa opção não está longe da de Almeida Filho (1993) e Perrenoud (1999).

A intenção nesta seção do Capítulo de Análise é alcançar a compreensão oficial do governo quanto a cada competência (no sentido mais amplo de ação definida esperada ao longo e ao final do ciclo médio de ensino) obrigatória, sem o propósito de produzir o meu próprio entendimento. A base para essa compreensão são os PCNEM, que procuram apresentar uma interpretação das competências estabelecidas pelas DCNEM. Faço a tentativa de alcançar o essencial e aqui apresentá-lo, ao mesmo tempo em que busco trazer informações dos documentos numa forma mais acessível ao leitor. Procuo também fazer conexões entre as competências, tendo em vista seu caráter interdisciplinar. Isto para não perder de vista que a aprendizagem da língua estrangeira espanhol depende, entre outras coisas, da aprendizagem de diferentes competências de LCT – além de tantas outras, inclusive competências da área de Ensino de Línguas.

A seguir listo as capacidades na ordem em que elas aparecem nas DCNEM de 1998 e traço explicações a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM).

- **Competência 1 – “Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação”.**

Esta competência, quando entendida na esfera das línguas verbais, diz respeito a uma *competência comunicativa* que não se refere à descrição da linguagem meramente do ponto de vista formal gramatical, mas pelo que dela realmente importa - os meios de relação com a realidade que demanda o *uso efetivo* da língua. A *língua linguagem*, portanto, deve ser compreendida a partir da relação do sistema simbólico com a constituição de significados na expressão e na comunicação. É necessário compreender o contexto, “os interesses sociais colocados em jogo”, a atribuição de sentidos que os interlocutores compartilham. Além disso, devem-se considerar os aspectos históricos relevantes inerentes à manifestação e à interação entre aspectos contextuais, semânticos, gramaticais e sociais, em detrimento de uma educação em linguagem voltada à forma. Ao proceder ao ensino prioritário da descrição da língua, incorre-se no risco de, entre outras coisas, desvincular o estudante do caráter social e subjetivo da linguagem (BRASIL, 2000b, p. 6-7).

- **Competência 2 – “Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (BRASIL, 2000b, p. 8).**

Embora a competência verse sobre “opiniões e pontos de vista”, não se trata de qualquer opinião ou de qualquer ponto de vista. Trata-se daqueles *fundamentados* – ou seja, que têm valor de ciência. São conhecimentos teóricos desenvolvidos sobre as linguagens, que assumem a “forma escrita” e, assim, se deslocam a variados espaços, entre eles, a escola (BRASIL 2000b, p. 8-9). Esclarecido isso, vale lembrar que no nosso caso as teorias sobre aprender e ensinar línguas em linguagem (em uso) são preponderantes sobre teorias descritivas da estrutura e funcionamento das línguas ou sobre linguagem humana em geral.

A transposição dos conhecimentos, da sua criação e condensação acadêmica até a sua circulação na escola, pode vir a sofrer contaminação de posturas pré-científicas e de concepções informais do senso comum. É necessário o aprofundamento e questionamento mesmo das bases a cada época para que não se demore a escola num arremedo de conhecimentos estereotipados. Assim, a participação dos estudantes deve se dar com prioridade, mas estou consciente de que exercitar esses ideais numa nova língua impõe imenso desafio aos professores de línguas.

Atividades que ajudam nesse desenvolvimento são, na medida do possível, debates, diários dialogados, tarefas e projetos, sempre baseados em busca de dados fundamentadores na realidade em movimento (BRASIL 2000b, p. 9).

A competência envolve também conhecer obras e seus autores. Por isso, é necessário preparar o gosto do estudante, possibilitando-lhe saber fazer “escolhas individuais”. Trata-se de uma formação crítica. O aluno deixa “de ser um mero espectador ou reproduzidor de saberes”, para descobrir evidências, discutir, confrontar, propor encaminhamentos. Passa a compreender discursos e “divulgar ideias com objetividade e [crescente] fluência” (BRASIL, 2000b, p. 9).

- **Competência 3 – “Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção”.**

O estudante necessita desenvolver o potencial de identificar e analisar a natureza, a função e a organização de determinada manifestação da linguagem. É necessário ainda que ele desenvolva o potencial de levar em consideração motivações que conduzem à opção por determinadas formas de expressão. Também deve aprender a levar em conta as especificidades do contexto de produção e de recepção.

Baseado em Brasil (2000b, p. 8) exemplifico o descritor desse aspecto da competência (comunicativa) com um poema e um texto teatral. Trata-se de textos diferentes, gêneros diferentes, que podem exibir funções distintas por terem sido construídos ou recepcionados em épocas também distintas – por pessoas distintas. Ainda que existam muitos elementos comuns entre os dois textos, esses elementos diferenciadores estabelecem “uma organização diferente” para cada um.

O documento cita ainda que mesmo entre poemas há especificidades próprias, por exemplo, se levarmos em conta que foram escritos em épocas diferentes (BRASIL 2000b, p. 8). Para os PCNEM esse esforço por relacionar diferentes manifestações é importante para a formação dos estudantes. “Comparar os recursos expressivos intrínsecos a cada manifestação da linguagem e as razões das escolhas, sempre que isso for possível, permite aos alunos saber diferenciá-los e inter-relacioná-los” (BRASIL 2000b, p. 8).

- **Competência 4 – “Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização de mundo e da própria identidade” (BRASIL, 2000b, p. 10).**

Esta competência destaca o papel da Língua Portuguesa na área, que é o de “viabilizar a compreensão e o encontro dos discursos” presentes na vida social. Pela língua materna se acessa conhecimentos, se comunica e se entra em contato com o mundo e as diferentes visões relativas a este (BRASIL, 2000b, p. 10-11).

Os PCNEM ressaltam que se o estudante desenvolvesse apenas o domínio técnico do código, isso seria insuficiente para uma comunicação exitosa no idioma materno. O desenvolvimento da competência linguística, associado ao da comunicativa resultam numa formação mais compatível com a realidade dos protagonistas (BRASIL, 2000b, p. 11).

É necessário, portanto, que o estudante adquira a capacidade de usar a língua para compreensão e produção nas mais diversas situações, inclusive na função mediadora delicada com a língua estrangeira levando em conta e refletindo quanto às regras que se apresentam nos contextos (BRASIL, 2000b, p. 10-11).

- **Competência 5 – “Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2000b, p. 11).**

Ao longo do seu texto, os PCNEM procuram mostrar a importância que têm as línguas estrangeiras para a formação dos estudantes. O documento afirma que, ao contrário do que vinha acontecendo na educação do País, as LE “adquirem, agora, a configuração de disciplina importante como qualquer outra”, ao fazerem parte de uma área de linguagens. Para os PCNEM, o domínio das LE dá sustentabilidade à compreensão das diferentes visões de mundo e das distintas culturas, além de possibilitar a comunicação e o acesso a informações no âmbito internacional (BRASIL, 2000b, p. 11).

A Competência 5 encontra conexão com as outras. Contribuo com essa compreensão a partir de um exemplo relativo a uma das competências já vistas. O conhecimento de teorias quanto às linguagens, como focado na Competência 2, é fundamental para a compreensão e para a adoção de postura pelo menos respeitosa em relação às diferentes culturas, tradições e visões de mundo dos povos que falam uma língua estrangeira.

Em *competências* posteriores traço outras relações com a presente. Isto tendo em vista que, segundo Brasil (2000b, p. 11), deve-se buscar o desenvolvimento de diferentes competências que envolvam a comunicação, inclusive e especialmente em línguas estrangeiras, para possibilitar a formação pessoal, acadêmica e profissional do estudante.

- **Competência 6 – “Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar” (BRASIL, 2000b, p. 11).**

Esta competência, apesar de ser para toda a área (como todas as outras), envolve mais centralmente as tecnologias da comunicação e da informação, assim como as competências 7, 8 e 9.

A Competência 6 está focada no entendimento dos princípios das tecnologias da comunicação e da informação e na associação dessas tecnologias aos conhecimentos científicos, às linguagens e problemas sociais. Importa destacar que no texto explicativo, nos PCNEM, falta clareza em relação a alguns dos elementos que constituem a competência e quanto à relação entre eles. Por exemplo, é difícil delimitar pelo texto dos PCNEM a que princípios o documento se refere e quais linguagens considera que dão suporte às tecnologias da comunicação e da informação. No entanto, a partir do documento (BRASIL, 2000b, p. 12) entendo que os princípios se referem à razão de ser dessas tecnologias: “atividades humanas e sociais intrinsecamente ligadas à história das lutas da humanidade para a superação dos limites biológicos e para a criação de um mundo social mais democrático”. São “descobertas humanas [...] pensadas para o homem”, para o “desvendamento do universo natural e social”.

Quanto às linguagens, possivelmente a competência se refira a qualquer uma que seja usada por essas tecnologias ou que essas usem. Por exemplo, uma língua estrangeira, que pode ser a língua usada para navegação na Internet ou no sistema operacional, mas também pode ser aprendida a partir de interações com e no computador.

Sobre associar as tecnologias com os conhecimentos científicos, tampouco há clareza no documento quanto a como deve se dar essa associação. Mas entendo que se trata de estabelecer uma relação crítica quanto à interdependência. As tecnologias da comunicação e da informação são produto das descobertas científicas, ao mesmo tempo que são instrumento que possibilita a existência ou divulgação dessas.

Assim, frente à importância das tecnologias de informação e comunicação, é necessário que se ensinem seus princípios, com vistas a “promover o desenvolvimento tecnológico do País” em face das disputas internacionais. Somado a isso, conhecer sobre esses princípios e sobre as tecnologias permite aos estudantes desenvolver “uma consciência crítica sobre as possibilidades existentes para a solução de problemas pessoais, sociais ou políticos, utilizando-se dos instrumentos existentes para esses fins” (BRASIL, 2000b, p. 12).

As três próximas competências também se referem às tecnologias da comunicação e da informação e possuem forte conexão com a Competência 6. Discuti-las também oferece mais clareza a esta.

- **Competência 7 – “Entender a natureza das tecnologias da informação como integração de diferentes meios de comunicação, linguagens e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as demais tecnologias”.**

Os PCNEM (BRASIL, 2000b), apesar de considerarem a Competência 7 entre as listadas na p. 14 não trazem texto explicativo sobre ela. Também não encontro no Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998d) suficientes informações que embasem a compreensão oficial quanto a em que consiste essa competência. Para não incorrer em interpretação própria, que não atenda ao que foi pensado para as DCNEM, evito prolongar uma discussão do conteúdo dessa capacidade.

- **Competência 8 – “Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social” (BRASIL, 2000b, p. 12).**

A competência trata da compreensão do impacto das tecnologias da comunicação e da informação nas diversas atividades humanas. Esse impacto vem, muitas vezes, junto ao “desconforto” que sente uma pessoa ao não compreender (e acrescento, ao *não dominar*) as inovações tecnológicas. A escola é também um lugar para a formação e a superação das dificuldades (BRASIL, 2000b, p. 12).

Os PCNEM afirmam que as tecnologias da comunicação e da informação são produzidas para o atendimento de necessidades sociais, antes mesmo de motivações mercadológicas. São construídas como reflexo das “dimensões da vida no mundo moderno, o

tempo, o espaço, o movimento”. Diante disso, o documento destaca que não só essas tecnologias impactam a vida humana, mas elas são produto dessa vida humana (BRASIL, 2000b, p. 12).

É possível encontrar nos PCNEM pontos de convergência da Competência 8 com a 6. Em síntese, entre as duas encontramos as tecnologias da comunicação e da informação como produções humanas, construídas a partir das necessidades sociais. Além disso, ambas as competências assumem essas tecnologias como elementos que participam dos próprios processos sociais. Ou seja, os seres humanos utilizam as tecnologias da comunicação e da informação em ações cotidianas diversas (BRASIL, 2000b, p. 11-12), inclusive no uso de uma nova língua.

As competências 6 e 8 se reforçam também a partir dos seguintes fatores: a) circunda ambas a importância das tecnologias da comunicação e da informação para o desenvolvimento do conhecimento e para o desenvolvimento humano; b) as duas assumem tais tecnologias como elementos passíveis de serem utilizados na “solução de problemas pessoais, sociais ou políticos”. (BRASIL, 2000b, p. 11-12).

Ambas as competências também se conectam com a Competência 9. Entre outras coisas, porque elas apontam para a necessária democratização do uso das tecnologias da comunicação e da informação.

- **Competência 9 – “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida” (BRASIL, 2000b, p. 12).**

A competência abarca três relações:

- 1) “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola”;
- 2) “Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação [...] no trabalho”;
- 3) Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação [...] em outros contextos relevantes para a sua vida”

O conjunto dessas pode ser resumido pelo sentido da 3): Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação em contextos relevantes para a sua vida. Esta Competência 9 exige que as tecnologias da comunicação e da informação sejam estudadas quanto à sua aplicação em situações reais e cotidianas, nos diversos contextos da vida humana (BRASIL,

2000b, p. 12-13). Mais que isso, que elas sejam usadas como instrumentos que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

As competências 6, 7 e 8 fazem referência mais imediata ao estudo e à compreensão. A Competência 9 está mais diretamente ligada ao uso dessas tecnologias na escola, que deve estar presente ao longo de todo o currículo, permeando o estudo das diferentes áreas e disciplinas e o desenvolvimento das competências. Para os PCNEM: “conviver com todas as possibilidades que a tecnologia oferece é mais que uma necessidade, é um direito social” (BRASIL, 2000b, p. 12-13).

Na formação dos estudantes, as tecnologias precisam ser aplicadas em situações cotidianas no ensino e na aquisição de línguas estrangeiras, para o desenvolvimento da competência comunicativa na nova língua e das outras competências profissionais de que precisarem os aprendizes de línguas.

Também há que se considerar que a expressão *tecnologias* está presente na própria denominação de cada área do conhecimento das DCNEM, dos PCNEM e da MR. Isto porque, segundo Brasil (1998d, p. 47) “a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho”.

Ao finalizar esta subseção que trata das competências de LCT, estabelecidas nas DCNEM como base nacional comum dos currículos, importa frisar que os Parâmetros Curriculares complementam com outras sugestivas. Isso pode ser observado no Apêndice F desta dissertação, que apresenta as competências de LCT presentes nas DCNEM em comparação às dos PCNEM e às da MR.

#### **4.1.4 Parte diversificada dos currículos**

Nas DCNEM, as línguas estrangeiras constam na carga horária da *parte diversificada*. Esta é um apartado do currículo escolar que deve estar voltada especialmente para o atendimento de demandas da comunidade onde a escola está inserida, por meio de disciplinas específicas, projetos, etc. A parte diversificada serve para complementar e favorecer o cumprimento da base nacional comum. Segundo o Art. 26, da LDB:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.



Não se deve confundir a parte diversificada com a diversificação dos programas e estudos. A diversificação foi instituída pelo Art. 7º, inciso II e está relacionada à organização escolar frente à natural diferenciação de identidade entre uma escola e outra. Trata-se do reconhecimento do governo federal de que não se pode objetivar uma padronização rigorosa, pois isso enfraquece a identidade da escola.

Escolas de identidade débil só podem ser iguais, pois levam apenas a marca das normas centrais e uniformes. Identidade supõe uma inserção no meio social que leva à definição de vocações próprias, que se diversificam ao incorporar as necessidades locais e as características dos alunos e a participação dos professores e das famílias no desenho institucional considerado adequado para cada escola (BRASIL, 1998d, p. 23).

A diversificação, portanto, envolve todo o currículo e está relacionada com promover e permitir a variação das identidades institucionais. Já a parte diversificada não se relaciona à identidade propriamente, ela é um apartado na organização do currículo da escola – o uso de até 25% da carga horária do ensino médio para a adequação a demandas da comunidade.

Entendo o estabelecimento da parte diversificada como um reforço à tentativa de garantir o cumprimento da diversificação dos currículos. Ou seja, garantir que os currículos, ao menos em parte, serão construídos levando em conta os contextos, os interesses da comunidade, enfocando-se especialmente na preparação básica para o trabalho.

Na carga horária dedicada à parte diversificada estão incluídas as horas dedicadas às línguas estrangeiras. A seguir, apresento as LE conforme concebidas pelas DCNEM e pelos PCNEM.

#### **4.1.4.1 As LE**

As línguas estrangeiras – LE, em conjunto com as outras linguagens de LCT, contribuem para a aproximação do estudante a outras culturas e para a aquisição de conhecimentos, propiciando que ele se integre ao mundo globalizado (BRASIL, 2000b, p. 26). Este documento acrescenta:

Ao figurarem inseridas numa grande área – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias –, as Línguas Estrangeiras Modernas assumem a sua função intrínseca que, durante muito tempo, esteve camuflada: a de serem veículos fundamentais na comunicação entre os homens. Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida.

Uma preocupação que certamente antecede em décadas as DCNEM e os PCNEM é a de qual(is) língua(s) estrangeira(s) se deve ensinar na escola. De forma mais precisa: qual deve ser a língua estrangeira obrigatória e quais as optativas a serem trabalhadas nas escolas brasileiras. Mesmo com a publicação da LDB, a dúvida persistiu ainda por muitos anos, mas firmada numa natural e importante reflexão: a educação deve servir aos interesses e necessidades da comunidade<sup>25</sup>. O Art. 26, § 5º dessa Lei, portanto, deu flexibilidade ao tema:

Art. 26, §5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.

Por sua parte, os PCNEM procuraram orientar a comunidade escolar quanto à escolha do idioma estrangeiro. O documento afirma que deve ser considerada prioritariamente a formação para o trabalho, já que o ensino médio tem essa como uma de suas finalidades. Nesse quesito, os PCNEM dão destaque ao inglês e ao espanhol, por serem os mais exigidos pelo mercado no Brasil de então. Quanto à(s) língua(s) estrangeira(s) optativa(s), o documento acrescenta que a(s) escolha(s) pode(m) vincular-se também a outros “interesses da comunidade”, que não o laboral, como aspectos históricos, sociais e culturais (BRASIL, 2000b, p. 27).

Os PCNEM também enfatizam que é positivo que as escolhas sejam feitas pelo estudante. Afirmam que a possibilidade de optar por qual idioma estrangeiro estudar aumenta o interesse do indivíduo (BRASIL, 2000b, p. 27-28).

A proposta dos PCNEM é que o ensino e a aprendizagem com as línguas estrangeiras no nível médio se caracterizem por ações que favoreçam a formação geral do cidadão e a formação para o trabalho (BRASIL, 2000b, p. 25-26). Para alcançar esse objetivo com qualidade, a escola deve:

- a) focar no desenvolvimento de competências (BRASIL, 2000b, p. 28-30; 32);
- b) promover a interação entre as disciplinas e as áreas, sob o risco de criar contextos artificiais (BRASIL, 2000b, p. 30);
- c) promover a aproximação com a realidade, com as questões culturais envolvendo o idioma e com as diferentes formas de ver o mundo (BRASIL, 2000b, p. 30-31);

---

<sup>25</sup> Pela Medida Provisória nº 746/2016 e, posteriormente pela Lei 13.415/2017, ficou estabelecido que a língua inglesa é de estudo obrigatório para todos estudantes do ensino médio. Em 2016, portanto, excluiu-se a possibilidade de a comunidade escolar escolher a língua estrangeira obrigatória.

- d) desenvolver atividades que objetivem a “comunicação real”, visando preparar o discente para se comunicar em “diferentes situações da vida cotidiana” (BRASIL, 2000b, p. 26; 29; 31);
- e) oferecer formação que possibilite ao estudante acesso a informações e conhecimentos na língua estrangeira (BRASIL, 2000b, p. 26; 30);

Uma das metas evidentes dos PCNEM para o ensino e aprendizagem é que o estudante alcance a competência comunicativa. O documento não define claramente o que é essa competência, não usa nenhum conceito de teóricos da Linguística Aplicada. Mas utiliza o termo para contrastar e combater o tradicional ensino e aprendizagem de LE em bases estruturais sistêmicas. Por tradicional, entenda-se, portanto, o foco na competência gramatical, que predomina em nossa educação. Para os PCNEM (BRASIL, 2000b, p. 26; 28), mesmo quando o ensino está focado nos “objetivos práticos” ou nas “habilidades linguísticas” “entender, falar, ler e escrever”, “por diferentes razões acaba se centrando nos preceitos da gramática normativa, destacando-se a norma culta e a modalidade escrita da língua”.

A fim de instruir as escolas no sentido de desenvolver a competência comunicativa, os PCNEM criaram um esboço de competências específicas, entre as páginas 28 e 32. Ou seja, além daquelas competências que envolvem toda a área, os PCNEM propõem algumas específicas de LE.

Quadro 3: Competências de LE – PCNEM.

<b>Competências de Língua Estrangeira Moderna*</b>
Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar.
Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ou escrita.
Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.
Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção.

Saber distinguir as variantes linguísticas.
Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz.
Escolher o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretenda comunicar.

\* Mesclo aqui as competências de LE apresentadas nas p. 28, 29, 32, que somam um total de nove competências. Fonte: Elaborado pelo autor a partir de Brasil (2000b, p. 28-32).

Os PCNEM não tecem explicações sobre as competências de LE que apresento no Quadro 3, diferentemente do que fizeram com quase todas as competências de LCT. No entanto, entendo que as capacidades do quadro têm uma redação mais fácil de ser compreendida.

A expressão competências também aparece nos PCNEM para se referir a outras capacidades superiores relativas à aprendizagem de línguas estrangeiras. Para dominar a competência comunicativa, o indivíduo precisa desenvolver as competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica (BRASIL, 2000b, p. 29). No entanto o documento não dá a definição dessas competências, nem mesmo esclarece qual a relação delas com as de LCT ou as específicas de LE, citadas anteriormente.

No Art. 11, inciso V das DCNEM se definiu que as LE, tanto a obrigatória, quanto a eventual optativa, deviam ser computadas na carga horária da parte diversificada. Como visto na subseção anterior, a parte diversificada é a parte do currículo que, sem desconectar-se da base nacional comum, permite à escola maior liberdade na adaptação às demandas da comunidade. Portanto, as LE ficaram inseridas na parte que está mais sujeita à adaptação às características da comunidade onde se encontra a escola.

Na próxima seção faço a análise das unidades mínimas da Matriz de Referência Enem que são relevantes para minha pesquisa: a Competência 2 (C2) de LCT e as quatro habilidades (H5, H6, H7 e H8).

#### 4.2 AS UNIDADES DE SENTIDO DA MR: A COMPETÊNCIA 2 E AS SUAS HABILIDADES

A Competência 2 de LCT da Matriz de Referência Enem está composta por quatro habilidades relativas à compreensão de textos em língua estrangeira. A C2 tem sua origem nos documentos orientadores da educação (DCNEM e PCNEM). Suas habilidades, no entanto,

foram construídas pelo próprio Inep, e a origem delas remonta às Matrizes do Encceja de 2002. Nas próximas seções analiso o conteúdo dessas capacidades de leitura em LE, a partir do que está manifesto no texto da competência e do que é latente.

Para auxiliar na compreensão desse conteúdo, procedo à análise de itens de espanhol de oito provas do Enem, das seguintes aplicações: 2010/1 (*Caderno Azul*); 2010/2 (*Caderno Azul*); 2011/1 (*Caderno Azul*); 2012/1 (*Caderno Azul*); 2013/1 (*Caderno Azul*); 2014/1 (*Caderno Azul*); 2014/2 (*Caderno Cinza*); e 2015/1 (*Caderno Azul*). A escolha dessa sequência de anos se deve à impossibilidade de trabalhar com todas as provas já aplicadas desde que as LE entraram no exame, o que exigiria uma pesquisa ainda mais ampla. O número separado do ano por uma “/” corresponde à ordem da aplicação. Isto porque além da primeira, pode haver aplicações de provas em data diferente, por exemplo, a pessoas privadas de liberdade (PPL) ou a grupos que enfrentaram problemas logísticos, de infraestrutura ou de desastres naturais. As oito provas estão disponíveis no Anexo C.

A definição da habilidade de cada questão foi feita a partir da consulta aos *microdados do Enem*, disponibilizados no *site* do Inep. Não estão disponíveis nesse local da internet, no entanto, os microdados das aplicações de 2010/2 e de 2014/2. Para manter a uniformidade da fonte, solicitei ao Inep, via Sistema Eletrônico do Serviço de Informação ao Cidadão (e-SIC), a disponibilização de informação quanto à habilidade correspondente a cada item dessas duas aplicações. O protocolo do pedido foi o de nº 23480012843201917. O Inep elaborou documento de resposta, com os dados solicitados, me encaminhando no dia 25 de julho de 2019.

Para a compreensão do conteúdo de cada habilidade, na próxima seção realizo também o estudo de itens, com comparações entre o texto da capacidade e a forma como ela se manifesta nas questões do Enem. Ressalto que não se trata de um exercício de validação de itens, como fez Araújo (2017), mas da busca por encontrar os sentidos que o Inep dá a cada habilidade. Algumas vezes, as reflexões apontam para problemas de elaboração de itens, o que se faz inevitável, em razão do que parece contraditório.

#### **4.2.1 – C2 (competência 2)**

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

A Competência 2 (C2) é a única da MR que se refere às línguas estrangeiras. Anteriormente, essa competência já estava presente na Matriz do Encceja e em documentos

orientadores da educação. Seu conteúdo, inclusive, também foi discutido na Seção 4.1.3.3, quando apresento a Competência 5 das DCNEM. Na Matriz de Referência Enem, há duas peculiaridades em relação à C2: a) não é prevista sua integração com as demais capacidades de LCT; e b) a C2 é constituída por quatro habilidades.

**Conhecer e usar.** Conhecer, em meu entendimento, na C2 significa deter o domínio dos sistemas simbólicos do idioma e seus usos. Usar, na MR está circunscrito a alguns aspectos de leitura, dentre os potencialmente vinculáveis às quatro habilidades de que se compõe a competência (ver Anexo A). Independentemente da habilidade, conhecer o espanhol e usá-lo como instrumento de acesso às informações proporcionadas pelo texto-base é fundamental nas provas do Enem.

**Acesso.** Acessar as informações não equivale a simplesmente decifrar os códigos escritos da língua estrangeira. O leitor interage todo o tempo com o texto, atribuindo-lhe sentido. Afinal, a leitura pouco está relacionada ao simples decifrar do código linguístico. Como atividade cognitiva e social, a leitura envolve diferentes capacidades, visões de mundo do autor e do receptor no texto; os conhecimentos textual, de mundo e linguístico; o lugar e o tempo da escrita e da recepção.

Para tornar possível a avaliação da aquisição da competência que aqui discuto, com a concepção de uso instrumental dos idiomas estrangeiros para o acesso a textos escritos, o Inep desenvolveu em 2002 cinco habilidades para compor a Matriz de Competências e Habilidades do Enceja – Ensino Médio. Já em 2008, para a orientação dos elaboradores de itens, o órgão publicou a Tabela para Elaboração de Instrumentos de Avaliação para o Enceja, com habilidades semelhantes. Foi a partir da convergência desses dois instrumentos que o Instituto criou a competência e as habilidades de línguas estrangeiras da Matriz de Referência Enem. Para visualizar a relação das capacidades de LE do Enceja com as do Enem, sugiro consultar o Apêndice C.

Sobre o conteúdo de cada uma das habilidades de LE do Enem, discuto-o a seguir.

#### **4.2.2 – H5 (habilidade 5)**

##### **Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.**

Trata-se da primeira habilidade de LE na Matriz de Referência. Numa aproximação à Taxonomia de Bloom, verifico que o verbo que conduz a habilidade pode pertencer à categoria

Análise, pela semelhança de sentido que possui com outros verbos dessa categoria (ver Anexo B). Segundo Bloom (1976, p. 123), a Análise permite o "desdobramento do material em suas partes constitutivas, a percepção de suas interrelações e os modos de organização".

A fim de confirmar o sentido que o texto da H5 parece indicar, analisei itens de oito aplicações do Enem, ocorridas entre 2010 e 2015. O estudo dos itens confirma o que está claro no texto da H5: trata-se de habilidade que o participante mobiliza para estabelecer relação entre vocábulo(s), expressão(ões) (ou mesmo frase(s)) com o tema do texto. Mas também há itens com características diferentes da esperada e que servem para ampliar o sentido que devemos ter da H5.

É exemplo de item que requer que o participante mobilize a H5 a *Questão 94 (2012/1, Caderno Azul)*. Para identificar a resposta correta, o participante necessita entender o tema do texto, conduzido pela personagem Susanita, e relacionar um vocábulo a esse tema. Vejamos, a seguir.

#### Questão 94 (2012/1, Caderno Azul)



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

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

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

Este item tem como texto-base uma tirinha da Mafalda, do cartunista argentino Quino. O texto trata do papel da mulher na sociedade e na família. Para a personagem Susanita, uma pessoa do sexo feminino é “mais mulher” quando sabe realizar (e realiza) as tarefas dos cuidados com a casa. Na sua opinião, se o sexo feminino se dedica especialmente às tarefas do lar não se torna por isso inferior. Ou seja, para ela, como se pode depreender em uma releitura, inferiorização do sexo feminino existe quando há desprezo por uma mulher realizar atividades que lhe seriam próprias. “Mujerez”, portanto, é algo como “coisas de mulher”, aquilo que toda mulher “precisa” fazer.

A situação-problema criada propõe que o participante compreenda a relação entre a expressão “mujerez”, um neologismo, com o tema do texto. Para identificar a resposta correta o estudante precisará, portanto, mobilizar a H5, compreendendo o texto, identificando seu tema e relacionando texto e tema com a expressão destacada.

O item anterior é bastante representativo da habilidade da MR, pois relaciona vocábulo/expressão com o tema do texto. Insiro, a seguir, outro item para discutir a H5, mas que apresenta um problema de construção desta vez.

### Questão 92 (2010/2, Caderno Azul)



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 eletrônico em 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 funcionalidade dos computadores, por meio das palavras-chave *teclado, botones, impresión, electrónicas e computadora*.
- Ⓑ a evolução das máquinas modernas, por meio das palavras-chave *teclado, botones, electrónicas, energia e máquina*.
- Ⓒ a segurança da informação, por meio das palavras-chave *electrónica, clave, seguridad, verificación e identidad*.
- Ⓓ o sistema brasileiro de votação eletrônica, por meio das palavras-chave *urna, teclado, voto, botones e elector*.
- Ⓔ a linguagem matemática, por meio das palavras-chave *numérico, clave, pequeña, dimensión e energia*.

O enunciado é direto na instrução quanto ao que deve ser identificado no texto. Propõe que o participante identifique o tema tratado, a partir da observação da imagem (dois aparelhos para a realização do voto eletrônico no Brasil) e da leitura do texto escrito.

Todas as alternativas dão uma proposta de “tema” e vocábulos-chave extraídos do texto que justificariam esse tema. No entanto, considero que a listagem de vocábulos em cada alternativa seja desnecessária. Não são os vocábulos apresentados que mobilizam a habilidade fundamental para que o participante acerte o item. Para encontrar a alternativa correta, o participante precisa somente compreender o tema do texto e procurá-lo na primeira parte de cada alternativa proposta.

Entendo que temos aqui um exemplo que mostra a complexidade da elaboração de itens. É evidente que a relação que o Inep tenta estabelecer é de associação entre os vocábulos e os temas propostos nas alternativas, o que levaria o item a ser representante da H5. No entanto, deve-se ter claro o lugar da manifestação de uma habilidade: espera-se que ela se manifeste no participante. Ou seja, não se trata do desenho do item – se ele traça, por exemplo, a relação entre vocábulo e texto – mas de qual habilidade o participante se servirá para responder corretamente à situação-problema. Se para encontrar a alternativa correta do item o examinando não precisa estabelecer relação entre vocábulos e tema, não está sendo mobilizada a H5.

No caso desta *Questão 92 (2010/2, Caderno Azul)*, deve-se levar em conta ainda que os distratores não são plausíveis. A primeira parte de todos eles está bastante longe de fazer referência ao tema da figura e do texto. Entendo que quando os distratores são implausíveis a

habilidade esperada pode não ser mobilizada no participante, que poderá usar apenas outras estratégias para responder a questão.

Outra observação importante quanto a problemas na elaboração deste item que hora discuto é apontada por Kanashiro (2012, p. 158). Para ela, posição com a qual convirjo, a resposta correta está assinalada pelo próprio enunciado. A autora argumenta que o participante sequer precisa ler o texto em língua espanhola para identificar o gabarito da questão.

Há também item definido pelo Inep como mobilizador da H5, mas que apresenta algumas diferenças com o formato esperado da relação vocábulo ou expressão com o tema. A situação-problema do *item 94 (2013/1, 2º Dia, Caderno Azul)* está centrada numa expressão específica, sem buscar a relação dessa expressão com o tema do texto. Precisamente o que a situação-problema pede ao participante é que identifique o sentido (ou a tradução) de uma parte isolada do texto.

Cabe listar, portanto, as formas possíveis de itens do rol definido pelo Inep como H5, a partir do estudo das provas:

1) Há itens que relacionam vocábulo(s), expressão(ões) ou frase(s) com o tema do texto. Por exemplo, os itens: *94 (2010/1, 2º Dia, Caderno Azul)*; *91 (2011/1, 2º Dia, Caderno Azul)*; *94 (2012/1, 2º Dia, Caderno Azul)*; *94 (2014/1, 2º Dia, Caderno Azul)*; *92 (2015/1, 2º Dia, Caderno Azul)*.

2) Há item centrado na interpretação do sentido de vocábulos específicos, sem que a situação-problema trace a relação com o tema do texto. Item: *94 (2013/1, 2º Dia, Caderno Azul)*.

#### ***Em síntese***

A H5 é uma habilidade que o participante mobiliza para fazer associação de vocábulo(s), expressão(ões) ou frase(s) com o tema do texto ou para compreender o sentido de um elemento do texto.

### 4.2.3 – H6 (habilidade 6)

**Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.**

A H6 tem uma redação com sentido bastante amplo: usar a LE para acessar informações, tecnologias e culturas. Seu texto carrega letra e sentido muito semelhante ao da própria competência à qual ela está sujeita, a C2 de LCT. Coloquei em comparação os textos das duas na figura a seguir.

Figura 1 – Comparação entre a C2 e a H6



Fonte: elaborada pelo autor.

A partir dessa introdução à análise da H6, é importante ressaltar que, dadas as suas características, a H6 remete à mobilização de ações cognitivas variadas, sem direcionar para uma ação efetiva e imediata, o que a aproxima da noção de competência. Ser idêntica ao texto da C2, também é indicativo disso. Não é meu propósito, no entanto, apresentar conclusão ao assunto. Assim, independentemente de em qual capacidade cognitiva ela se encaixe, se é competência ou habilidade, dou sequência à discussão sobre seu conteúdo.

A H6 possui dois verbos: utilizar e ampliar. Entender esses dois termos no contexto em que são usados pode dar mais clareza quanto a essa habilidade. Vejamos, a seguir, uma reflexão sobre cada um.

**Utilizar.** O primeiro verbo, *utilizar*, é o que rege a habilidade. Na Taxonomia o verbo utilizar é parte da categoria da Aplicação. O objetivo da H6 da MR, portanto, poderia ser que o participante aplicasse os conhecimentos que tem da língua espanhola na obtenção de novos conhecimentos, ao se deparar com textos que remetem a informações variadas, a tecnologias e a culturas.

**Ampliar.** O verbo *ampliar* é secundário na H6. Não é ele que rege a habilidade nem é passível, inicialmente, de ser alocado a nenhuma das seis categorias taxonômicas. Entendo que, para o contexto educacional, “ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas”, denota a aquisição de novos conhecimentos.

A partir da reflexão sobre os dois verbos dentro da habilidade, o que parece se esperar com a H6, portanto, é que, *usando* os conhecimentos relativos à língua espanhola, o participante do Enem venha a obter informações no texto lido, o que resulta na *ampliação* dos seus conhecimentos.

Considero, no entanto, que obter informações e ampliar conhecimentos remete a questões bastante genéricas dentro de um processo de leitura. Assim, dado seu nível de generalidade, seria difícil aproximar a H6 como um todo a qualquer das categorias da Taxonomia de Bloom. O autor (BLOOM, 1976, p. 41) nos acautela, é preciso que seja dito, que objetivos educacionais construídos em termos muito amplos não são passíveis de classificação.

Ao estudar itens de prova classificados como H6, a clareza quanto à habilidade se amplia. O que demonstra o Inep nos itens é que almeja que o participante mobilize habilidades de compreensão: às vezes do texto como um todo e em outras vezes de parte(s) do texto; além de haver item que requer a identificação do tema do texto. Em termos simples, portanto, estamos tratando da aplicação dos conhecimentos de língua espanhola à compreensão de textos. Classifico a seguir os itens segundo o objetivo da situação-problema.

- 1) Compreensão de informações relativas ao texto como um todo ou de alguma parte específica. Itens: 93 (2010/1, 2º Dia, Caderno Azul); 91 (2010/2, 2º Dia, Caderno Azul); 94 (2010/2, 2º Dia, Caderno Azul); 95 (2010/2, 2º Dia, Caderno Azul); 93 (2011/1, 2º Dia, Caderno Azul); 91 (2012/1, 2º Dia, Caderno Azul); 92 (2012/1, 2º Dia, Caderno Azul); 93 (2012/1, 2º Dia, Caderno Azul); 93 (2013/1, 2º Dia, Caderno Azul); 92 (2014/1, 2º Dia, Caderno Azul); 91 (2014/2, Caderno Cinza); 95 (2014/2, Caderno Cinza); 94 (2015/1, 2º Dia, Caderno Azul);
- 2) Identificação do tema do texto. Item: 95 (2014/1, 2º Dia, Caderno Azul).

Como exemplo de questões que mobilizam a H6, destaco, a seguir, os itens 95 (2014/1, 2º Dia, Caderno Azul) e 91 (2014/2, 2º dia, Caderno Cinza).

**Questão 95** (2014/1, 2º Dia, Caderno Azul)

**El robo**  
 Para los niños  
 anchos espacios tiene el día  
 y las horas  
 son calles despejadas  
 abiertas avenidas.  
 A nosotros, se estrecha  
 el tiempo de tal modo  
 que todo está apretado y oprimido.  
 Se atropellan los tiempos  
 Casi no da lugar un día a otro.  
 No bien ha amanecido  
 cae la luz a pique  
 en veloz mediodía  
 y apenas la contemplas  
 huye en atardeceres  
 hacia pozos de sombra.  
 Dice una voz:  
 entre vueltas y vueltas  
 se me fue el día.  
 Algún ladrón  
 oculto roba mi vida.

MAIA, C. **Obra poética**. Montevideú: Rebecalinke, 2010.

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

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

A situação-problema gira em torno da identificação do tema do texto-base. Os distratores “a”, “d”, e “e” são bastante implausíveis. No entanto, o distrator letra “b” é mais plausível, já que possui proximidade com o tema, pois o excesso de trabalho pode causar as sensações de fugacidade do tempo.

O item revela que a H6 pode tratar da identificação do assunto central/tema do texto.

**Questão 91** (2014/2, Caderno Cinza)

**El candombe es participación**

Bastaría nombrar al tambor en nuestro país, y ya estaría implícita la referencia al *candombe*, patrimonio cultural uruguayo y, desde setiembre del 2009, Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, reconocido por las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura — Unesco. Proceso que se remonta a la época colonial, cuando era tenido como un mero baile de negros esclavos, ruidoso y obsceno, definición que toman incluso algunos diccionarios antiguos y no tanto, viéndolo como divertimento de pésima categoría por su procedencia racial. Esto fue cambiando merced al combate sin tregua a los prejuicios, siempre en crecimiento su aceptación por el conjunto de la sociedad, hasta llegar a nuestros días, cuando el Gobierno progresista en el 2006 promovió la ley 18059, consagrando los 3 de diciembre como Día del *Candombe*, la Cultura Afrouruguaya y la Equidad Racial, que en su artículo 5to y final dice: “Declárese patrimonio cultural de la República Oriental del Uruguay al *candombe*, caracterizado por el toque de los tambores denominados *chico*, *repique* y *piano*, su danza y canto, creado por los afrouruguayos a partir del legado ancestral africano, sus orígenes rituales y su contexto social como comunidad.”

ANDRADE, S. Disponível em: <http://alainet.org>. Acesso em: 22 fev. 2012 (adaptado).

O status atual do *candombe*, resultante de um conjunto de mudanças ocorridas no país, contrasta com um passado marcado por preconceitos. Segundo o texto, esse status se deve à

- Ⓐ definição dada por dicionários atuais.
- Ⓑ receptividade crescente pela sociedade.
- Ⓒ crítica às festas barulhentas.
- Ⓓ conservação da herança africana.
- Ⓔ visão da dança como obscena.

O texto-base do item trata do *candombe* e sua valorização. Afirma-se que antes era visto como uma festa de “péssima categoria”. A partir da metade do texto o autor fala do combate aos preconceitos e da crescente aceitação por parte da sociedade. Dá enfoque à promulgação da lei uruguaia de nº 18.059, que declarou o *candombe* patrimônio cultural do país.

Para a situação-problema criada, o enunciado do item propõe que o participante identifique por que o *status* atual do *candombe* é diferente. O gabarito é aquela alternativa que responde à situação-problema, ao afirmar que há uma “receptividade crescente pela sociedade” (alternativa letra B). O participante, portanto, precisa compreender o texto e seu destaque à evolução da visão da sociedade uruguaia em relação ao *candombe*.

#### **Em síntese**

Trata-se de habilidade de compreensão de um texto como um todo; de compreensão de parte do texto; ou de identificação do tema do texto. Em termos

simples, portanto, estamos tratando da aplicação dos conhecimentos de língua espanhola para a compreensão de textos.

#### 4.2.4 – H7 (habilidade 7)

##### **Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.**

O verbo que conduz a H7, *relacionar*, na Taxonomia de Bloom, pertence à categoria de Análise. Esta classe inclui habilidades de separar partes de um conteúdo de aprendizagem e traçar relações entre elas. Nessa mesma categoria encontram-se outros verbos que focam a relação entre elementos constitutivos, por exemplo: comparar, diferenciar, contrastar, conforme se pode ver no Anexo B.

O conteúdo da H7 trata da relação entre partes de um texto, por isso a habilidade se aproxima da categoria Análise. Para melhor compreendê-la, como nas demais habilidades, parto para a busca de seu sentido efetivo a partir de itens de provas do Enem.

O conjunto analisado de itens da H7 se caracteriza pelas múltiplas possibilidades de configuração. Há itens, por exemplo, de identificação da função ou da intenção do texto; de identificação das estruturas que revelam a intenção do texto ou do autor; de identificação de tema ou subtema; e de identificação de argumentos. Discuto cada um desses grupos, a seguir.

#### **1) Identificação da intenção/função**

Entre os itens do Enem definidos pelo Inep como H7, noto que às vezes o enunciado trabalha explicitamente com a ideia de “intenção” do texto. Em outros momentos, usa a expressão “função”.

Na prova de 2011/1 (2º dia, Caderno Azul), a expressão “intenção” aparece em dois enunciados. A situação-problema do *item 92* direciona o participante para que identifique a intenção do texto, centrando-se especialmente (mas não restrito a ela) na citação que o autor faz a uma palestra específica. Por sua parte, o *item 95*, em seu enunciado cita o último parágrafo e solicita que a partir deste o participante identifique a intenção do texto.

Já a palavra “função” é utilizada no enunciado de dois itens. O *item 95* (2013/1, 2º dia, Caderno Azul) traz ao participante a necessidade de identificar a “função” do texto como um todo. O uso da expressão “função” nesse item não parece diferenciar-se do uso de “intenção”.

Entendo aqui que se podia proceder à substituição de um termo pelo outro e o sentido do enunciado se conservaria, como se pode ver na comparação a seguir.

**Item 95 (2013/1, 2º dia, Caderno Azul)**

*“O texto aborda a questão da língua espanhola no século XXI e tem como função apontar que”*

**Proposta:**

*“O texto aborda a questão da língua espanhola no século XXI e tem como **intenção** apontar que”*

No *item 93 (2014/2, 2º dia, Caderno Cinza)*, solicita-se ao participante que identifique a “função” do texto a partir do destaque dado às características da cidade de Trevelín. Entendo aqui também uma grande proximidade do sentido de função com o de intenção. Bastaria uma reformulação no enunciado e aquela expressão poderia ser trocada por esta.

**Item 93 (2014/2, 2º dia, Caderno Cinza)**

*“Trevelín está localizada na Patagônia argentina. O destaque das características da cidade, no texto, tem a função de”.*

**Proposta:**

*“Trevelín está localizada na Patagônia argentina”. **O texto destaca as características da cidade com a intenção de***

Já o *item 92 (2014/2, 2º dia, Caderno Cinza)*, usa no enunciado outra expressão sinônima das duas anteriores: finalidade. Portanto, a situação-problema de um item mobilizador da H7 pode tratar da intenção/função/finalidade do texto: dele como um todo ou quanto ao uso de alguma parte específica. O *item 95 (2010/1, 2º dia, Caderno Azul)*, por exemplo, propõe que o participante identifique qual a intenção em se usar determinadas estruturas no texto. Vejamos, a seguir.

**Questão 95 (2010/1, 2º dia, Caderno Azul)**





**¡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](http://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

- Ⓐ atrair a atenção do público alvo dessa propaganda.
- Ⓑ popularizar a prática de exercícios esportivos.
- Ⓒ agradar aos compradores ingleses desse tênis.
- Ⓓ incentivar os espanhóis a falarem outras línguas.
- Ⓔ enfatizar o conhecimento de mundo do autor do texto.

Nesse item a situação-problema está enfocada especialmente na relação entre o uso das estruturas em inglês e a intenção do texto com isso. No texto-base do item, a empresa autora do cartaz utiliza anglicismos (palavras em inglês), em sua propaganda voltada a hispano-falantes. A intenção é claramente a de atrair a atenção de pessoas que incluem em suas práticas linguísticas expressões como as destacadas, que é o caso de muitos jovens de diferentes países hispânicos. Por isso a resposta correta é a letra A.

Itens mobilizadores da H7 poderão estar centrados na identificação da intenção/função/finalidade a partir de três formas:

**1.1)** Enfoque em determinadas estruturas. Qual a intenção do texto ao utilizá-las? Itens: 95 (2010/1, 2º dia, Caderno Azul); 91 (2014/1, 2º Dia, Caderno Azul); 91 (2015/1, 2º Dia, Caderno Azul);

**1.2)** Identificação da função/intenção/finalidade do texto como um todo, traçando como referência o uso de determinada(s) parte(s). Itens: 92 e 95 (2011/1, 2º dia Caderno Azul); 92 (2014/2, 2º dia, Caderno Cinza); 93 (2014/2, 2º dia, Caderno Cinza);

**1.3)** Identificação da função/intenção do texto como um todo, mas sem estabelecer relação, no enunciado, com determinada(s) parte(s). Item: 95 (2013/1, 2º dia, Caderno Azul).

## **2) Identificação das partes que mostram a intenção do texto.**

Um item de H7 pode também estar relacionado à identificação não da intenção, mas das estruturas do texto que apontam para essa intenção. É o caso do *item 93 (2010/2, 2º dia, Caderno Azul)*. Nele, o próprio enunciado revela a intenção do texto, “provocar humor”, para em seguida solicitar que o participante identifique em qual parte do texto há “o clímax dessa intenção”. Caso semelhante é o do *item 91 (2013/1, 2º dia, Caderno Azul)*.

## **3) Identificação de subtema ou outro tema**

Itens classificados pelo Inep como H7 podem também tratar da identificação:

3.1) do tema do texto-base. É o caso do *item 93 (2014/1, 2º Dia, Caderno Azul)*;

3.2) de subtema do texto-base. Item: 93 (2015/1, 2º Dia, Caderno Azul). Este item tem como texto-base um cartaz que trata do tema acessibilidade. O enunciado propõe, sem usar esta expressão, que o participante identifique o “subtema” envolvido no texto-base.

3.3) de um segundo tema inerente ao texto-base. Item: 94 (2014/2, 2º Dia, Caderno Cinza). Destaco este, a seguir.

**Questão 94** (2014/2, 2º Dia, Caderno Cinza)



Disponível em: <http://ofuena00.wordpress.com>. Acesso em: 3 ago. 2012.

A charge é um gênero textual que possui caráter humorístico e crítico. Ao abordar o tema do uso da tecnologia, essa charge critica o(a)

- Ⓐ postura das pessoas que não respeitam a opinião dos outros.
- Ⓑ tendência de algumas pessoas a interferir em conversa alheia.
- Ⓒ forma como a tecnologia ampliou a comunicação e a interação entre as pessoas.
- Ⓓ hábito das pessoas que passam muitas horas conectadas.
- Ⓔ indivíduo cujo comportamento destoa de seu discurso.

Este item traz como texto-base uma charge com dois personagens. O tema é referenciado de forma resumida no próprio enunciado, sendo mais especificamente: o uso das novas tecnologias de comunicação e seus impactos nas relações sociais. Na primeira fala, um dos personagens afirma que a era digital gera impactos nas relações sociais. Como o outro discorda de sua afirmação, o primeiro personagem dá como resposta uma frase que chama atenção pelo nível de dessocialização e pelo apego ao mundo virtual.

Na completude desse texto, um segundo tema emerge e é em cima deste que se encontra a situação-problema: há pessoas que destoam na sua perspectiva entre discurso e comportamento. O item desafia o participante a identificar isso, pois é aí que reside o clímax

do humor da charge. Esse tema, que carrega o efeito humorístico da charge, está centrado na última fala, que confirma ironicamente que há pessoas que falam uma coisa e fazem outra.

#### **4) Identificação de argumentos que fundamentam a tese do autor.**

Há também questões de H7 que propõem a identificação dos argumentos que fundamentam a tese do autor. Por exemplo, o *item 95 (2012/1, 2º Dia, Caderno Azul)*. O texto-base desse item trata das ilhas Malvinas, objeto de disputa internacional entre a Inglaterra, que hoje tem a soberania sobre a região, e a Argentina. No texto-base o autor se mostra do lado dos que creem que a Argentina deve voltar a ter direito sobre a região, e não a Inglaterra. Ele utiliza leis para tecer sua opinião. O enunciado do item, então, propõe que o participante identifique qual argumento, entre as alternativas de A a E, fundamenta a tese do autor. A resposta correta é a alternativa Letra C. A questão, como as outras, pode ser vista no Anexo C.

Das provas estudadas, os itens que se caracterizam por apresentar situação-problema que propõe a identificação de argumentos do autor são: *92 (2010/1, 2º Dia, Caderno Azul)* e *95 (2012/1, 2º Dia, Caderno Azul)*.

Por fim, considero importante esclarecer dois elementos que constituem a H7.

*Estruturas linguísticas:* qualquer parte do texto. Pode ser desde uma expressão até um parágrafo ou parágrafos.

*Função e uso social:* para que serve o texto ou qual a intenção do texto ou do autor.

#### **Em síntese**

Trata-se de habilidade que o participante mobiliza, com a qual, ao analisar a relação entre elementos do texto, identifica intenções, temas e argumentos.

#### **4.2.5 – H8 (habilidade 8)**

**Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.**

Na Taxonomia de Bloom, ações centradas em “reconhecer” pertencem à categoria do Conhecimento. Objetivos educacionais dessa categoria, introduzidos por verbos como esse mobilizam ações cognitivas próximas à lembrança: o estudante recorre à memória ou à reconhecimento para se lembrar de ideias ou fenômenos (BLOOM, 1976, p. 26)<sup>26</sup>. O autor reforça com a seguinte afirmação: “entendemos que o aluno pode dar mostras de evocar, por memorização ou reconhecimento, alguma ideia ou fenômeno dos quais teve experiências durante o processo educacional” (BLOOM, 1976, p. 26). Outros verbos presentes nessa classe são, por exemplo, recordar, apontar, repetir, sublinhar, recuperar, identificar (ver Anexo B).

Pensar a H8 como uma ação de rememorar nos dá pistas quanto ao seu sentido. Para Araújo (2017, p. 56), a H8 é uma habilidade cujo comando “sugere que o leitor acione conhecimentos que não estão necessariamente presentes no texto”. E acrescenta: “no caso da habilidade em questão, são conhecimentos relativos a produções culturais que representem diversidade cultural e linguística”. Mas a autora, que faz a análise da validade de conteúdo de itens de língua inglesa, identifica inconsistências no Enem entre o que propõe a H8 da MR e como os itens de prova se apresentam. Segundo ela:

a) Há itens, definidos pelo Inep como H8, nos quais o texto-base não deveria ser considerado *produção cultural*, já que não se trata de obra que por si mesma seja representativa da cultura anglófona. Há casos em que se trata apenas de uma notícia ou reportagem sobre cultura.

b) Há itens que são definidos pelo Inep como mobilizadores da H8 mas a autora, por sua parte, discorda da classificação. Araújo comprova em sua análise que na verdade a habilidade requerida muitas vezes é a de utilização de conhecimentos da língua inglesa para ampliação de informações relativas à cultura. Assim, conclui que se um item exige o uso de conhecimentos da LE para ampliar informações, a habilidade caracterizada é na verdade a H6 (ARAÚJO 2017, p. 56-59 e 97).

Não sigo a compreensão da autora apenas em relação à primeira conclusão. Ao estudar o caso da Competência 2 de LCT e suas habilidades, entendo que há que se considerar a visão do Inep quanto a “produção cultural”, a partir de como isso se materializa em itens de prova. E nestes, fica claro que “produção cultural em LEM”, expressão presente no texto da habilidade, pode se tratar do texto ou do conteúdo do texto. Ou seja, o produto cultural pode ser o texto ou ser referenciado por ele.

---

<sup>26</sup> As ações cognitivas de lembrança não são consideradas na Taxonomia como habilidades.

Outros autores que encontraram problemas de construção em itens representantes da H8 foram Almeida Filho e Eres Fernández (2013). Ainda que o Inep tenha classificado alguns como mobilizadores dessa habilidade, para os autores, nas edições do Enem de 2010 e 2011 não houve questões de H8.

[...] a Habilidade 8, Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística, não tem sido, a nosso ver, contemplada nas edições de 2010 e 2011 desse exame, inclusive pela dificuldade intrínseca de formular itens, no modelo atual, que permitam incluir e mensurar esses aspectos. Daí que repensar os propósitos da habilidade em questão e a necessidade de procurar meios para que a prova incorpore os aspectos culturais seja premente (ALMEIDA FILHO; FERNÁNDEZ, 2013, p. 275-276).

Assim sendo, fica evidenciado que, de fato, há contradição entre o texto da H8 e a forma como essa habilidade se materializa em itens. Textualmente, trata-se de habilidade que envolve o reconhecimento da importância da produção cultural hispânica e a compreensão dessa produção como representativa da diversidade cultural e linguística dos lugares hispanofalantes. No entanto, em minha pesquisa confirmo que, de fato, em geral, os itens de língua espanhola classificados pelo Inep como H8 se apresentam com características diferentes das que são esperadas a partir do texto da habilidade.

Apresento, a seguir, como exemplo, um item classificado pelo Inep como H8 e analiso-o quanto a possíveis ou aparentes contradições.

### **Questão 92** (2013/1, Caderno Azul)

#### **Duerme negrito**

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

Te va a traer  
codornices para ti.

Te va a traer  
rica fruta para ti.

Te va a traer  
carne de cerdo para ti.

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

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

Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí.  
Trabajando y no le pagan,  
trabajando sí.

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

*Duerme negrito* é uma cantiga de ninar da cultura popular hispânica, cuja letra problematiza uma questão social, ao

- Ⓐ destacar o orgulho da mulher como provedora do lar.
- Ⓑ evidenciar a ausência afetiva da mãe na criação do filho.
- Ⓒ retratar a precariedade das relações de trabalho no campo.
- Ⓓ ressaltar a inserção da mulher no mercado de trabalho rural.
- Ⓔ exaltar liricamente a voz materna na formação cidadã do filho.

O que vemos neste item é um tema cultural e o texto-base se encaixa até mesmo na definição de produção cultural de Araújo (2017, p. 56-57), quando se transferem para a língua espanhola as conclusões da autora relativas à língua inglesa no Enem. Trata-se de um trecho da canção *Duerme Negrito*, uma canção de ninar típica de países de língua espanhola. No entanto, se para acertar um item de H8 o participante deveria mobilizar a retomada de conhecimentos anteriores relativos à importância da produção cultural hispânica, não é o que aqui se nota. Ou seja, na situação-problema desse item não se exige a mobilização de conhecimentos anteriores específicos que remetam a considerar a produção cultural como importante para a representação da diversidade cultural e linguística.

Por conseguinte, esse item confirma que há uma distinção entre o que se entende do texto da H8 e itens de prova dessa habilidade. Considero que na questão anterior é mais evidente a mobilização de habilidades como a H6 e H7. Isto porque, por um lado, parece remeter à compreensão do texto-base e à consequente ampliação dos conhecimentos do participante; por outro, à identificação da função ou intenção de alguns versos do texto.

Os itens considerados pelo Inep como mobilizadores da H8, entre as provas que analisei, são apenas quatro: 91 (2010/1, 2º Dia, Caderno Azul); 94 (2011/1, 2º Dia, Caderno Azul); 92 (2013/1, 2º Dia, Caderno Azul); 95 (2015/1, 2º Dia, Caderno Azul). Isso significa dizer que de um total de 40 itens analisados (foram oito provas), apenas quatro (10%) objetivaram ser mobilizadores da H8.

A seguir, relaciono quatro pontos que precisam ser considerados em relação à H8, quando esta se materializa em questões de prova:

1) o texto-base de um item de H8 pode ser uma produção cultural hispânica, mas também pode ser um texto que trate do tema cultura hispânica. Por exemplo, uma notícia que trate de cultura;

2) a produção cultural ou o texto sobre cultura é usado em uma situação-problema que desafia o participante a compreender informações do texto. Nas questões, não necessariamente se materializam os comandos da H8 quanto a “reconhecer a importância da produção cultural” ou mesmo quanto a compreender essa produção “como representação da diversidade”;

3) o termo “cultural”, que é bastante polissêmico, na H8 engloba, entre outras coisas, aspectos relativos às formas de viver e às formas de os cidadãos e as classes sociais se relacionarem;

4) a situação-problema pode envolver a utilização do texto-base para a ampliação de conhecimentos, em semelhança à H6 ou para análises, em semelhança à H7.

A essas conclusões acrescento que, aparentemente, o texto da H8, muito mais que uma habilidade que o participante de fato mobiliza, trata-se de um guia de conteúdo para elaboradores, para orientação de que o elemento “cultural” deve estar presente em itens.

#### **Em síntese**

A H8 envolve compreensão de informações de um texto que tem por tema um elemento cultural do mundo hispânico e a conseqüente ampliação do conhecimento. Esse sentido não é evidenciado de forma adequada no texto da habilidade.

Na próxima seção desenvolvo análise para verificar se há harmonia integradora entre a competência de LE do Enem, e de suas habilidades, com as DCNEM e os PCNEM.

### 4.3 ANÁLISE DA RELAÇÃO ENTRE A C2 DE LCT/MR COM AS DCNEM E OS PCNEM

Esta seção está composta por quatro partes. Cada uma delas trata de um tópico de análise quanto à harmonia ou dissonância entre o que é examinado pelo Enem e os elementos centrais das DCNEM e dos PCNEM que envolvem a aprendizagem de LE. A subseção 4.3.1 trata da relação entre a C2 de LCT da Matriz de Referência e suas habilidades com a *interdisciplinaridade*; a 4.3.2, da relação desta competência com a *contextualização*. Ambos os



conceitos são caros aos documentos orientadores da educação, que determinam que eles devem ser norteadores de toda a prática pedagógica.

A subseção 4.3.3 trata da relação da C2 com a *base nacional comum dos currículos*, que é onde se encontram as competências mínimas esperadas que todo estudante do ensino médio desenvolva. Já a 4.3.4 trata da relação entre a C2 e a *parte diversificada* dos currículos.

#### **4.3.1 A C2 e a interdisciplinaridade**

A interdisciplinaridade é um dos princípios pedagógicos definidos nas DCNEM. Sua prática é fundamental para o desenvolvimento das competências que devem ser adquiridas no ensino médio. Ela também facilita, nos termos do Art. 8º, inciso IV, que o desenvolvimento intelectual, social e afetivo seja "mais completo e integrado". Por sua parte, os PCNEM (BRASIL 2000b, p. 25) afirmam que desassociar as disciplinas ou as áreas de conhecimento umas das outras cria "contextos altamente artificiais geradores de desinteresse".

Aqui não se trata de dar à interdisciplinaridade a condição de objeto de avaliação. O que deve ser avaliado em provas é o desempenho do participante na solução de problemas. Entretanto, os conhecimentos e capacidades mobilizados para a solução de um problema dependem de relações interdisciplinares. Assim, para a caracterização da interdisciplinaridade em um exame de leitura, o conhecimento prévio, discutido anteriormente a partir de Kleiman (2000), precisará manifestar-se a partir da influência de diversas disciplinas do currículo.

Como visto, o Parecer CNE/CEB 15/98 (BRASIL, 1998d, p. 30) afirma que "a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador", que pode ser desde um objeto de conhecimento a um projeto propriamente dito. No caso da C2 da MR, o elemento integrador é o texto-base. A princípio, essa configuração pode ser eficiente no atendimento ao princípio da interdisciplinaridade. Na busca por compreender o texto em ELE e solucionar a situação-problema, o participante mobiliza capacidades e conhecimentos que poderão ter sido adquiridos a partir da influência das mais diversas disciplinas, isoladas ou integradas – ou mesmo capacidades e conhecimentos adquiridos fora da educação formal. Isto porque, para além do conhecimento linguístico, como visto em Kleiman (2000, p. 20), no processo de leitura o sujeito faz uso do seu conhecimento enciclopédico – ou conhecimento de mundo, que não é desenvolvido apenas a partir de uma disciplina nem apenas na escola.

Na leitura, a dependência de conhecimentos prévios adquiridos por influência das diferentes disciplinas pode ser maior ou menor, em meu entendimento, conforme os temas do

texto e os objetivos postos para a leitura. Em meu estudo, não encontrei itens de ELE no Enem que propusessem interação disciplinar a partir de temas mais próprios das disciplinas das outras áreas. Em nenhuma das provas estudadas na pesquisa que relato foi encontrado texto-base que tratasse de tema mais próprio da área de ciências da natureza ou da área de matemática, por exemplo. As situações-problema criadas, portanto, não preveem o exercício da competência comunicativa nos cenários de trabalho e prática cidadã em interação com temas relativos à química, à física, à estatística, à matemática – ou mesmo à história ou à filosofia.

Os temas presentes em itens do Enem costumam estar relacionados a questões cotidianas, à língua espanhola, a aspectos sociais e culturais de países hispanofalantes, entre outros temas. É o que se costuma chamar de “conhecimentos gerais”, ou seja, temas não muito específicos de determinada área.

Não estou argumentando com isso que com a inclusão de temas que perpassam outras áreas necessariamente se valoriza a interdisciplinaridade. Muito pouco há de interdisciplinaridade numa questão de vestibular que, por exemplo, use um texto sobre *La guerra del agua*, da Bolívia, e crie uma situação-problema na qual o candidato deve identificar se *agua* é um substantivo masculino ou feminino. Interdisciplinaridade só é real num exame quando o participante mobiliza conhecimentos, competências e habilidades adquiridos em diferentes disciplinas e áreas para solucionar uma situação-problema. No entanto, se não se pode supervalorizar o elemento tema quanto à manifestação da interdisciplinaridade, tampouco podemos restringir que tipos de temas trabalhados no ensino médio podem entrar numa prova de ELE.

Por outro lado, mais que os temas ou a disciplina/área de origem dos textos, o que pode favorecer ou não a interdisciplinaridade são os objetivos esperados com a leitura ou, no caso da prova do Enem, as habilidades que se espera que sejam mobilizadas. Nesse sentido, entendo que as habilidades da C2 são limitadoras à valorização da interdisciplinaridade. Essas habilidades se aproximam das categorias mais inferiores do domínio cognitivo. Quando postas em aproximação à Taxonomia de Bloom, elas parecem encontrar-se especialmente centradas na categoria *Compreensão*. Mesmo quando se parece avançar em direção à *Análise*, com a H7, se foca em estabelecimentos simples da relação entre partes do texto.

Entendo que a Matriz avançaria no que tange à interdisciplinaridade se envolvesse as categorias superiores do domínio cognitivo, como a da *Síntese* e *Avaliação*. Ou, se em harmonia com elementos do Art. 8º, inciso II das DCNEM, as habilidades da MR envolvessem ações mais complexas de analisar ou de explicar, prever e intervir, por exemplo. Isto porque

*compreender informações de um texto* gera menos interação entre conhecimentos das diversas áreas do que *avaliar* ou *explicar a importância de* algo.

Em síntese, o problema não está no que há no conteúdo das habilidades de LE do Enem, mas no que lhe falta. Essas habilidades não preveem claramente que se pode transitar entre os mais diversos temas e textos que envolvem outras áreas. Mas, muito mais importante de ser ressaltado, são capacidades que se aproximam de níveis mais baixos do domínio cognitivo e, por esse motivo, pouco favorecem a interação entre áreas e, conseqüentemente, o desenvolvimento da leitura. Trata-se de habilidades de compreensão de informações, sem envolver ações mais complexas de explicação, avaliação, julgamento.

Acrescento a esta análise conclusões de Kanashiro (2012, p. 209) relativas não precisamente à MR, mas às provas. Para a autora, a elaboração de itens interdisciplinares pelo Inep poderia aumentar a presença das línguas estrangeiras nas provas do Enem. Hoje, com o modelo de separação por disciplinas, apenas cinco itens são de LE, dentre os 180 totais do exame. Segundo a autora, pode-se, portanto, amenizar o problema com a elaboração de itens em que, para sua solução, o estudante precise recorrer a conhecimentos interdisciplinares.

Outro ponto apontado por Kanashiro (2012) em favor da interdisciplinaridade no exame seria o Inep adotar modelo em que um texto-base servisse para a resolução de vários itens, com o envolvimento de diferentes disciplinas.

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 (KANASHIRO, 2012, p. 188).

Ao optar por esse formato, o Inep poderia diminuir a quantidade de textos-base das provas, pois o modelo atual, de um texto para cada questão, é um dos elementos que torna o exame exaustivo. Observe-se no trecho transcrito anteriormente que a autora também ressalta que envolver diferentes questões sobre um mesmo texto favorece uma compreensão mais apropriada.

Considero que, no formato atual, a MR e o Enem estão envoltos em equívocos, pois, se avalia o participante não levando em conta que em contextos reais o sujeito necessita manifestar capacidades e conhecimentos adquiridos a partir da interação entre diferentes disciplinas. Afinal, como expõe o Art. 8º, inciso III das DCNEM, a interação entre disciplinas permite aos estudantes uma compreensão mais ampla da realidade. Finalizo esta subseção fazendo uma

natural ponte com a próxima análise, que trata da harmonia ou dissonância da C2 com os documentos orientadores no que tange à contextualização.

#### 4.3.2 A C2 e a contextualização

Avaliar sem criar situações-problema que envolvam diferentes disciplinas e conhecimentos não é uma falha por si. O que se indica aí é que há equívocos na avaliação quanto à previsão de contextos que representem a realidade. Isto porque nos contextos naturais do exercício da cidadania e do trabalho o sujeito se vê envolvido por situações que exigem conhecimentos e capacidades adquiridas a partir de diferentes áreas e disciplinas. Se é possibilitada aos estudantes a interação com a realidade, ainda que simulada, a ação de interação entre disciplinas ocorre mais naturalmente.

Conectada ao problema anterior, portanto, a contextualização encontra limites no isolamento das línguas estrangeiras frente às outras disciplinas e no fato de as habilidades de LE da Matriz de Referência serem de domínio cognitivo inferior, centradas especialmente na compreensão de textos.

Como a interdisciplinaridade, a contextualização não é objeto de conhecimento, não sendo, portanto, propriamente um objeto de avaliação. Ela é um meio necessário para o ensino, para favorecer a aquisição e a manifestação de conhecimentos e habilidades. Mas nem a LDB nem as DCNEM e os PCNEM determinam como deve se dar o monitoramento da educação quanto à prática da contextualização. No entanto, entendo que, num exame, tal como nas outras fases do ensino e da aprendizagem, trata-se de se prever e se criar contextos mais próximos à realidade. Os contextos pensados para as situações-problema de itens devem, portanto, requerer a mobilização de conhecimentos e capacidades semelhantes aos agenciados em situações *reais*.

O que se pode pensar quanto a *contextos próximos à realidade* tendo como centro uma língua estrangeira? Anteriormente vimos que o Parecer CEB/CNE nº 15/98 (BRASIL, 1998d, p. 33-34) dá exemplos de contextos possíveis para envolver os estudantes nos processos de aprendizagem de um idioma estrangeiro: serviços de tradução, turismo ou de escritório. Esses exemplos dados levam em conta o contexto do mundo do trabalho, que no documento é visto como o mais relevante à contextualização.

Entendo que as habilidades de LE da Matriz de Referência são limitadas e dão poucas possibilidades à criação de itens contextualizados ao mundo do trabalho. Tal afirmação parece se confirmar nos itens estudados. Nota-se que não há questões focadas nos processos de

produção ou de serviços que caracterizam o mundo do trabalho. Entendo que os itens de ELE se aproximam mais de cenários que ilustram posicionamentos no exercício da cidadania, mas ainda assim de forma bastante restrita, já que se anula a possibilidade de expressão na língua estrangeira. Um cenário assim, caracterizado especialmente pela *recepção* de informações, não é o esperado numa *situação real*.

#### 4.3.3 A C2 e a base nacional comum (1998)

Como visto, a Base consiste no conjunto de competências mínimas definidas em 1998 pelo Conselho Nacional de Educação – CNE, no Art. 10 das DCNEM. Em minha pesquisa tenho em conta todas as competências de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – LCT. Isto porque o CNE definiu competências para a área, não para disciplinas isoladas.

A Base possui nove competências de LCT. Entre elas, uma que faz referência especificamente às línguas estrangeiras, embora não seja a única que envolve as LE. Trata-se da competência presente na alínea *e*, do Art. 10, que nesta dissertação chamo de Competência 5, a qual transcrevo a seguir:

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

É exatamente essa a competência que o Inep incluiu como Competência 2 de LCT na Matriz de Referência Enem para examinar os participantes do Enem em relação à aprendizagem das línguas estrangeiras. Essa competência já era usada pelo Instituto também na matriz de outro exame, o Encceja, desde 2002 (ver Apêndice C).

Um dos pontos que pode colocar em xeque a harmonia é que a MR separa língua estrangeira das demais linguagens do currículo. Faz isso ao mesmo tempo em que delimita para LE apenas uma das competências.

No entanto, antes de se chegar a conclusões, há que se levar em conta o conteúdo da competência que o Inep escolheu para representar as LE. Trata-se de uma capacidade cognitiva bastante abrangente, que pode até mesmo se propor a representar toda a aquisição ou a aprendizagem de uma língua estrangeira (com conhecimentos e capacidades). *Conhecer* uma língua remete a ter ciência (pelo menos implícita) quanto às formas para efetivar o uso do idioma; e *usar*, propriamente, a demonstrar, por meios práticos, o conhecimento que se tem.

Frente a isso, o fato de que na MR o Inep incluiu para as línguas estrangeiras apenas a Competência 5 das DCNEM não seria definidor de que o órgão deixou definitivamente de lado

as demais. Considero, no entanto, que as quatro habilidades de LE, centradas em compreensão de textos escritos são limitadoras, pois não preveem a interação da competência de LE da MR com as demais competências de linguagens.

Por outro lado, levar em conta que as competências de LCT das DCNEM são para a área e não para matérias específicas pode favorecer uma compreensão a favor da harmonia da MR com os documentos orientadores. Na área de LCT da Matriz de Referência Enem constam todas as competências descritas como base comum curricular nas DCNEM, como se pode observar no Apêndice F. Nesse caso, o Inep está propondo a avaliação do desenvolvimento de todas as competências previstas.

No entanto, uma das linguagens (a das línguas estrangeiras) é examinada à parte do conjunto das outras. Ou seja, por um lado, na MR se cumpre o Art. 7º, inciso III das DCNEM, que determina que nas avaliações organizadas pelo governo se avalie o desenvolvimento das competências básicas descritas no documento. Por outro lado, se está desconsiderando que faz parte do desenvolvimento de todas as capacidades o desenvolvimento da própria língua estrangeira. E que o desenvolvimento das LE envolve (ou deveria envolver) o desenvolvimento de todas as competências de LCT.

O que dá para verificar, portanto, é que a falta de interação das diferentes linguagens com a LE contribui para o empobrecimento dos contextos permitidos pela MR. As habilidades da Matriz induzem à elaboração de itens com situações-problema que envolvem alguns aspectos de compreensão de textos. Mas não se prevê, por exemplo, a criação de situações-problema que envolvam a relação de textos com seus contextos (Competência 3 das DCNEM), a discussão e reflexão quanto a pontos de vista sobre a linguagem (Competência 2 das DCNEM), avaliar o domínio da LE em interação com o uso de novas tecnologias da informação e comunicação (Competência 9 das DCNEM).

Há que se ter em mente, então, que na MR não só não se está considerando a aquisição da C2 independentemente das demais; também se está desconsiderando que o desenvolvimento de todas deve ser articulado e todas são dependentes da C2. O estudante que domina a competência de *confrontar opiniões e pontos de vista*, por exemplo, deve ser capaz de fazê-lo na própria língua estrangeira.

Importa ainda destacar que as habilidades de LE da MR somente consideram a compreensão da modalidade escrita da língua, deixando de fora a avaliação da compreensão oral e da expressão escrita e oral dos candidatos, capacidades esperadas nas DCNEM e nos

PCNEM e inerentes à aprendizagem de línguas estrangeiras. Afinal, a formação do ensino médio, com o foco que deve ter (preparação para o trabalho, preparação para estudos posteriores e formação geral do cidadão) não respalda que a avaliação deva ser apenas de leitura e compreensão de textos.

Segundo Allende e Condemarín (1982, p. 13), no ensino superior a principal fonte de informação são os textos escritos. Entendo, no entanto, que outros elementos devem ser considerados quanto ao que deve dominar de LE o estudante desse nível de ensino, tendo em vista, inclusive, os avanços tecnológicos e o aprofundamento da globalização. Portanto, a formação no ensino superior pode envolver diferentes meios, com o conhecimento em interação, explicitado em apresentações orais em vídeos, palestras, aulas, inclusive nos idiomas estrangeiros. Além de recepcionar e compreender informações, o estudante universitário poderá necessitar, por exemplo, expressar-se oralmente em LE ao fazer uma pergunta em um evento; pode necessitar acessar e compreender um filme em LE. O ensino médio, portanto, deve prever esses contextos.

Deve-se considerar, inclusive, que a aprendizagem de LE nas escolas de nível médio deve ser suficiente até para aqueles estudantes que ingressarão em curso superior de língua estrangeira, de quem muitas vezes será exigido domínio mais apurado do idioma.

Ambos os documentos (DCNEM, PCNEM e MR), portanto, consideram que a educação deve ser processo que envolva o desenvolvimento de capacidades e não o acúmulo de informações e/ou conhecimento. Nesse sentido se harmonizam, ao mesmo tempo que estão em consonância com as teorias mais aceitas hoje em educação. Segundo Machado (2009, p. 43-44), ensinar e avaliar o desenvolvimento de competências em lugar do acúmulo de informações representa a valorização das pessoas e seus projetos de vida, superando a configuração de educação que se centrava nos “conteúdos disciplinares” meramente sistêmicos e com tratamento tecnicista. No entanto, as competências esperadas entre os dois documentos orientadores e a C2 LCT/MR não pressupõem o mesmo tipo de formação escolar, revelando, assim, bastante dissonância.

O estudante pode ser capaz de associar expressões ao tema do texto, utilizar conhecimentos na LE para ampliar o acesso a informações, identificar intenções do texto – ações que remetem às habilidades do Enem, e ainda assim ter dificuldade de compartilhar sentidos com um interlocutor; ter dificuldades de entender contextos; de demonstrar senso crítico quanto às linguagens e às diferentes teorias que as estudam; ter dificuldades de lidar com

tecnologias da comunicação e informação; dificuldade de mandar um *e-mail* no idioma estrangeiro; e/ou de respeitar as diferentes formas de expressão, por exemplo.

#### 4.3.4 A C2 e a Parte Diversificada

Nas DCNEM, as LE, tanto a obrigatória quanto as optativas, são componentes da parte diversificada dos currículos. A previsão do documento é que essa parte seja especialmente adaptada às realidades e interesses locais e, portanto, a língua estrangeira deveria ser escolhida pela comunidade, dentro das possibilidades das instituições.

Assim, a escolha dos idiomas estrangeiros seria uma atribuição da comunidade escolar. Mas a União, por sua parte, não se furtou de estabelecer as capacidades mínimas de LE a serem desenvolvidas nas escolas. As competências foram determinadas nas DCNEM no Art. 10, que instituiu a base nacional comum. Como já visto, ficou estabelecido no documento que essas competências, além de servirem como diretrizes para as escolas, seriam usadas pelo poder público para a avaliação da qualidade do que foi adquirido. Tais sistemas deveriam levar em conta as competências mínimas estabelecidas e a diversificação dos currículos (Art. 7º, inciso III das DCNEM).

Apesar do que manda a norma quanto ao monitoramento da qualidade da educação e apesar da flexibilidade trazida pela LDB e pelas DCNEM quanto a qual idioma estrangeiro devia ser ensinado e aprendido nas escolas, a MR prevê apenas a avaliação do espanhol ou do inglês desenvolvidos (de modo desigual, é certo) no ensino médio. Dessa forma, o poder público, por meio do Enem, não se propõe a examinar, ainda que minimamente, a qualidade do ensino e da aprendizagem de outros idiomas estrangeiros.

Cabe lembrar, no entanto, como discutido nos capítulos anteriores, que até 2009 o Enem não avaliava a aprendizagem de nenhuma língua estrangeira. A previsão só veio nesse ano, junto às adaptações do exame para se consolidar como vestibular nacional. Por essa época, segundo Martínez-Cachero (2008, p. 117-120), já era bastante consolidada a presença do inglês nos vestibulares e aumentava cada vez mais a do espanhol. Foram exatamente esses dois idiomas que passaram a fazer parte das disciplinas avaliadas pelo Enem. Esses fatos argumentam em favor da tese de que a inserção dos dois idiomas foi mais para atender à configuração de *vestibular*, do que para contribuir com uma avaliação mais ampla da qualidade da aprendizagem e do ensino de LE (KANASHIRO, 2012, p. 56).



Argumenta também em favor do espanhol estar no Enem a Lei 11.161, que determinou que a língua espanhola fosse ofertada em todas as escolas de ensino médio brasileiras. Aliada a políticas de promoção do ensino e aprendizagem do idioma no País, essa lei possibilitou a ampliação da presença do idioma na educação. Mas como esse dispositivo legal não tornou obrigatório cursar o idioma, já que a flexibilidade continuou prevista, não seria isso que justificaria não se proceder à avaliação do ensino e aprendizagem de outras línguas.

A verdade é que dado seu formato atual, se pode até argumentar que o Enem de nenhuma maneira está posto para servir como parte da avaliação da educação brasileira nos moldes requeridos pela LDB. No entanto, mesmo como vestibular o Enem pode e deve ter compromisso com a diversificação. Como visto anteriormente, o Art. 51 da LDB inclusive determina que as instituições de ensino superior, ao elaborarem seus processos de seleção, levem em conta o efeito [*retroativo*] que se gera na *orientação* do ensino médio. Privilegiar o espanhol e o inglês em um vestibular nacional, por conseguinte, gera como risco o aumento da tendência de muitas escolas deixarem de priorizar o ensino e a aprendizagem de outros idiomas que melhor atenderiam às necessidades histórico-culturais, sociais e trabalhistas da comunidade. Afinal, se a escola mantiver a opção por priorizar idioma(s) estrangeiro(s) que não os que estarão nas provas, seus estudantes participarão da seleção em desvantagem.

Mas há que se considerar, no entanto, que os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio já em 2000 recomendavam que as escolas dessem prioridade ao ensino do inglês e/ou do espanhol. Já quanto a outros idiomas demandados pelas necessidades socioculturais das comunidades, os PCNEM recomendavam que eles entrassem como língua estrangeira optativa (BRASIL, 2000, p. 27).

Em conclusão, quanto à parte diversificada, a MR se harmonizou com os PCNEM. No entanto, esteve em desarmonia com as DCNEM, quando estas previam e incentivavam a diversificação dos currículos para além dos dois idiomas recomendados nacionalmente, o que incluía possibilitar o ensino prioritário de outro idioma que não o espanhol e o inglês.

#### 4.4 CONCLUSÕES PARCIAIS

Nesta parte final do Capítulo 4 busco, por meio de conclusões parciais, responder às perguntas de pesquisa, apresentadas no capítulo introdutório e que aqui retomo.

*1) Quais evidências documentais e/ou teóricas sugerem que há (ou não) o embasamento da Competência 2 de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias da MR nas DCNEM e nos PCNEM?*

Conforme destacado no Capítulo 3, André (2005, p. 54-55) afirma que, em estudo de caso, a análise de dados não se manifesta exclusivamente na fase final da pesquisa. Assim, sendo uma das condutoras de minha pesquisa, a pergunta nº 1 veio sendo respondida desde as fases iniciais do estudo. Porém, a sua resposta se confirma e só se solidifica neste Capítulo 4.

Com essa pergunta não visio obter simplesmente resposta alinhada à afirmação de autores ou de órgãos pertencentes ao MEC quanto à MR ter sido alicerçada nos documentos norteadores da educação. O que se requer aqui são evidências que confirmam ou infirmam a relação de harmonia entre o conteúdo dos diferentes documentos.

Busco responder à pergunta a partir dos dois pontos a seguir.

a) O objeto de estudo de minha pesquisa foi extraído da Matriz de Referência Enem (MR): a Competência 2 (C2), composta por quatro habilidades. No processo de análise ficou demonstrado que sim, a C2 encontra sua origem nas DCNEM, ao menos no que corresponde ao texto da competência;

b) Existe um posicionamento oficial e de alguns autores que revela que a construção da MR foi feita tendo por base os documentos orientadores da educação. No entanto, em relação às línguas estrangeiras, o cotejo do conteúdo dos documentos revelou indícios contrários à ideia do embasamento. Por um lado, porque o estudo e a análise do conteúdo da MR, das DCNEM e dos PCNEM revela que a C2 se mostra como um recorte das competências de LCT previstas na base nacional comum dos currículos, de 1998. Por outro, as habilidades que compõem a C2 a limitam ao uso instrumental da língua para alguns aspectos de leitura, o que não coincide com a formação delineada nos documentos orientadores.

*2) Como se caracterizam os elementos centrais da MR, das DCNEM e dos PCNEM referentes à Língua Estrangeira – Espanhol?*

Os elementos abarcadores das línguas estrangeiras (e das várias formas de linguagem) identificados como os mais importantes nas DCNEM e nos PCNEM, pela ênfase e pela centralidade que ocupam na forma de educação proposta, são: a interdisciplinaridade e a contextualização; a base nacional comum e as competências de LCT; e a parte diversificada dos currículos, que deve estar adaptada à realidade da comunidade.

Na MR, os elementos centrais são: a C2 e as habilidades H5, H6, H7 e H8. Apesar das capacidades serem definidas textualmente (há *conteúdo explícito*), elas guardam *informações latentes*. Essa compreensão, que surge desde o início da pesquisa, foi confirmada pelo estudo analítico de itens, que mostra que as habilidades expressam aspectos que não estão claros no seu conteúdo manifesto.

Na MR, a concepção de domínio de língua estrangeira, consubstanciada na C2 e nas quatro habilidades, se volta apenas a alguns aspectos de compreensão leitora. São capacidades relativas a determinados aspectos de compreensão de textos; à compreensão de relações entre partes do texto; identificação de temas, de intenções do autor ou do texto.

3) *Como se dá a relação entre o conteúdo da Competência 2 de LCT/MR com o trabalhado pelas DCNEM e os PCNEM?*

As respostas às perguntas anteriores conduzem e fundamentam a resposta à pergunta de pesquisa nº 3. O conteúdo da C2 e suas habilidades, quando cotejado aos documentos orientadores, não confirma a ideia do embasamento (ao menos não um efetivo). O Inep pode ter feito um embasamento simbólico, para atender a critérios mais próximos aos almejados em exames vestibulares. Utilizou-se na matriz de línguas estrangeiras do Enem apenas uma das várias competências que envolvem a língua espanhola, tanto dentre as que são comuns às DCNEM e aos PCNEM, quanto aquelas que são próprias deste último documento.

Na MR, a partir das habilidades de LE, manifesta-se uma visão instrumental do idioma, voltada para alguns aspectos de leitura. Tal posição está em dissonância com a visão sistêmica de desenvolvimento da linguagem, que se apresenta nas DCNEM e nos PCNEM. Nestes documentos, as diferentes linguagens, os conhecimentos, as competências e as habilidades várias estão integrados, em razão do atendimento às demandas sociais, às do mundo do trabalho e às da preparação para os estudos posteriores.

#### 4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

⑤ *Todas as alternativas anteriores.*

A pesquisa que relato teve como objetivo geral identificar se há harmonia de conteúdo, no que se refere à Língua Estrangeira – Espanhol, entre a Matriz de Referência Enem (MR) e

dois documentos orientadores da educação: as DCNEM de 1998 e os PCNEM, de 2000, vigentes à época do lançamento da Matriz. Era essencial à pesquisa, portanto, compreender o conteúdo das DCNEM e dos PCNEM, sua concepção de linguagem, de línguas e de ensino, aprendizagem e avaliação dos idiomas estrangeiros. De igual modo, era essencial compreender o conteúdo da MR.

Pela natureza dos objetivos, considerei preferível buscar a compreensão da C2 a partir da análise de conteúdo explícito e latente, com a coleta de registros por análise documental. No entanto, poderia ter gerado resultados também satisfatórios consultar especialistas do Inep, a fim de discutir o conteúdo da competência e das habilidades; discutir itens de prova, o nível esperado de formação dos participantes e a concepção de avaliação de aprendizagem de línguas estrangeiras que o órgão tem.

Considero também limitação da pesquisa, a dificuldade de encontrar insumos teóricos relativos ao tema da Competência 2 de LCT/MR e especialmente relativos à concepção de línguas estrangeiras, de sua aprendizagem e ensino presentes nos documentos orientadores da educação. Além de considerar curto o tempo para a realização da pesquisa, para a escrita da dissertação e cursar disciplinas.

O que hoje parece mais simples, reconheço também como limitação inicial: identificar o papel de cada documento orientador, entre os vários manuais e normas presentes na educação brasileira. A teoria consultada não favoreceu a rápida compreensão, que veio após muitas releituras de vários documentos.

No Capítulo 4 desta dissertação busquei revelar, a partir do cotejo entre os elementos e ainda que em resultados parciais, como a MR se harmoniza com os dois documentos orientadores da educação envolvidos na pesquisa, no que tange à aprendizagem da língua espanhola. Questionar essa relação se justifica pelo fato de os documentos orientadores serem base para a construção dos currículos das escolas, além de serem base para a elaboração de livros didáticos, para a formação inicial e continuada de professores e para concursos públicos da área de educação; e, de outro lado, o Enem se propor a atestar o desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos de ELE adquiridos durante a educação básica pelos estudantes.

Justifica-se ainda devido ao efeito retroativo que tem a prova do Enem, referenciado na teoria da área de Ensino de Línguas, pois esse exame seletivo interfere nos processos de ensino, aprendizagem e avaliação praticados em muitas escolas do País. Por fim, a pesquisa se justifica

também frente ao Enem ser usado como indiciador da qualidade da educação e do desempenho dos estudantes brasileiros. Entretanto, no caso das línguas estrangeiras, esse exame não revela, de forma alguma, a qualidade da aprendizagem efetiva, nem deveria ser orientador das práticas pedagógicas.

Considero que o estado brasileiro precisa inovar em processos eficientes que forneçam informações quanto à qualidade do ensino de línguas estrangeiras. No entanto, avaliar a qualidade está muito além da aplicação de exames. As provas, se aplicadas, precisam servir para compor ações mais amplas. É preciso avaliar as condições das escolas, a preparação dos professores, investir em estudos que visem às melhorias do ensino e aprendizagem. Mais que aferir os conhecimentos e as capacidades dos estudantes, é preciso colocar em prática políticas diversas que visem a reais melhorias.

O Exame Nacional do Ensino Médio, de fato, não possui as características de um instrumento que possa indiciar um processo amplo de avaliação da educação. Mas caso o governo brasileiro desejasse, o Enem, após profundo aperfeiçoamento do seu modelo, poderia fazer parte de um sistema de avaliação. A fim de fomentar políticas e ações de melhorias da qualidade, poderiam ser produzidos estudos técnicos e científicos que colocassem em interação o desempenho dos participantes do Enem, por exemplo: com o desempenho em sala de aula, com as condições e o orçamento das escolas de onde provêm esses participantes; com as condições sociais e financeiras das famílias; com a formação e o desempenho dos educadores. E envolvendo tudo isso, a criação de planos, projetos e programas que visem à promoção da melhoria da qualidade da educação brasileira.

Há, ainda, que se questionar: o nível de formação em LE esperado nas provas do Enem coincide com aquele que será exigido no mundo do trabalho, no exercício da cidadania e em cursos superiores ou técnicos posteriores ao ensino médio regular? Destaco que são necessários ainda estudos que reflitam se o Enem, como exame vestibular, mede ao menos conhecimentos e capacidades em LE necessários ao ingressante do ensino superior. Até que ponto a C2 e suas habilidades, os fragmentos usados como texto-base nos itens, as adaptações dos textos e o modelo de situações-problema que o Enem adota representam os conhecimentos e as capacidades que serão necessários nos estudos universitários? Ao mesmo tempo que sugiro que esse tema seja pesquisado, ressalto que não visualizo de que forma os conhecimentos e as capacidades necessários ao ensino superior se diferenciam daqueles que são necessários ao mundo do trabalho e/ou ao exercício da cidadania, especialmente levando em conta que os

cenários representados se entrecruzam e revelam objetivos que envolvem a formação de um mesmo sujeito.

Novos trabalhos de pesquisa devem auxiliar na superação das dificuldades inerentes à construção de práticas avaliativas adequadas para as salas de aula e para as avaliações em larga escala. A melhoria dos processos avaliativos aporta benefícios não só à aferição mais confiável, como também tem o potencial de contribuir para o aperfeiçoamento do próprio ensino e da aprendizagem dos idiomas estrangeiros.

No que tange às avaliações externas, não se trata apenas de construir provas com mais qualidade, mas de construir sistemas de avaliação, que possam estar muito à frente da prática de apenas examinar. Trata-se da construção de avaliação dentro de uma perspectiva holística (contemplar o todo) e sistêmica (observar fatores em articulação), com o objetivo de promover o aperfeiçoamento da qualidade das redes educacionais brasileiras. Acompanhamento Oliveira (2011, p. 230) quando afirma que um amplo sistema de avaliação, para ser efetivo, precisa: promover a aproximação entre a escola e o delineamento dos processos de avaliação; criar meios de interação entre avaliações externas e internas à escola. Não há hoje no País processos avaliativos do ensino médio que se aproximem dessa perspectiva.

Na Linguística Aplicada, meu estudo se soma às pesquisas que discutem políticas públicas relativas ao ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras e aos estudos sobre as avaliações externas, e especificamente sobre o Enem. Entendo que a pesquisa que realizei e relato nesta dissertação de mestrado contribui, ainda que parcialmente, para área de Ensino de Línguas ao fomentar discussões relativas às políticas públicas voltadas ao fortalecimento do ensino e aprendizagem de LE, ao discutir avaliação da qualidade, e ao discutir concepções de LE de diretrizes e manuais orientadores da educação. Pode contribuir também para a formação inicial e continuada de professores, na medida em que oferece recursos adicionais para facilitar a compreensão da MR e da prova de LE (especialmente a de língua espanhola) do Exame Nacional do Ensino Médio.

A pesquisa aporta reflexões quanto ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de línguas neste momento de iminentes mudanças na educação brasileira. Em 2018 consolidou-se a proposta do governo federal de Reforma do Ensino Médio, com o lançamento de novas Diretrizes Curriculares Nacionais (que substituem as anteriores, de 2012) e da Base Nacional Comum Curricular. Há que se ter em conta, portanto, que podemos estar diante de mudanças na educação e possivelmente mudanças nos processos de avaliações externas e dos vestibulares

(entre eles o Enem). A imprensa já revela também um processo gradual de mudanças na aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio, que contará com ambiente informatizado – o participante fará as provas em computador.

Provavelmente, estamos também diante da iminente divulgação de novas matrizes para as áreas de conhecimento do Enem, a fim de adequar o exame ao novo ensino médio. Nesse cenário, a universidade e a área de Ensino de Línguas devem se posicionar diante dos processos de mudanças na educação, para conduzi-los, criticá-los, contribuir com seu aperfeiçoamento e, se possível, fomentar novas mudanças.

Considero de grande importância para a difusão da língua espanhola sua presença nas provas do Enem, o que serve para contribuir com a superação do comum ensino brasileiro focado em apenas uma língua estrangeira, geralmente o inglês. No entanto, se estar no exame reforça a presença do espanhol nos sistemas de ensino e nas escolas, não necessariamente contribui para o ensino e a aprendizagem do idioma com qualidade. Comprovado em pesquisas anteriores que o Enem gera efeito retroativo nas escolas de nível médio (efeito almejado pelo Inep, conforme apresento no Capítulo 1), necessitamos desenvolver mais pesquisas que abordem e esclareçam as consequências para os processos de ensino e aprendizagem de LE advindas do foco nas provas. Também são necessários estudos que proponham formas de suplantar a prática de ensinar para os exames.

Apoiado em Almeida Filho e Eres Fernández (2013, p. 273), considero que é necessário que o País defina *níveis de desempenho* para as línguas estrangeiras, criando um *quadro referencial* que estabeleça objetivos de aprendizagem para cada nível. Essa construção precisa ser feita a partir do diálogo com o conjunto da sociedade – cidadãos, estudantes, professores, especialistas, universidades, institutos federais, escolas, cursos de línguas, secretarias de educação, Ministério da Educação. Proponho para a área de Ensino de Línguas a criação de grupos de pesquisa, e me prontifico a participar de um deles, para a busca de definição de metas de aprendizagem de LE que visem atender aos diferentes objetivos de formação do ensino médio, presentes na LDB. O *quadro* construído servirá de apoio para os processos de ensino, aprendizagem e avaliação nas escolas, mas também para órgãos que promovem avaliações em larga escala, em especial o Inep.

Devem ser criados também grupos de pesquisa para reflexão e construção de uma matriz de referência ampla de LE para o Enem, que contemple o desenvolvimento da competência comunicativa. Também deve ser criado novo modelo de exame, a partir de discussões extensas

sobre os objetivos educacionais relativos à aprendizagem de línguas estrangeiras. Esse novo modelo deve ser testado em grupo-piloto, com vistas à melhoria dos instrumentos.

Ressalto novamente, no entanto, que se deve promover a avaliação contínua e real do ensino médio brasileiro, com vistas à melhoria da qualidade. Os resultados de um Enem renovado podem servir como parte dos critérios de avaliação. É uma possibilidade também a testagem desse sistema de avaliação ocorrer, inicialmente, em um conjunto de algumas escolas, das diferentes regiões brasileiras. Esses colégios podem estar envolvidos num amplo processo de avaliação, que esteja relacionado à dinâmica do dia a dia, não como uma aplicação pontual e agendada. Muito mais que examinar os estudantes, deve-se executar a contínua avaliação de tudo aquilo que interfere na aprendizagem em geral e, especificamente, na aprendizagem das línguas estrangeiras. Além disso, devem ser oferecidas aos agentes (pais, estudantes, educadores, gestores) aconselhamentos, instruções e a possibilidade de melhoria dos resultados apresentados, assim como se deve manter o diálogo com esses atores objetivando o aperfeiçoamento contínuo dos processos de avaliação.

Por fim, destaco que é referendado pelas ciências que, para a efetiva qualidade da educação, é necessário uma série de mudanças sociais no Brasil, o que favorecerá também a aprendizagem dos idiomas estrangeiros. Questões como a desigualdade social e a pobreza geram efeitos na maneira como as pessoas aprendem e ensinam, e precisam ser vencidas ou diminuídas. Entre outros avanços, é preciso um aumento significativo das vagas nas universidades públicas, o que poderá favorecer a redução do foco nas provas e do treinamento para o vestibular, promovido em muitas escolas.

Os resultados da pesquisa, publicados nesta dissertação, serão também encaminhados ao Inep a fim de buscar a interação com o órgão para reflexões da área de Ensino de Línguas. Mantenho esperança acesa para o componente LE (em especial ELE) nos dias que virão.



## REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. **Políticas educativas e avaliação educacional: para uma análise sociológica da reforma educativa em Portugal (1985-1995)**. Braga, Portugal: Universidade do Minho, 1998.
- AFONSO, Almerindo Janela. Para uma conceitualização alternativa de *accountability* em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n119/a08v33n119.pdf>. Acesso em: 23 maio 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no Estado-avaliador: comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 53, p. 267-284, abr./jun. 2013a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n53/02.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2018.
- AFONSO, Almerindo Janela. Um olhar sociológico sobre políticas para a educação, avaliação e *accountability*. **Educação e Políticas em Debate**, Uberlândia, v. 2, n. 2, p. 286-296, jul./dez. 2013b.
- ALLIENDE, G. Felipe; CONDEMARIN G., Mabel. **La lectura: teoría, evaluación y desarrollo**. Santiago: Editorial Andrés Bello, 1982.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **A cultura de aprender**. Campinas: UNICAMP, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos P.; ERES FERNÁNDEZ, Gretel. O Ensino de Línguas no sistema escolar brasileiro: esboço de um plano de intervenções para a excelência no ensino de línguas estrangeiras. In: BRASIL. **Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes curriculares de referência das avaliações em larga escala**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493864](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/493864). Acesso em: 21 jun. 2019.
- ALVES, Janaína Soares. **Cuestiones de lectura e interpretación en textos en portugués a hispanohablantes y en español a lusófonos: el caso de los heterosemánticos**. 2005. 344 f. Tese (Doutorado em Língua Espanhola) - Universidad de Salamanca-USAL, Espanha. 2005.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2005. v. 13. (Série Pesquisa).
- ARAUJO, Sara Domingos de Sousa. **A validade de construto das questões de língua inglesa do Enem: um olhar para o conteúdo e a matriz de referência**. 2017. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2017.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BERGER FILHO, Ruy Leite. **Currículo e competências**. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. São Paulo, [200-]. Disponível em: [http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/curriculo\\_e\\_competencias\\_cr.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/portals/18/arquivos/curriculo_e_competencias_cr.pdf). Acesso em: 29 jun. 2019.

BLOOM, Benjamin S et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**: domínio cognitivo. Tradução de Flávia Maria Sant'Anna. Porto Alegre: Globo, 1976.

BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. Arquivo Nacional. **Dicionário Brasileiro de Terminologia Arquivística**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 2005a. (Publicações Técnicas).

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Resolução nº 02, de 07 de abril de 1998c. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 15 abr. 1998. n. 71, p. 31-32. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf). Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 05 agosto 1998e. n. 148, Seção 1, p. 21-23.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 31 janeiro 2012a. n. 22, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=31/01/2012&jornal=1&pagina=20&totalArquivos=120>. Acesso em: 06 ago. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. **Diário Oficial da União**: Seção 1. Brasília, DF, 05 out. 1988. n. 191, p. 1-32. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf). Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico**. Brasília, 2002a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+documento+b%C3%A1sico+2002/193b6522-cd52-4ed2-a30f-24c582ae941d?version=1.2>. Acesso em: 22 jul. 2017

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Portaria nº 111, de 04 de dezembro de 2002b. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 06 dez. 2002. n. 236, p. 16-22.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Portaria nº 147, de 04 de setembro de 2008. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 09 setembro 2008 n. 174, p. 19.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Proposta:** unificação dos processos seletivos das Instituições Federais de Ensino Superior a partir da reestruturação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Brasília, 2009a. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/imprensa/Andifes\\_Proposta\\_Inep-MEC.pdf](http://download.inep.gov.br/download/imprensa/Andifes_Proposta_Inep-MEC.pdf). Acesso em: 02 jul. 2017

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. **Diário Oficial da União:** seção 1. Brasília, DF, 28 maio 2009b n. 100, p. 56-63. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2009/portaria\\_enem\\_2009\\_1.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf). Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Matriz de Referência ENEM.** Brasília, 2009c. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/downloads/2012/matriz\\_referencia\\_enem.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf). Acesso em: 16 ago. 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Guia de Elaboração de Itens.** Brasília, 2010. Disponível em: [https://www.if.ufrj.br/~marta/enem/docs\\_enem/guia\\_elaboracao\\_revisao\\_itens\\_2012.pdf](https://www.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf). Acesso em: 20 fev. 2019

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem):** relatório pedagógico 2009-2010. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Relatório pedagógico:** Enem 2011-2012. Brasília: INEP, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Provas e Gabaritos.** [2019]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Microdados – Enem.** Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. [2019] Acesso em: 05 jun. 2019.

BRASIL. A faculdade, o Enem e a revolução do ensino. **Revista do Enem**, v. 2, n. 2, p. 1-6, 2002c.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 27 dez. 1961. Retificado em 28.12.1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm). Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 25 nov. 1995. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm). Acesso em: 29 jun. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial União:** seção 1. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27833-27841.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. **Diário Oficial da União:** seção 1. Brasília, DF, v. 142, n. 151, 8 ago. 2005b. p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio – Parte I Bases Legais. Brasília, 2000a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ensino Médio – Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, 2000b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002d. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 15 ago. 2002. n. 157, Seção 1, p. 12. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/encceja/legistacao/2002/portaria2270.pdf). Acesso em 21 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 807, de 18 de junho de 2010. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil:** seção 1. Brasília, DF, 21 jun. 2010. n. 116, p. 71-72. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2010/portaria807\\_180610.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2010/portaria807_180610.pdf). Acesso em: 16 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 468, de 03 de abril de 2017. Dispõe sobre a realização do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 04 abr. 2017. V. 154, n. 65, Seção 1, p. 40. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20144117/do1-2017-04-04-portaria-no-468-de-3-de-abril-de-2017-20144067](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/20144117/do1-2017-04-04-portaria-no-468-de-3-de-abril-de-2017-20144067). Acesso em: 21 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Provas e Gabaritos** – Encceja. Brasília, DF, 2002e.

BRASIL. Ministério da Educação. **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](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Brasília, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em: 18 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Processo nº 23001.00102/97-16.** Parecer sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais. Relatores: Edla de Araújo Lira Soares, Fábio Luiz Marinho Aidar, Hermengarda Alves Ludke e Regina Alcântara de Assis. Brasília, 12 mar. 1997. 7 p. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14615-pceb003-97&category\\_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14615-pceb003-97&category_slug=novembro-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Processo nº 230001.000309/97-46**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Brasília, 1 jun. 1998d. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf). Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº CEB 04/98**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Relatora: Regina Alcântara de Assis. Brasília, 29 jan. 1998b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf). Acesso em: 24 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998a. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 01 jun. 1998. n. 102-E, p. 5).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Língua Portuguesa, língua estrangeira, educação artística e educação física, Linguagens, códigos e suas tecnologias**: livro do professor: ensino fundamental e médio. Brasília, MEC: INEP, 2003.

CAMPOS, Anna Maria. Accountability: quando podemos traduzi-la para o Português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 30-50, fev./abr. 1990. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/9049/8182>. Acesso em: 22 maio 2018.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil: Leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradutora: Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis, RJ, Vozes, 2012.

CHIZZOTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo, Cortez, 1995. Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 16.

COUTO, Lígia Paula. **Didática da Língua Espanhola no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2016.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Maria da Graça Bompastor B. O desenvolvimento das competências que nos permite conhecer. In: INEP. **Textos teóricos e metodológicos**. Brasília: INEP, 2009. p. 09-16.

FERNANDES, Domingos. Avaliações externas e melhorias das aprendizagens dos alunos: questões críticas de uma relação (im)possível. In: PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. **Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens**. Lisboa: CNE, 2014. p. 21-49.

FERNANDES, Paula Silva Resende. **Os itens de espanhol do Enem: em busca de efeito(s) retroativo(s) na prática do professor em serviço**. 2016. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, UnB, Brasília. 2016.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. **As linhas e as entrelinhas**: um estudo das questões de língua espanhola no Enem. 2012. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo. 2012.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2000.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 13. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

KOCH, Ingedore Vilhaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KRAHE, Elizabeth D. O novo ENEM é melhor do que o antigo? **Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre, v. 4, n. 13, p. 37, jun./ago. 2012. Trimestral. Entrevista em formato de fórum.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A Construção do Saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: visão geral. [Entrevista cedida a] Paulo Camargo. **Caderno do Colégio Uirapuru**, Sorocaba, 08 de outubro, 2005. Disponível em:  
[http://www.lecschool.com.br/v1/biblioteca/eduart\\_avalicao\\_entrev\\_paulo\\_camargo2005.pdf](http://www.lecschool.com.br/v1/biblioteca/eduart_avalicao_entrev_paulo_camargo2005.pdf). Acesso em: 17 abr. 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem**. 2014. 1 vídeo (10min32s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mb8XeOWriWo>. Acesso em: 17 abr. 2018

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2015.

MACEDO, Lino de. O novo ENEM é melhor do que o antigo? **Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre, v. 4, n. 13, p. 36-37, jun./ago. 2012. Trimestral.

MACHADO, Nilson José. Interdisciplinaridade e contextualização. *In*: INEP. **Textos teóricos e metodológicos**. Brasília: INEP, 2009. p. 31-48.

MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria; RABELO, Mauro Luiz. Avaliação educacional: a abordagem por competências. **Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, Sorocaba, SP, v. 20, n. 2, p. 443-466, jul. 2015. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/aval/v20n2/1414-4077-aval-20-02-00443.pdf>. Acesso em: 22 maio 2018.

MARTÍNEZ-CACHERO, Álvaro. **O ensino do espanhol no sistema educativo brasileiro**. Brasília: Thesaurus, 2008.

MENEZES, Luis Carlos de. O Exame Nacional do Ensino Médio e os Objetivos Educacionais da Área das Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias no Ensino Médio. *In*: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio: eixos cognitivos do Enem**. Brasília: INEP, 2002.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011. 274 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Políticas Públicas e Gestão da Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2011. Disponível em: [http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011\\_AnaPauladeMatosOliveira.pdf](http://www.repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf). Acesso em: 17 abr. 2018.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **Avaliação e regulação da educação: a Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. Brasília: Líber Livros, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHO, José Antonio Gomes de; SACRAMENTO, Ana Rita Silva. Accountability: já podemos traduzi-la para o português? **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 6, p. 1343-1368, nov./dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rap/v43n6/06.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2019.

PHILLIPS, Bernard S. **Pesquisa social: estratégias e táticas**. Tradução Vanilda Paiva. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: que fenômeno é esse? *In*: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (org.). **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 77-93.

RABELO, Mauro. **Avaliação educacional: fundamentos, metodologias e aplicações no contexto brasileiro**. Rio de Janeiro: SBM, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?**. São Paulo: Cortez, 2002.

RAUBER, Bárbara B. **Avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior: o Enem em discussão**. 2012. 108 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos-Ufscar, São Carlos, 2012.

ROLIM, A. C. O. A cultura de avaliar de professores de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública. *In*: ROTTAWA, L.; LIMA, M. S. (org.). **Linguística aplicada: relacionando teoria e prática no ensino de línguas**. Ijuí: Unijuí, 2004. p. 139-163.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira. **Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa**, São Paulo, v. 4, p. 115-124, 1998-1999. Disponível em: [http://www.apliesp.org.br/site-edicao\\_detalle?id=8](http://www.apliesp.org.br/site-edicao_detalle?id=8). Acesso em: 22 maio 2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de Línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n2/a02v43n2.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, v. 2, p. 103-120, 2011. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2017.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; ROSTIROLA, Camila Regina. Estado-Avaliador: reflexões sobre sua evolução no Brasil. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 31, n. 3, p. 493-510, set./dez. 2015. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63790/37015>. Acesso em: 17 abr. 2018.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

STAKE, Robert E. Estudos de casos qualitativos. *In*: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **Manual de investigación cualitativa**. Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa, 2013. v. 3, p. 154-197.

TRALDI, Lady Lina. **Currículo**: conceituação e implicações, metodologia de avaliação, teoria e prática, formas de organização, supervisão. São Paulo: Atlas, 1984.

TEIXEIRA, Leny Rodrigues Martins. A noção de competência: uma visão construtivista. *In*: BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**: eixos cognitivos do Enem. Brasília: INEP, 2002.

### **Bibliografia recomendada**

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de; DONNINI, Lívia; ERES FERNÁNDEZ, I. Gretel M. Inglês e Espanhol no Enem 2010: análise das provas e reflexões sobre seus possíveis desdobramentos. **Sala.org**. 2010. Disponível em: [http://www.sala.org.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=364:inglês-e-espanhol-no-enem-2010-analise-das-provas-e-reflexoes-sobre-seus-possiveis-desdobramentos&catid=42:artigos-de-cap&Itemid=162](http://www.sala.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=364:inglês-e-espanhol-no-enem-2010-analise-das-provas-e-reflexoes-sobre-seus-possiveis-desdobramentos&catid=42:artigos-de-cap&Itemid=162). Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Resultados ENEM por escola 2015**. Brasília, 2015a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem-por-escola>. Acesso: 18 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCN+ Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 10, de 23 de maio de 2012. Dispõe sobre certificação de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM. **Diário Oficial da União**: seção 1. Brasília, DF, 24 abr. 2012b. n. 100, p. 8. Disponível em:



[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/legislacao/2012/portaria-MEC10-certificacao.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2012/portaria-MEC10-certificacao.pdf). Acesso em: 16 abr. 2018.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: ASA, 2001.

DIAS SOBRINHO, J. **Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior**. São Paulo: Cortez, 2003.

ERES FERNÁNDEZ, I. Gretel M.; KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. Leitura: da antiguidade ao século XXI. O que mudou? Revista UFG. Dez. 2011. Ano XIII nº 11. P. 135-144.

FERREIRA, Alyne Cardoso. **A Ação avaliativa na abordagem por competências: o processo avaliativo no ensino de inglês como LE em face da atual proposta do Ministério da Educação (PCN)**. 2004. 246 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Brasília, 2004.

FERREIRA, Thalita da Rocha Soares. **A avaliação no ensino de inglês como LE: crenças, reflexões e ressignificação**. 2015. 125 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. **Do Ensino Médio ao Superior: que ponte os une?: Um estudo de provas de vestibular de língua espanhola**. 2007. 224 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sagra. DC Luzzato, 1996.

LEITE, Carlinda. Avaliação externa e melhorias das aprendizagens: uma relação compatível? *In*: PORTUGAL. **Conselho Nacional de Educação**. Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens. Lisboa: CNE, 2014. p. 50-59.

LOPES, João A. Avaliação externa, avaliação interna e aprendizagem escolar. *In*: PORTUGAL. Conselho Nacional de Educação. **Avaliação Externa e Qualidade das Aprendizagens**. Lisboa: CNE, 2014. p. 60-67.

MICCOLI, L. Experiências com avaliação. *In*: MICCOLI, L. **Ensino e aprendizagem de inglês: experiências, desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes, 2010. p. 147-176.

OLIVEIRA, Margarida (org.). **Contra o consenso: LDB, DCN, PCN e reforma do ensino médio**. João Pessoa: Sal da Terra, 2000. v. 01.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Tradução Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação**. Tradução Cláudia Schilling; Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 36, p. 11-22, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópico**, v. 7, n. 1, p. 30-48, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4853/2111> . Acesso em: 14 ago. 2017.

TYLER, Ralph W. **Basic Principles of Curriculum and Instruction**. Chicago: University of Chicago Press, 1950.

VIEIRA, Maria Clarisse. Possíveis impactos das políticas de avaliação na Educação de Jovens e Adultos: o ENCCEJA (2002) em questão. **Educação em Revista**, n. 43, p. 95-110, jun. 2006.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES E TESES

**Quadro: dissertações e teses sobre línguas e leitura no Enem e/ou nos documentos orientadores da educação brasileira (2009-2017)\*.**

Ano	Instituição	Língua pesquisada	Orientador	Título	Autor
<b>Dissertações</b>					
2009	PPGL-UnB	----	Marcia Elizabeth Bortone	A interdisciplinaridade na construção da leitura: um caminho para o letramento	Maria Emanuele P. Costa
2010	PosLA-UECE	Língua Espanhola	Cleudene de O. Aragão	As habilidades linguísticas e a capacidade comunicativa no ensino de espanhol: estudo das OCEM	Andréa Cristina S. Costa
2011	PPGL-UFSCar	----	Vanice Maria O. Sargentini	A constituição do enunciado nas provas do Enem e do Enade: uma análise dos aspectos semiológicos da relação língua-imagem sob a ótica dos estudos do discurso	Jocnilson R. dos Santos
2012	UNITAU	----	Graziela Zamponi	Habilidades e competências de leitura segundo o Enem: entre a teoria e a prática	Gilberto da S. Santiago
2012	UNESP	Língua portuguesa	Odilon Helou Fleury Curado; Renata Juneira de Souza	A leitura através do currículo: uma análise do PCN de Língua Portuguesa - a compreensão em foco	Marcella C. Ferro
2012	PPGL-UFSCAR	Língua inglesa	Sandra Regina B. G. de Paula	Avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior: o Enem em discussão	Bárbara B. Rauber
2013	PPGL-UFSCAR	Língua inglesa	Sandra Regina B. Gattolin de Paula	A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar	Juliana Blanco
2014	PPGL-UFSCAR	----	Maria Isabel de Moura Brito	Interpretar o enunciado ou dialogar com a enunciação? uma análise sobre processos de leitura no Enem	Camila S. Branchini
2014	UECE	Língua espanhola	Cleudene de O. Aragão	Concepções de Leitura, habilidades e competências em leitura em espanhol: uma análise das OCEM e do Enem	Maria Elisvânia da S. Almeida
2014	UFFS	Língua portuguesa	Mary N. Surdi da Luz	O velho discurso do novo: (re)significações em torno da noção de língua no Enem	Liana C. Giachini
2015	UFSC	Língua portuguesa	Maria Inês P. Lucena	O exame nacional do ensino médio (ENEM): uma discussão acerca da validade das questões de língua portuguesa	Stefany B. Miguel
2016	Unipampa	Língua inglesa	Valesca Brasil Irala	O ensino de língua inglesa em uma escola pública de Alegrete/RS: do olhar para o ENEM a uma proposta didática voltada ao letramento crítico	Noemi L. da Silva

2016	PGLA- UnB	Língua espanhola	Vanessa Borges de Almeida	Os itens de espanhol do Enem: em busca de efeito(s) retroativo(s) na prática do professor em serviço	Paula S.R. Fernandes
2016	UFRGS	Língua espanhola	Cleci Regina Bevilacqua	Estudo da competência lexical em Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE): dos documentos oficiais ao ENEM	Letícia Finkenauer
2016	PUCRS	Língua inglesa	Cláudio Primo Delanoy	A semântica argumentativa em análise de compreensão do sentido em questões de língua inglesa do Enem	Marlon M. Oliveira Rio
2016	UFS	Língua inglesa	Marileia S. dos Reis; Geralda L. de Oliveira Santos	O inglês não padrão nas provas do ENEM: estudo de caso na perspectiva da variação linguística e do letramento	Daniel R. de Lima
2017	PGLA- UnB	Língua inglesa	Gladys Quevedo- Camargo	A validade de construto das questões de língua inglesa do ENEM: um olhar para o conteúdo e a matriz de referência	Sara D. de Sousa Araújo
2017	UECE	----	Maria Helenice A. Costa	O processo de coconstrução da cadeia referencial em questões do Enem por estudantes do ensino médio	Hylo L. Pereira
<b>Teses</b>					
2012	FE-USP	Língua Espanhola	Isabel Gretel María E. Fernández	As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no Enem	Daniela S. K. Kanashiro
2015	IEL- UNICAMP	Língua inglesa	Matilde Virginia R. Scaramucci	O inglês no ENEM e na escola: práticas de dois professores do ensino médio	Flávia Juliana de Sousa Avelar
2016	PPGL- UFSCAR	----	Maria Isabel de M. Brito	A leitura da literatura escolarizada nos exames do baccalauréat e do ENEM	Guilherme Rocha Duran
2016	UFRGS	Língua portuguesa	Valdir do N. Flores	Ensino de língua e linguagem: o Enem e os referenciais curriculares como efeitos dos estudos linguísticos	Simone de Lima Silveira Barros
2017	IEL- UNICAMP	Língua inglesa	Matilde Virginia R. Scaramucci	O ENEM e a política linguística para o inglês no Brasil: da legislação às representações de coordenadores, professores e alunos em um contexto de ensino	Andrea B. C. de Oliveira

Fonte: elaborado pelo autor.

\*O quadro foi construído a partir de consulta ao repositório de diferentes programas de pós-graduação do País e à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdt.ibict.br>)

## APÊNDICE B – MATRIZ DE COMPETÊNCIA: ENEM 1998

<b>MATRIZ DE COMPETÊNCIAS* (1998)</b>
<b>Competências avaliadas</b>
<p>I – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;</p> <p>II – 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;</p> <p>III – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;</p> <p>IV – relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;</p> <p>V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sócio-cultural.</p>
<b>Habilidades avaliadas</b>
<p>I – dada a descrição discursiva ou por ilustração de um experimento ou fenômeno de natureza científica, tecnológica ou social, identificar variáveis relevantes e selecionar os instrumentos necessários para realização ou interpretação do mesmo;</p> <p>II – em um gráfico cartesiano de variável socioeconômica ou técnico-científica, identificar e analisar valores das variáveis, intervalos de crescimento ou decréscimo e taxas de variação;</p> <p>III – dada uma distribuição estatística de variável social, econômica, física, química ou biológica, traduzir e interpretar as informações disponíveis, ou reorganizá-las, objetivando interpolações ou extrapolações;</p> <p>IV – dada uma situação-problema, apresentada em uma linguagem de determinada área de conhecimento, relacioná-la com sua formulação em outras linguagens ou vice-versa;</p> <p>V – a partir da leitura de textos literários consagrados e de informações sobre concepções artísticas, estabelecer relações entre eles e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores;</p> <p>VI – com base em um texto, analisar as funções da linguagem, identificar marcas de variantes linguísticas de natureza sociocultural, regional, de registro ou de estilo, e explorar as relações entre as linguagens coloquial e formal;</p>

VII – identificar e caracterizar a conservação e as transformações de energia em diferentes processos de sua geração e uso social, e comparar diferentes recursos e opções energéticas;

VIII – analisar criticamente, de forma qualitativa ou quantitativa, as implicações ambientais, sociais e econômicas dos processos de utilização dos recursos naturais, materiais ou energéticos;

IX – compreender o significado e a importância da água e de seu ciclo para a manutenção da vida em sua relação com condições socioambientais, sabendo quantificar variações de temperatura e mudanças de fase em processos naturais e de intervenção humana;

X – utilizar e interpretar diferentes escalas de tempo para situar e descrever transformações na atmosfera, biosfera, hidrosfera e litosfera, origem e evolução da vida, variações populacionais e modificações no espaço geográfico;

XI – diante da diversidade da vida, analisar, do ponto de vista biológico, físico ou químico, padrões comuns nas estruturas e nos processos que garantem a continuidade e a evolução dos seres vivos;

XII – analisar fatores socioeconômicos e ambientais associados ao desenvolvimento, às condições de vida e saúde de populações humanas, por meio da interpretação de diferentes indicadores;

XIII – compreender o caráter sistêmico do planeta e reconhecer a importância da biodiversidade para preservação da vida, relacionando condições do meio e intervenção humana;

XIV – diante da diversidade de formas geométricas, planas e espaciais, presentes na natureza ou imaginadas, caracterizá-las por meio de propriedades, relacionar seus elementos, calcular comprimentos, áreas ou volumes, e utilizar o conhecimento geométrico para leitura, compreensão e ação sobre a realidade;

XV – reconhecer o caráter aleatório de fenômenos naturais ou não e utilizar em situações-problema processos de contagem, representação de frequências relativas, construção de espaços amostrais, distribuição e cálculo de probabilidades;

XVI – analisar, de forma qualitativa ou quantitativa, situações-problema referentes a perturbações ambientais, identificando fonte, transporte e destino dos poluentes, reconhecendo suas transformações; prever efeitos nos ecossistemas e no sistema produtivo e propor formas de intervenção para reduzir e controlar os efeitos da poluição ambiental;

XVII – na obtenção e produção de materiais e de insumos energéticos, identificar etapas, calcular rendimentos, taxas e índices, e analisar implicações sociais, econômicas e ambientais;

XVIII – valorizar a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos, identificando-a em suas manifestações e representações em diferentes sociedades, épocas e lugares;

XIX – confrontar interpretações diversas de situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, técnico-científica, artístico-cultural ou do cotidiano, comparando diferentes pontos de vista, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados;

XX – comparar processos de formação socioeconômica, relacionando-os com seu contexto histórico e geográfico;

XXI – dado um conjunto de informações sobre uma realidade histórico-geográfica, contextualizar e ordenar os eventos registrados, compreendendo a importância dos fatores sociais, econômicos, políticos ou culturais.

### **Competências avaliadas na redação**

I – demonstrar domínio da norma culta da língua escrita;

II – compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; III – selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;

IV – demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação;

V – elaborar proposta de solução para o problema abordado, mostrando respeito aos valores humanos e considerando a diversidade sócio cultural.

\*Há bastantes erros de ortografia no documento oficial. Optei por não fazer alterações de linguagem.

Fonte: elaborada pelo autor com base na Portaria 438/1998 MEC.



## APÊNDICE C – RELAÇÃO: HABILIDADES DE LE DO ENCCEJA E DO ENEM

**Quadro: relação entre as habilidades de LE do Encceja (2002-2008) e do Enem (2009)**

ENCCEJA		ENEM
Encceja – Matriz (2002 e 2008)	Tabela para elaboração de instrumentos de avaliação para o Encceja (2008)	Enem MR (2009)
M2 – <u>Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</u>	M2 – <u>Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</u>	C2 – <u>Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</u>
H6 – Reconhecer <u>temas de textos em LEM</u> e inferir sentidos de <u>vocábulos e expressões</u> neles presentes.	H5 – Associar <u>vocábulos e expressões de um texto em LEM</u> ao seu tema.	H5 – Associar <u>vocábulos e expressões de um texto em LEM</u> ao seu tema.
H7 – Identificar as marcas em <u>um texto em LEM</u> que caracterizam <u>sua função e seu uso social</u> , bem como seus autores/interlocutores e suas intenções.	H6 – <u>Utilizar os conhecimentos básicos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.</u>	H6 – <u>Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.</u>
H8 – <u>Utilizar os conhecimentos básicos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.</u>	H7 – Relacionar informações em <u>um texto em LEM</u> , <u>sua função e seu uso social</u> , para justificar possíveis intenções do autor.	H7 – Relacionar <u>um texto em LEM</u> , <b>as estruturas linguísticas</b> , <u>sua função e seu uso social</u> .
H9 – Identificar e relacionar informações em um texto em LEM para justificar a posição de seus autores e interlocutores.	H8 – <u>Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural.</u>	H8 – <u>Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.</u>
H10 – <u>Reconhecer criticamente a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural.</u>		
Fonte: Anexo I, Portaria Inep nº 111, de 04 de dezembro de 2002; e Anexo I, Portaria Inep nº 147, de 04 de Setembro de 2008	Fonte: Anexo II, Portaria Inep nº 147, de 04 de Setembro de 2008	Fonte: Anexo III, Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009
Legenda: M = Competência do Ensino Médio	H = Habilidade	C = Competência

Fonte: elaborado pelo autor.

## APÊNDICE D – ORIGEM DA COMPETÊNCIA DE LE DA MR

**Quadro – Origem da competência de LE da MR**

Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE/CEB (1998)	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (2000)	Matrizes Enceja (2002 e 2008)	Matriz de Referência Enem (2009)
<p><u>“Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”.</u></p>	<p><u>“Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (p. 11).</u></p> <p><u>“Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais” (p. 14).</u></p> <p><u>Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais (p. 32).</u></p>	<p><u>“Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”.</u></p>	<p><u>“Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais”.</u></p>
<p><b>Localização no texto:</b></p> <p>Art. 10 “A base nacional comum dos currículos do ensino médio será organizada em áreas de conhecimento, a saber:</p> <p>“I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, objetivando a constituição de competências e habilidades que permitam ao educando [...]”</p>	<p><b>Localização no texto:</b></p> <p>“As competências que aqui serão objetivadas correspondem à área e deverão ser desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, ao longo do Ensino Médio. A proposta não pretende reduzir os conhecimentos a serem aprendidos, mas sim definir os limites sem os quais o aluno desse nível de ensino teria dificuldades para prosseguir os estudos e participar da vida social” (BRASIL, 2000b, p. 6).</p> <p>Competências e habilidades - Investigação e compreensão (BRASIL, 2000b, p. 14)</p> <p>Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna – Representação e comunicação (BRASIL, 2000b, p. 32)</p>	<p><b>Localização no texto:</b></p> <p>3 - Matriz de Competências e Habilidades de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias – Competências Gerais do Ensino Médio – M2.</p>	<p><b>Localização no texto:</b></p> <p>Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Competência de área 2.</p>
<p><b>Sentido no texto:</b> objetivo a ser alcançado.</p>	<p><b>Sentido no texto:</b> competência mínima a ser desenvolvida.</p>	<p><b>Sentido no texto:</b> competência a ser demonstrada.</p>	<p><b>Sentido no texto:</b> competência a ser demonstrada.</p>

Fonte: elaborada pelo autor com base nos documentos oficiais.

## APÊNDICE E – CATEGORIAS DO DOMÍNIO COGNITIVO

**Quadro: Categorias do Domínio Cognitivo da Taxonomia de Bloom.**

1. CONHECIMENTO	2. COMPREENSÃO	3. APLICAÇÃO	4. ANÁLISE	5. SÍNTESE	6. AVALIAÇÃO
1.1 CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS	<u>2.1 TRANSLAÇÃO</u>		4.1 ANÁLISE DE ELEMENTOS	5.1 PRODUÇÃO DE COMUNICAÇÃO SINGULAR	6.1 JULGAMENTOS EM TERMOS DE EVIDÊNCIA INTERNA
1.1.1 Conhecimentos de terminologia					
1.1.2 Conhecimentos de fatos específicos					
1.2 CONHECIMENTOS DE MANEIRAS E MEIOS DE TRATAR COM ESPECÍFICOS	<u>2.2 INTERPRETAÇÃO</u>		4.2 ANÁLISE DE RELAÇÕES	5.2 PRODUÇÃO DE UM PLANO OU INDICAÇÃO DE UM CONJUNTO DE OPERAÇÕES	6.2 JULGAMENTOS EM TERMOS DE CRITÉRIOS EXTERNOS
1.2.1 Conhecimento de convenções					
1.2.2 Conhecimentos					
1.2.3 Conhecimento de classificações e categorias					
1.2.4 Conhecimento de critérios					
1.2.5 Conhecimento de Metodologia					
1.3 CONHECIMENTO DOS UNIVERSAIS E ABSTRAÇÕES NUM CERTO CAMPO	<u>2.3 EXTRAPOLAÇÃO</u>		4.3 ANÁLISE DOS PRINCÍPIOS ORGANIZACIONAIS	5.3 DERIVAÇÃO DE UM CONJUNTO DE RELAÇÕES ABSTRATAS	
1.3.1 Conhecimento de princípios e generalizações					
1.3.2 Conhecimento de teorias e estruturas					

Fonte: elaborado pelo autor com base em Bloom (1976)

## APÊNDICE F – COTEJO DAS COMPETÊNCIAS DE LCT DAS DCNEM, PCNEM E MR

**Quadro: Cotejo das competências de LCT das DCNEM, PCNEM e MR**

Documentos orientadores da educação		Matriz de Referência Enem
Competências Diretrizes Curriculares – LCT (BRASIL, 1998e)	Competências PCNEM – LCT (BRASIL, 2000b)	Competências da MR – LCT (BRASIL, 2009c)
i) <u>Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.</u>	<u>Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para a sua vida. (p. 12, 14)</u>	Competência de área 1 - <u>Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.</u>
e) <u>Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</u>	<u>Conhecer e usar línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações, a outras culturas e grupos sociais. (p. 11, 14)</u>	Competência de área 2 - <u>Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.</u>
----	----	<b>Competência de área 3</b> - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
----	----	<b>Competência de área 4</b> - Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
c) <u>Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das</u>	<u>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/recepção</u>	<b>Competência de área 5</b> - <u>Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das</u>

<u>manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</u>	(intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas, tecnologias disponíveis etc). <b>p. 8, 14</b>	<u>manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.</u>
a) <u>Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</u>	<u>Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</u> (p. 6, p. 14);	<b>Competência de área 6 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.</b>
b) <u>Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</u>	<u>Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</u> (p. 8, 14)	<b>Competência de área 7 - Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.</b>
d) <u>Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</u>	<u>Compreender e usar a Língua Portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</u> (p. 10, 14)	<b>Competência de área 8 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.</b>
f) <u>Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem solucionar.</u>	<u>Entender os princípios das tecnologias da comunicação e da informação, associá-las aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte e aos problemas que se propõem a solucionar.</u> (p. 11, p. 14)	<b>Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.</b>
h) <u>Entender o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida, nos processos de produção, no</u>	<u>Entender o impacto das tecnologias da comunicação na sua vida, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.</u> <sup>1</sup> (p. 12, 14)	<b>Competência de área 9 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no</b>

<p><u>desenvolvimento do conhecimento e</u> na vida <u>social</u>.<sup>1</sup></p>		<p><u>desenvolvimento do conhecimento</u>, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos <u>processos de produção</u> e aos problemas que se propõem solucionar. <sup>1</sup></p>
<p>g) <u>Entender a natureza das tecnologias da informação</u> como integração de diferentes meios de comunicação, <u>linguagens</u> e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com as <u>demais tecnologias</u>.</p>	<p><u>Entender a natureza das tecnologias da informação</u> como integração de diferentes meios de comunicação, <u>linguagens</u> e códigos, bem como a função integradora que elas exercem na sua relação com <u>as demais tecnologias</u>. (p. 14)</p>	<p><b>Competência de área 9 - Entender</b> os princípios, <u>a natureza</u>, a função e o impacto <u>das tecnologias da comunicação e da informação</u> na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às <u>linguagens</u> que lhes dão suporte, <u>às demais tecnologias</u>, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.</p>
<p>----</p>	<p>Articular as redes de diferenças e semelhanças entre as linguagens e seus códigos (p. 14).</p>	
<p>----</p>	<p>Recuperar, pelo estudo, as formas instituídas de construção do imaginário coletivo, o patrimônio representativo da cultura e as classificações preservadas e divulgadas, no eixo temporal e espacial (p. 14).</p>	<p>----</p>
<p>----</p>	<p>Considerar a linguagem e suas manifestações como fontes de legitimação de acordos e condutas sociais, e sua representação simbólica como forma de expressão de sentidos, emoções e experiências do ser humano na vida social (p. 14).</p>	<p>----</p>
<p>----</p>	<p>Utilizar-se das linguagens como meio de expressão, informação e comunicação, em situações intersubjetivas, que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre os contextos e estatutos dos interlocutores; e colocar-se como protagonista no processo de produção/recepção (p. 10, 14).</p>	<p>----</p>

----	Respeitar e preservar as manifestações da linguagem, utilizadas por diferentes grupos sociais, em suas esferas de socialização; usufruir do patrimônio nacional e internacional, com as suas diferentes visões de mundo; e construir categorias de diferenciação, apreciação e criação (p. 9, 14).	----
------	--	------

Fonte: elaborado pelo autor.

## APÊNDICE G – DOCUMENTOS NORTEADORES DA EDUCAÇÃO

**Quadro:** Textos legais de orientação da educação brasileira que têm relação com o ensino e aprendizagem da Língua Espanhola no Brasil.

Ano	Documento	Elaboração	Instrumento	Descrição
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB	Governo Federal	<b>Lei</b> nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	“Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”.
1998	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Ministério da educação > Conselho Nacional de Educação > Câmara de Educação Básica.	<p><b>Resolução CNE/CEB</b> nº 3, de 26 de junho de 1998. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 05 de agosto de 1998, Seção I, p. 21.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Com alterações pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de fevereiro de 2005 – atualiza as Diretrizes às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Publicada no Diário Oficial da União, de 11 de março de 2005, Seção I, p. 9</li> <li>➤ Com alterações pela Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006 – altera o artigo 10. Publicada no DOU de 21/8/2006, Seção 1, p. 15. E republicada com correções no DOU de 11/4/2007, Seção I, p. 31</li> </ul>	“Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”.
2000	Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM).	Ministério da Educação > Secretaria de Educação Média e Tecnológica		Orientam sistemas de ensino e escolas quanto à elaboração dos currículos.



	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias			
2005	“Lei do Espanhol”	Governo Federal	<b>Lei nº 11.161</b> , DE 5 de agosto de 2005.	“Dispõe sobre o ensino da língua espanhola”.
2006	Orientações curriculares para o ensino médio (OCEM). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Ministério da Educação > Secretaria de Educação Básica		
2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica	Ministério da educação > Conselho Nacional de Educação > Câmara de Educação Básica.	<b>Resolução CNE/CEB nº 4</b> , de 13 de julho de 2010. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção I, p. 824	“Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica”.
2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.	Ministério da educação > Conselho Nacional de Educação > Câmara de Educação Básica.	<b>Resolução CNE/CEB nº 2</b> , de 30 de janeiro de 2012. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 31 de janeiro de 2012, Seção I, p. 20.	“Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”.
2017	Lei da Reforma do Ensino Médio (2017)	Governo Federal	<b>Lei nº 13.415</b> , de 16 de fevereiro de 2017.	“Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-

				Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; <b>revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005</b> ; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”.
2018	Diretrizes	Ministério da educação > Conselho Nacional de Educação > Câmara de Educação Básica.	<b>Resolução CNE/CEB</b> nº 3, de 21 de novembro de 2018. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção I, p. 21-24	Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Ministério da Educação; Secretaria Executiva; Secretaria de Educação Básica; Conselho Nacional de Educação	<b>Portaria</b> nº 1.570. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 21 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 146. <b>Resolução CNE/CP</b> nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Publicada no Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, p. 41 a 44. (A BNCC está ainda em processo de discussão com a sociedade)	“[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE)”.

Fonte: elaborado pelo autor.

## **ANEXOS**

## ANEXO A – MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM (MR)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO  
TEIXEIRA

### MATRIZ DE REFERÊNCIA ENEM

#### EIXOS COGNITIVOS (comuns a todas as áreas de conhecimento)

- 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.

## **Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**

**Competência de área 1 - Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.**

**H1** - Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

**H2** - Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

**H3** - Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

**H4** - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

**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.


**Competência de área 3 - Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.**

**H9** - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

**H10** - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas.

**H11** - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

## ANEXO B – QUADRO DE VERBOS – TAXONOMIA DE BLOOM

Taxonomia de Bloom - <b>Domínio Cognitivo</b>					
					
Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação
Refere-se à habilidade de recordar, definir, reconhecer ou identificar uma informação específica, a partir de situações de aprendizagem anteriores.	Refere-se à habilidade de demonstrar compreensão pela informação, sendo capaz de reproduzir a mesma por ideias e palavras próprias.	Refere-se à habilidade de recolher e aplicar uma informação em situações ou problemas concretos.	Refere-se à habilidade de estruturar uma informação, separando as partes das matérias de aprendizagem e estabelecer relações, explicando-as, entre as partes constituintes.	Refere-se à habilidade de recolher e relacionar informações de fontes variadas, formando um produto novo.	Refere-se à habilidade de realizar julgamentos sobre o valor de algo (produtos, ideias, etc.) tendo em consideração critérios conhecidos.
Lista de verbos recomendados:					
Apontar Definir Enunciar Inscrever Marcar Recordar Relatar Repetir Nomear Sublinhar	Descrever Discutir Esclarecer Examinar Explicar Expressar Identificar Localizar Narrar Reafirmar Traduzir Transcrever	Aplicar Demonstrar Dramatizar Empregar Ilustrar Interpretar Praticar Traçar Usar	Analisar Calcular Classificar Comparar Contrastar Criticar Debater Diferenciar Distinguir Examinar Provar Investigar Experimentar	Articular Compor Constituir Coordenar Criar Dirigir Reunir Formular Organizar Planejar Propor Esquematizar	Apreciar Avaliar Eliminar Escolher Estimar Julgar Ordenar Preferir Selecionar Validar Valorizar

Fonte: Clarity Solutions. Disponível em: <https://claritybr.wordpress.com/2015/11/10/entenda-e-aplique-a-taxonomia-de-bloom/>

## ANEXO C – PROVAS DE LÍNGUA ESPANHOLA – ENEM

### Enem 2010 (1ª Aplicação, 2º Dia – Caderno Azul)



#### LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

#### Questão 91

##### 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.agencedelaltre.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.

#### Texto para as questões 92 e 93

##### 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 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.

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.

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

#### Questão 92

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 93

Em alguns países bilingües, 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 continuísmo do ensino do castelhano nos centros urbanos.

#### Rascunho



### Questão 94

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

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

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

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

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

Rascunho

### Questão 95



## ¡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](http://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.



## Enem 2010 (2ª Aplicação, 2º Dia – Caderno Azul)



### LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

#### Questão 91

##### 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.

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 eletrônico 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, energía 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 energía*.



### Questão 93



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.

### 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.

## Enem 2011 (1ª Aplicação, 2º Dia – Caderno Azul)



### LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

#### Questões de 91 a 135

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

#### QUESTÃO 91

##### '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.

#### QUESTÃO 92

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 93

##### 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.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 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 m<sup>3</sup> 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.

## Enem 2012 (1ª Aplicação, 2º Dia – Caderno Azul)



## LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

## Questões de 91 a 135

## Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

## QUESTÃO 91

## Obituario\*

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

\* Paráfrasis de un famoso texto norteamericano.

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

O texto de Luis Rogelio Nogueras faz uma crítica

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

## QUESTÃO 92

## Excavarán plaza ceremonial del frontis norte de huaca de la Luna

Trujillo, feb. 25 (ANDINA). Tras limpiar los escombros del saqueo colonial y de las excavaciones de los últimos años en huaca de la Luna, este año se intervendrá la plaza ceremonial del frontis norte, en donde se ubica la gran fachada del sitio arqueológico ubicado en Trujillo, La Libertad, informaron hoy fuentes culturales. Después de varias semanas de trabajo, el material fue sacado del sitio arqueológico para poder apreciar mejor la extensión y forma del patio que, según las investigaciones, sirvió hace unos 1 500 como escenario de extraños rituales.

El codirector del Proyecto Arqueológico Huacas del Sol y la Luna, Ricardo Morales Gamarra, sostuvo que con la zona limpia de escombros, los visitantes conocerán la verdadera proporción de la imponente fachada, tal y como la conocieron los moches. Por su parte, el arqueólogo Santiago Uceda, también codirector del proyecto, dijo que las excavaciones se iniciarán este año para determinar qué otros elementos componían dicha área. "Hace poco nos sorprendió encontrar un altar semicircular escalonado. Era algo que no esperábamos. Por lo tanto, es difícil saber qué es lo que aún está escondido en la zona que exploraremos", señaló Uceda a la Agencia Andina.

La huaca de la Luna se localiza en el distrito trujillano de Moche. Es una pirámide de adobe adornada, en sus murales, con impresionantes imágenes mitológicas, muchas de ellas en alto relieve.

Disponível em: [www.andina.com.pe](http://www.andina.com.pe). Acesso em: 23 fev. 2012 (adaptado).

O texto apresenta informações sobre um futuro trabalho de escavação de um sítio arqueológico peruano. Sua leitura permite inferir que

- A a pirâmide *huaca de la Luna* foi construída durante o período colonial peruano.
- B o sítio arqueológico contém um altar semicircular bastante deteriorado.
- C a pirâmide *huaca de la Luna* foi construída com cerâmica.
- D o sítio arqueológico possui um pátio que foi palco de rituais.
- E o sítio arqueológico mantém escombros deixados pela civilização moche.

## QUESTÃO 93

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

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

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

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



\* A Z U L 2 5 D O M 5 \*


**QUESTÃO 94**


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

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

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

**QUESTÃO 95**
**Las Malvinas son nuestras**

Sí, las islas son nuestras. Esta afirmación no se basa en sentimientos nacionalistas, sino en normas y principios del derecho internacional que, si bien pueden suscitar interpretaciones en contrario por parte de los británicos, tienen la fuerza suficiente para imponerse.

Los británicos optaron por sostener el derecho de autodeterminación de los habitantes de las islas, invocando la resolución 1514 de las Naciones Unidas, que acordó a los pueblos coloniales el derecho de independizarse de los Estados colonialistas. Pero esta tesis es también indefendible. La citada resolución se aplica a los casos de pueblos sojuzgados por una potencia extranjera, que no es el caso de Malvinas, donde Gran Bretaña procedió a expulsar a los argentinos que residían en las islas, reemplazándolos por súbditos de la corona que pasaron a ser kelpers y luego ciudadanos británicos. Además, según surge de la misma resolución, el principio de autodeterminación no es de aplicación cuando afecta la integridad territorial de un país.

Finalmente, en cuanto a qué haría la Argentina con los habitantes británicos de las islas en caso de ser recuperadas, la respuesta se encuentra en la cláusula transitoria primera de la Constitución Nacional sancionada por la reforma de 1994, que impone respetar el modo de vida de los isleños, lo que además significa respetar sus intereses.

MENEM, E. Disponível em: [www.lanacion.com.ar](http://www.lanacion.com.ar). Acesso em: 18 fev. 2012 (adaptado).

O texto apresenta uma opinião em relação à disputa entre a Argentina e o Reino Unido pela soberania sobre as Ilhas Malvinas, ocupadas pelo Reino Unido em 1833. O autor dessa opinião apoia a reclamação argentina desse arquipélago, argumentando que

- A a descolonização das ilhas em disputa está contemplada na lei comum britânica.
- B as Nações Unidas estão desacreditadas devido à ambiguidade das suas resoluções.
- C o princípio de autodeterminação carece de aplicabilidade no caso das Ilhas Malvinas.
- D a população inglesa compreende a reivindicação nacionalista da administração argentina.
- E os cidadãos de origem britânica assentados nas ilhas seriam repatriados para a Inglaterra.

## Enem 2013 (1ª Aplicação, 2º Dia – Caderno Azul)

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS  
TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

QUESTÃO 91



TUTE. Tutelandia. Disponível em: www.gocomics.com. Acesso em: 20 fev. 2012.

A charge evoca uma situação de disputa. Seu efeito humorístico reside no(a)

- A aceitação imediata da provocação.
- B descaracterização do convite a um desafio.
- C sugestão de armas não convencionais para um duelo.
- D deslocamento temporal do comentário lateral.
- E posicionamento relaxado dos personagens.

QUESTÃO 92

## Duerme negrito

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

Te va a traer  
codornices para ti.

Te va a traer  
rica fruta para ti.

Te va a traer  
carne de cerdo para ti.

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

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

Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí.  
Trabajando y no le pagan,  
trabajando sí.

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

*Duerme negrito* é uma cantiga de ninar da cultura popular hispânica, cuja letra problematiza uma questão social, ao

- A destacar o orgulho da mulher como provedora do lar.
- B evidenciar a ausência afetiva da mãe na criação do filho.
- C retratar a precariedade das relações de trabalho no campo.
- D ressaltar a inserção da mulher no mercado de trabalho rural.
- E exaltar liricamente a voz materna na formação cidadã do filho.

QUESTÃO 93

Pero un día, le fue presentado a Cortés un tributo bien distinto: un obsequio de veinte esclavas llegó hasta el campamento español y entre ellas, Cortés escogió a una.

Descrita por el cronista de la expedición, Bernal Díaz del Castillo, como mujer de “buen parecer y entremetida y desenvuelta”, el nombre indígena de esta mujer era Malintzin, indicativo de que había nacido bajo signos de contienda y desventura. Sus padres la vendieron como esclava; los españoles la llamaron doña Marina, pero su pueblo la llamó la Malinche, la mujer del conquistador, la traidora a los indios. Pero con cualquiera de estos nombres, la mujer conoció un extraordinario destino. Se convirtió en “mi lengua”, pues Cortés la hizo su intérprete y amante, la lengua que habría de guiarle a lo largo y alto del Imperio azteca, demostrando que algo estaba podrido en el reino de Moctezuma, que en efecto existía gran descontento y que el Imperio tenía pies de barro.

FUENTES. C. *El espejo enterrado*. Ciudad de México: FCE, 1992 (fragmento).

Malinche, ou Malintzin, foi uma figura chave na história da conquista espanhola na América, ao atuar como

- A intérprete do conquistador, possibilitando-lhe conhecer as fragilidades do Império.
- B escrava dos espanhóis, colocando-se a serviço dos objetivos da Coroa.
- C amante do conquistador, dando origem à miscigenação étnica.
- D voz do seu povo, defendendo os interesses políticos do Império asteca.
- E maldição dos astecas, infundindo a corrupção no governo de Montezuma.

QUESTÃO 94

## Cabra sola

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

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

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

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



### QUESTÃO 95

#### Pensar la lengua del siglo XXI

Aceptada la dicotomía entre “español general” académico y “español periférico” americano, la capacidad financiera de la Real Academia, apoyada por la corona y las grandes empresas transnacionales españolas, no promueve la conservación de la unidad, sino la unificación del español, dirigida e impuesta desde España (la Fundación Español Urgente: Fundeu). Unidad y unificación no son lo mismo: la unidad ha existido siempre y con ella la variedad de la lengua, riqueza suprema de nuestras culturas nacionales; la unificación lleva a la pérdida de las diferencias culturales, que nutren al ser humano y son tan importantes como la diversidad biológica de la Tierra.

Culturas nacionales: desde que nacieron los primeros criollos, mestizos y mulatos en el continente hispanoamericano, las diferencias de colonización, las improntas que dejaron en las nacientes sociedades americanas los pueblo aborígenes, la explotación de las riquezas naturales, las redes comerciales coloniales fueron creando culturas propias, diferentes entre sí, aunque con el fondo común de la tradición española. Después de las independencias, cuando se instituyeron nuestras naciones, bajo diferentes influencias, ya francesas, ya inglesas; cuando los inmigrantes italianos, sobre todo, dieron su pauta a Argentina, Uruguay o Venezuela, esas culturas nacionales se consolidaron y con ellas su español, pues la lengua es, ante todo, constituyente. Así, el español actual de España no es sino una más de las lenguas nacionales del mundo hispánico. El español actual es el conjunto de veintidós españoles nacionales, que tienen sus propias características; ninguno vale más que otro. La lengua del siglo XXI es, por eso, una lengua *pluricéntrica*.


LARA, L. F. Disponível em: [www.revistaenle.clarin.com](http://www.revistaenle.clarin.com). Acesso em: 25 fev. 2013.

O texto aborda a questão da língua espanhola no século XXI e tem como função apontar que

- A as especificidades culturais rompem com a unidade hispânica.
- B as variedades do espanhol têm igual relevância linguística e cultural.
- C a unidade linguística do espanhol fortalece a identidade cultural hispânica.
- D a consolidação das diferenças da língua prejudica sua projeção mundial.
- E a unificação da língua enriquece a competência linguística dos falantes.

### Questões de 96 a 135

#### QUESTÃO 96



304

Grupo Escolar de Palmeiras  
3º anno  
18-11-911  
Descrição  
J. B. Pereira

A nossa bandeira

n. 4 → "Aqui verde pendão de minha terra  
Que a brisa do Brazil beija e balança  
Estandarte que a luz do sol encerra  
As promessas divinas da Esperança"

A bandeira brasileira é a mais bonita de todas; vou descrevê-la. O rectângulo verde indica a cor de nossas matas. O losango amarelo indica a cor das riquezas naturais que o nosso caro Brazil encerra como o ouro. No centro da bandeira vê-se uma esfera azul que indica a terra, e as estrelas que se acham dentro da esfera representam os estados. Na faixa dentro da esfera está escripto o lema Ordem e Progresso, o qual representa a base da republica e a organização do povo brasileiro. Salve! Bandeira Brasileira

GRUPO ESCOLAR DE PALMEIRAS. Redações de Maria Anna de Biase e J. B. Pereira sobre a Bandeira Nacional, Palmeiras (SP), 18 nov. 1911. Acervo APESP. Coleção DAESP. C10279. Disponível em: [www.arquivoestado.sp.gov.br](http://www.arquivoestado.sp.gov.br). Acesso em: 15 maio 2013.

O documento foi retirado de uma exposição *on-line* de manuscritos do estado de São Paulo do início do século XX. Quanto à relevância social para o leitor da atualidade, o texto

- A funciona como veículo de transmissão de valores patrióticos próprios do período em que foi escrito.
- B cumpre uma função instrucional de ensinar regras de comportamento em eventos cívicos.
- C deixa subentendida a ideia de que o brasileiro preserva as riquezas naturais do país.
- D argumenta em favor da construção de uma nação com igualdade de direitos.
- E apresenta uma metodologia de ensino restrita a uma determinada época.



## Enem 2014 (1ª Aplicação, 2º Dia – Caderno Azul)

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS  
TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

QUESTÃO 91

**LACTANCIA  
DURANTE  
EL EMBARAZO Y  
EN TÁNDEM**



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




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

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

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

QUESTÃO 92

## Emigrantes

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

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

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

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

QUESTÃO 93

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

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

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

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

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



### QUESTÃO 94

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

Discurso de Mario Vargas Llosa al recibir el Premio Nobel de Literatura 2010.

Disponível em: [www.nobelprize.org](http://www.nobelprize.org). Acesso em: 7 maio 2014 (fragmento).

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

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

### QUESTÃO 95

#### El robo

Para los niños  
anchos espacios tiene el día  
y las horas  
son calles despejadas  
abiertas avenidas.

A nosotros, se estrecha  
el tiempo de tal modo  
que todo está apretado y oprimido.

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

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

Algún ladrón  
oculto roba mi vida.

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

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

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

### QUESTÃO 96

#### TEXTO I

#### Seis estados zeram fila de espera para transplante da córnea

Seis estados brasileiros aproveitaram o aumento no número de doadores e de transplantes feitos no primeiro semestre de 2012 no país e entraram para uma lista privilegiada: a de não ter mais pacientes esperando por uma córnea.

Até julho desse ano, Acre, Distrito Federal, Espírito Santo, Paraná, Rio Grande do Norte e São Paulo eliminaram a lista de espera no transplante de córneas, de acordo com balanço divulgado pelo Ministério da Saúde, no Dia Nacional de Doação de Órgãos e Tecidos. Em 2011, só São Paulo e Rio Grande do Norte conseguiram zerar essa fila.

#### TEXTO II



Disponível em: <http://noticias.uol.com.br>. Acesso em: 11 ago. 2013 (adaptado).

A notícia e o cartaz abordam a questão da doação de órgãos. Ao relacionar os dois textos, observa-se que o cartaz é

- A contraditório, pois a notícia informa que o país superou a necessidade de doação de órgãos.
- B complementar, pois a notícia diz que a doação de órgãos cresceu e o cartaz solicita doações.
- C redundante, pois a notícia e o cartaz têm a intenção de influenciar as pessoas a doarem seus órgãos.
- D indispensável, pois a notícia fica incompleta sem o cartaz, que apela para a sensibilidade das pessoas.
- E discordante, pois ambos os textos apresentam posições distintas sobre a necessidade de doação de órgãos.

## Enem 2014 (2ª Aplicação, 2º Dia – Caderno Cinza)



### QUESTÃO 94

I read a study that measured the efficiency of locomotion for various species on the planet. The condor used the least energy to move a kilometer. Humans came in with a rather unimpressive showing about a third of the way down the list ... That didn't look so good, but then someone at Scientific American had the insight to test the efficiency of locomotion for a man on a bicycle. And a man on a bicycle blew the condor away. That's what a computer is to me: the computer is the most remarkable tool that we've ever come up with. It's the equivalent of a bicycle for our minds.

JOBS, S. Disponível em: [www.msnbc.msn.com](http://www.msnbc.msn.com). Acesso em: 28 fev. 2012 (adaptado).

Ao abordar o deslocamento de várias espécies, com base em um estudo que leu, Steve Jobs apresenta o computador como uma ferramenta que

- A amplia a quantidade de energia gasta no planeta.
- B alcança a mesma velocidade de uma bicicleta.
- C altera a velocidade com a qual nos movemos.
- D torna os meios de transporte mais eficientes.
- E aumenta o potencial de nossas mentes.

### QUESTÃO 95

#### Turning Brown

A four-year-old boy was eating an apple in the back seat of the car, when he asked, "Daddy, why is my apple turning brown?"

"Because," his dad explained, "after you ate the skin off, the meat of the apple came into contact with the air, which caused it to oxidize, thus changing the molecular structure and turning it into a different color."

There was a long silence. Then the son asked softly, "Daddy, are you talking to me?"

Disponível em: <http://hayspost.com>. Acesso em: 10 nov. 2011.

Considerando os participantes da conversa nessa piada, nota-se que o efeito de humor é obtido em função

- A da dificuldade que o pai estava enfrentando para dar uma resposta ao filho.
- B de o pai dizer que a maçã tem carne e que muda de cor em contato com o ar.
- C de um menino de quatro anos entender uma explicação científica sobre a oxidação.
- D do fato de a criança não saber por que a maçã que estava comendo era marrom.
- E da escolha inadequada do tipo de linguagem para se conversar com uma criança.

### LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

#### Questões de 91 a 135

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

### QUESTÃO 91

#### El candombe es participación

Bastaría nombrar al tambor en nuestro país, y ya estaría implícita la referencia al candombe, patrimonio cultural uruguayo y, desde setiembre del 2009, Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, reconocido por las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura — Unesco. Proceso que se remonta a la época colonial, cuando era tenido como un mero baile de negros esclavos, ruidoso y obsceno, definición que toman incluso algunos diccionarios antiguos y no tanto, viéndolo como divertimento de pésima categoría por su procedencia racial. Esto fue cambiando merced al combate sin tregua a los prejuicios, siempre en crecimiento su aceptación por el conjunto de la sociedad, hasta llegar a nuestros días, cuando el Gobierno progresista en el 2006 promovió la ley 18059, consagrando los 3 de diciembre como Día del Candombe, la Cultura Afrouruguaya y la Equidad Racial, que en su artículo 5to y final dice: "Declárese patrimonio cultural de la República Oriental del Uruguay al candombe, caracterizado por el toque de los tambores denominados chico, repique y piano, su danza y canto, creado por los afrouruguayos a partir del legado ancestral africano, sus orígenes rituales y su contexto social como comunidad."

ANDRADE, S. Disponível em: <http://alainet.org>. Acesso em: 22 fev. 2012 (adaptado).

O *status* atual do *candombe*, resultante de um conjunto de mudanças ocorridas no país, contrasta com um passado marcado por preconceitos. Segundo o texto, esse *status* se deve à

- A definição dada por dicionários atuais.
- B receptividade crescente pela sociedade.
- C crítica às festas barulhentas.
- D conservação da herança africana.
- E visão da dança como obscena.

**QUESTÃO 92**

## GRACIAS POR NO FUMAR.

SU ALIENTO MÁS FRESCO  
SUS PULMONES MÁS LIMPIOS  
SU VIDA MÁS LARGA Y MEJOR  
LOS NO FUMADORES AGRADECIDOS  
MEJOR SALUD PARA LOS QUE LE RODEAN

Disponível em: [www.mec.es](http://www.mec.es). Acesso em: 27 fev. 2012.

*Gracias por no fumar* é o título de um texto publicitário produzido pelo Ministério da Educação e Cultura da Espanha. Esse título, associado ao conteúdo do texto, tem como finalidade

- A** proibir o consumo de cigarro em ambientes públicos.
- B** informar os sintomas do tabagismo.
- C** convencer os fumantes a abandonar o vício.
- D** questionar a qualidade de vida do fumante.
- E** agradecer às pessoas que não fumam.

**QUESTÃO 93**

Al ingresar a la ciudad de Trevelín a través de un gran valle cobijado por montañas elevadas y grandes superficies con áreas cultivadas, llama la atención el colorido de sus jardines y la huella que ha dejado la colonia galesa en cada rincón del pueblo y del área rural. Un ejemplo de ello es el primer molino harinero accionado a caballo que se muestra en el museo regional junto a maquinarias, herramientas y vestimenta de la vida diaria en época de la colonia.

Enclavada en un típico paisaje andino patagónico, con sus vientos predominantes del sudoeste y su naturaleza pródiga en vegetación y arroyos, Trevelín sirve como punto de partida para hermosos paseos.

En la serenidad de sus calles, innumerables casas de té ofrecen la clásica merienda galesa con sus tortas, panes caseros y fiambres de la región para adentrarse en esa gastronomía que no ha claudicado con el paso del tiempo. Se aconseja probar su torta negra.

Disponível em: [www.welcomeargentina.com](http://www.welcomeargentina.com). Acesso em: 25 jul. 2012 (adaptado).

Trevelín está localizada na Patagônia argentina. O destaque das características da cidade, no texto, tem a função de

- A** narrar fatos do cotidiano da cidade e de seus habitantes.
- B** despertar no leitor o desejo de conhecer a região.
- C** desenvolver o interesse pela gastronomia local.
- D** divulgar informações acerca da geografia da região.
- E** compartilhar impressões colhidas em uma visita à cidade.

**QUESTÃO 94**


Disponível em: <http://ofuena00.wordpress.com>. Acesso em: 3 ago. 2012.

A charge é um gênero textual que possui caráter humorístico e crítico. Ao abordar o tema do uso da tecnologia, essa charge critica o(a)

- A** postura das pessoas que não respeitam a opinião dos outros.
- B** tendência de algumas pessoas a interferir em conversa alheia.
- C** forma como a tecnologia ampliou a comunicação e a interação entre as pessoas.
- D** hábito das pessoas que passam muitas horas conectadas.
- E** indivíduo cujo comportamento destoa de seu discurso.



### QUESTÃO 95

Retomando la inquietud propia y de tanta gente contraria a la denominación racista y xenófoba “Día de la Raza” usada para el feriado 12 de octubre, donde se recuerda el arribo de los primeros europeos a tierras posteriormente nombradas América, reforzamos la idea sumando agrupaciones e independientes de la militancia ciudadana motivados por lo mismo. Puede parecer menor, pero un nombre dice mucho. Es un símbolo, una representación, un código que resume infinidad de cosas desde lo objetivo y desde lo subjetivo. Y lamentablemente no hubo “descubrimiento” sino despojo y apropiación. No hubo “encuentro” sino saqueo y masacre. La propuesta es que la sociedad uruguaya logre una frase sustantiva que guarde memoria de los hechos, apostando a un presente y futuro fraternal e igualitario, y a una convivencia sin hegemonías ni predominios culturales aunque así haya sido el origen de nuestra historia.

ANDRADE, S. No más Día de la Raza. *América Latina en movimiento*. Disponível em: <http://alainet.org>. Acesso em: 22 fev. 2012 (adaptado).

Com a expressão *Día de la Raza*, faz-se referência à chegada dos primeiros europeus em território americano e denomina-se a comemoração desse dia. A autora do texto sugere o fim dessa denominação no Uruguai, acreditando que

- A a nomenclatura adotada será esquecida, porque é de conhecimento geral que não houve descoberta.
- B a reivindicação convencerá outros grupos e adeptos, porque muitos desconhecem esse nome.
- C a sociedade deve encontrar uma frase significativa para a preservação da lembrança dos fatos.
- D o convívio permitirá o esquecimento dos massacres, porque não houve encontro no passado.
- E o presente e o futuro são e serão fraternais e igualitários para o estímulo do predomínio cultural.

### QUESTÃO 96

#### Interfaces

Um dos mais importantes componentes do hipertexto é a sua interface. As interfaces permitem a visualização do conteúdo, determinam o tipo de interação que se estabelece entre as pessoas e a informação, direcionando sua escolha e o acesso ao conteúdo.

O hipertexto retoma e transforma antigas interfaces da escrita (a noção de interface não deve ser limitada às técnicas de comunicação contemporânea). Constitui-se, na verdade, em uma poderosa rede de interfaces que se conectam a partir de princípios básicos e que permitem uma “interação amigável”.

As particularidades do hipertexto virtual, como sua dinamicidade e seus aspectos multimidiáticos, devem-se ao seu suporte ótico, magnético, digital e à sua interface amigável. A influência do hipertexto é tanta, que as representações de tipo cartográfico ganham cada vez mais importância nas tecnologias intelectuais de suporte informático.

Esta influência também é devida ao fato de a memória humana, segundo estudos da psicologia cognitiva, compreender e reter melhor as informações organizadas, especialmente em diagramas e em mapas conceituais manipuláveis. Por isso, imagina-se que o hipertexto deva favorecer o domínio mais rápido e fácil das informações, em contraponto a um audiovisual tradicional, por exemplo.

Disponível em: [vsites.unb.br](http://vsites.unb.br). Acesso em: 1 ago. 2012.

O texto informa como as interfaces são reaproveitadas pelo hipertexto virtual, influenciando as tecnologias de informação e comunicação. De acordo com o texto, qual é a finalidade do uso do hipertexto quanto à absorção e manipulação das informações?

- A Mesclar antigas interfaces com mecanismos virtuais.
- B Auxiliar os estudos de psicologia cognitiva com base nos hipertextos.
- C Amparar a pesquisa de mapas e diagramas relacionados à cartografia.
- D Salientar a importância das tecnologias de informação e comunicação.
- E Ajudar na apreensão das informações de modo mais eficaz e facilitado.

### QUESTÃO 97

#### Liberada, judoca árabe faz história nos Jogos Olímpicos de Londres

Aos 16 anos de idade, a judoca Wojdan Ali Seraj Shaheerani, da categoria pesado (acima de 78 kg), fez história nos Jogos Olímpicos de Londres. Ela se tornou a primeira mulher da Arábia Saudita a disputar uma Olimpíada. Isso depois de superar não só o preconceito em seu país como também o quase veto da Federação Internacional de Judô (FIJ), que não queria permitir que a atleta competisse vestindo o *hijab*, o tradicional véu islâmico.



Disponível em: [www.lancenet.com.br](http://www.lancenet.com.br). Acesso em: 8 ago. 2012 (adaptado).

No âmbito do esporte de alto rendimento, o uso do véu pela lutadora saudita durante os Jogos Olímpicos de Londres 2012 representa o(a)

- A descumprimento da regra oficial do judô.
- B risco para a integridade física das atletas adversárias.
- C vantagem para a atleta saudita na competição de judô.
- D influência de aspectos culturais e religiosos no esporte.
- E dificuldade da mulher islâmica para vencer preconceitos.

## Enem 2015 (1ª Aplicação, 2º Dia – Caderno Azul)



### QUESTÃO 95

#### NOTICE OF BAGGAGE INSPECTION

To protect you and your fellow passengers, the Transportation Security Administration (TSA) is required by law to inspect all checked baggage. As part of this process, some bags are opened and physically inspected. Your bag was among those selected for physical inspection.

During the inspection, your bag and its contents may have been searched for prohibited items. At the completion of the inspection, the contents were returned to your bag.

If the TSA security officer was unable to open your bag for inspection because it was locked, the officer may have been forced to break the locks on your bag. TSA sincerely regrets having to do this, however TSA is not liable for damage to your locks resulting from this necessary security precaution.

For packing tips and suggestions on how to secure your baggage during your next trip, please visit:

[www.tsa.gov](http://www.tsa.gov)

**Smart Security Saves Time**

Transportation Security Administration. Disponível em: [www.tsa.gov](http://www.tsa.gov). Acesso em: 13 jan. 2010 (adaptado).

As instituições públicas fazem uso de avisos como instrumento de comunicação com o cidadão. Esse aviso, voltado a passageiros, tem o objetivo de

- A solicitar que as malas sejam apresentadas para inspeção.
- B notificar o passageiro pelo transporte de produtos proibidos.
- C informar que a mala foi revistada pelos oficiais de segurança.
- D dar instruções de como arrumar malas de forma a evitar inspeções.
- E apresentar desculpas pelo dano causado à mala durante a viagem.

### LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

#### Questões de 91 a 135

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

### QUESTÃO 91

#### Caña

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

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

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

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

### QUESTÃO 92

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

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

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

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

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

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

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


**QUESTÃO 93**


Disponível em: [www.lacronicadeleon.es](http://www.lacronicadeleon.es). Acesso em: 12 mar. 2012 (adaptado).

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

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

**QUESTÃO 94**
**Atitlán**

El lago Atitlán está situado en el centro de América, en Guatemala. Su belleza es extraordinaria y tiene un gran interés social. En sus márgenes conviven tres culturas: la indígena, la española y la mestiza. Presididos por tres majestuosos volcanes (el Atitlán, el Tolimán y el San Pedro), trece pueblos bordean el lago. Los habitantes del lago son en su mayoría indígenas, aunque crece el porcentaje de ladinos (mestizos). Un buen número de extranjeros – misioneros o investigadores – comparte en los pueblitos la forma de vida de los nativos. A partir de los años setenta, numerosas colonias de hippies se asientan en Atitlán. Jóvenes de todo el mundo, atraídos por el paisaje, el clima semitropical y la sencillez de la vida de los indios, acampan cerca del lago. Además, muchos comerciantes guatemaltecos y extranjeros se han instalado en el pueblo de Panajachel para establecer diversos negocios hoteleros, deportivos y artesanales. A cada día el lago Atitlán atrae a sus costas a más turistas y científicos. Unos llegan buscando sosiego ante

el espejismo del lago; otros van a mezclarse con los orgullosos y apacibles indígenas en iglesias y mercados; muchos atraviesan el lago para recorrer los diferentes pueblos y para recrearse en la variada indumentaria de sus habitantes; otros estudian las diferentes lenguas y dialectos que se hablan en la zona y muchos investigan con pasión la rica fauna del lago y de las tierras volcánicas. Realmente, es impresionante la convivencia de tantas etnias y culturas. En el corazón de América hay un lago y unos volcanes que son símbolo y reflejo de lo que es Hispanoamérica: un mosaico de culturas y un ejemplo de convivencia.

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

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

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

**QUESTÃO 95**
**Los guionistas estadounidenses introducen cada vez más el español en sus diálogos**

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

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

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

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

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

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

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