

**LETÍCIA FINKENAUER**

**ESTUDO DA COMPETÊNCIA LEXICAL EM ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: DOS DOCUMENTOS OFICIAIS AO ENEM**

**PORTO ALEGRE  
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
ESTUDOS DA LINGUAGEM  
LEXICOGRAFIA, TERMINOLOGIA E TRADUÇÃO: RELAÇÕES TEXTUAIS

**ESTUDO DA COMPETÊNCIA LEXICAL EM ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA: dos documentos oficiais ao ENEM**

LETÍCIA FINKENAUER

ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> CLECI REGINA BEVILACQUA

Dissertação de Mestrado em Estudos da  
Linguagem, apresentada como requisito  
parcial para a obtenção do título de  
Mestra pelo Programa de Pós-Graduação  
em Letras da Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE  
2016

### CIP - Catalogação na Publicação

Finkenauer, Leticia

Estudo da competência lexical em espanhol como  
língua estrangeira: dos documentos ao ENEM / Leticia  
Finkenauer. -- 2016.

134 f.

Orientador: Cleci Regina Bevilacqua.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de  
Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Competência lexical. 2. ENEM. 3. espanhol. 4.  
habilidades lexicais. 5. avaliação. I. Bevilacqua,  
Cleci Regina, orient. II. Título.

**Letícia Finkenauer**

**ESTUDO DA COMPETÊNCIA LEXICAL EM ESPANHOL COMO LÍNGUA  
ESTRANGEIRA:  
dos documentos oficiais ao ENEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Letras.  
Linha de Pesquisa: Lexicografia, Terminologia e Tradução: Relações Textuais

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cleci Regina Bevilacqua

Aprovada em

\_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Eliza Pereira Bocorny – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natalia Labella Sánchez – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Matturro Foschiera – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

## AGRADECIMENTOS

Uma das melhores e mais importantes sensações na vida, ao meu ver, é estar em companhia, é saber compartilhar momentos bons e ruins. Viver a vida em solidão ou não reconhecendo o quão importante é a presença de pessoas para as nossas ações seria muito mesquinho e egoísta. Por isso, é fundamental ter gratidão pelas pessoas que passam pela nossa vida, ter gratidão pelos dias vividos e ter gratidão sempre que entendemos nosso contexto e nossa construção social através daquilo que nos é ofertado e também devemos entender nossas privações históricas e sociais.

Eu tenho muita gratidão de ter muita gente que me ajudou a chegar onde cheguei, em cada fala, em cada indicação, em cada compreensão e em cada ação para que eu fizesse das minhas ideias uma realidade melhor para todos. Diante disso, aprendi com cada pessoa aqui citada, a não ser orgulhosa e a ser humilde e, principalmente, aprendi a me doar, a ser generosa e ajudar a quem eu puder ajudar, como essas pessoas fizeram comigo e por mim.

Começo agradecendo a Deus porque acredito nos propósitos d'Ele para minha vida, entendendo de onde vim e o que compete a mim fazer para melhorar o meio em que vivo e, conseqüentemente, termos um mundo melhor, mais justo, mais humano e mais igual.

Agradeço aos meus pais, Irineo Finkenauer e Tania Finkenauer, que me ensinaram a ver a vida como ela é, mas sem perder a ternura e a fé. Vocês são as pessoas mais especiais que já conheci e obrigada por terem esse coração do tamanho do universo. Vocês são seres pacientes, que sabem usar a força interior com prudência e sabedoria. Espero que eu consiga dar muitas alegrias para vocês e ser parecida com vocês nos meus atos.

Também agradeço a minha irmã, Fernanda Finkenauer, por me ensinar a ter objetivos, por me ensinar a lutar, por me mostrar que há possibilidades e que temos que questionar o que nos incomoda e nos diminui.

A minha avó Irmã Finkenauer, *in memoriam*, que me mostrou o que é ser forte, que me ensinou a indagar e me ensinou o que é ser livre.

Agradeço também ao atual governo federal atual, gestão petista, que proporcionou ações como o PROUNI, o SISU e novas discussões para a educação básica e o ensino médio, ações que fizeram do ENEM um caminho para mudanças na educação brasileira, trazendo mais diversidade de candidatos para a realização desse exame.

Agradeço a minha universidade, UFRGS, por ser uma universidade de excelência que me acolheu e me fez perceber o quanto fazer ciência é indispensável para a sobrevivência humana. Grata sou ao Instituto de Letras, nosso querido IL, por me colocar em contato com todos os tipos de professores e linhas de pesquisa sobre linguagem. Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras e a Capes por me proporcionarem realizar esta pesquisa.

A minha orientadora, Cleci Bevilacqua, eu agradeço por me acolher teoricamente, profissionalmente e maternalmente, agradeço por me guiar na vida acadêmica com muita sapiência, acalmar-me com muita responsabilidade e me incentivar sem medo. Agradeço por confiar em mim e acreditar que as minhas ideias embaralhadas eram possíveis, eram pesquisa, eram ciência. Obrigada por ser uma excelente professora e uma pessoa especial, amável, gentil e séria.

Agradeço a paciência, o tempo, a atenção e o profissionalismo das professoras da banca Silvia Maturro, Natália Labella e Ana Bocorny na leitura atenta desta dissertação.

Agradecimento em especial para a prof<sup>a</sup> Monica Nariño que me ensinou a ser professora, a ser profissional e a ser justa. Dos tempos de PIBID e NELE, sempre me senti segura porque tinha a Monica ao meu lado.

Ao Ministério das Mimosas, Bruna Steffen, Raquel Brum, Laís Medeiros e Tainara Belusso, agradeço cada conversa aleatória ou sobre o processo de escrita acadêmica e científica. Todas me ajudaram a perceber que o processo de escrita não é fácil e que cada pessoa tem seu estilo e tempo.

À Tai, agradeço por se mostrar uma amiga com tudo o que essa palavra remete e simboliza, que é *my person*, que é minha irmã gêmea, e ao Bruno Esteve, *my person too*, que sempre esteve (risos) sempre na minha vida, longe ou perto, com o jeito dele que sempre fecha exatamente com o meu.

Ao Ge7, Flávia, Paula e Pati, que me mostram a cada encontro como é possível e importante ter o passado no presente, além de me ensinarem cada uma do seu lugar o que esperam de um mundo melhor e do nosso futuro.

Agradeço a Los Chulis, Maria, Carla, Letícia, Leco, Fábio e Priscila, que transformaram a nossa sala de aula em um lugar lindo onde reinou muito conhecimento e amizade.

Agradeço ao Bruno Scortegana, Jacqueline Vaccaro Teer e Michele Mafessoni por me brindarem com comentários críticos e discussões proveitosas em relação à academia e à vida.

Por fim, agradeço de coração a todos aqueles em quem pensei para desenvolver este trabalho, meus alunos e meus colegas de profissão. Vocês são o que me move para seguir estudando e trabalhando, espero que eu possa mudar para melhor a vida de cada um de vocês, assim como vocês fazem com a minha.

## RESUMO

Esta dissertação de mestrado se insere na área dos Estudos da Linguagem e tem como finalidade analisar como se apresenta a Competência Lexical (CL) de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE) nos documentos e nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para atingir este objetivo, analisamos os documentos norteadores do Ensino Médio no Brasil – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+, 2002) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM, 2006) –, a Matriz de Referência para as Línguas Estrangeiras (LEs) do ENEM e as questões de espanhol do ENEM das provas de 2010 a 2015. Portanto, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa documental. Fundamentamo-nos teoricamente em autores que discorrem sobre o ensino de E/LE no Brasil, sobre competências e habilidades, principalmente a CL, e sobre avaliação. A partir da análise realizada foi possível constatar que os documentos sugerem que a CL seja ensinada de modo contextualizado, embora careçam de sistematizações para entender quais são as habilidades da CL a serem trabalhadas em sala de aula e a forma como isso deve ser feito. Também constatamos que a Matriz de LE do ENEM prevê a avaliação da CL nas questões de LE. Nesse sentido, foi possível identificar que as habilidades lexicais que conformam a CL foram avaliadas em 11 das 35 questões analisadas. Apesar da falta de sistematização e de orientações concretas nos documentos, consideramos que as provas refletem os aspectos contidos na Matriz e nos documentos analisados no que se refere à CL. Contudo, pensamos que tanto os documentos como a Matriz da prova de LE do ENEM precisam ser reelaborados de modo a incluir outras habilidades constitutivas da CL e de tornar claras as diretrizes para seu ensino. Acreditamos que tal mudança poderia propiciar uma avaliação coerente e plausível com o ensino de qualidade que queremos. Pretendemos que os resultados e a reflexão feita a partir deste trabalho possam oferecer uma compreensão mais aprofundada sobre o ensino do léxico em LE, principalmente em relação ao espanhol, e sobre sua avaliação. Além disso, acreditamos que este trabalho oferece subsídios teóricos para repensar as questões de espanhol no ENEM e, conseqüentemente, o ensino de espanhol em âmbito nacional.

**Palavras-chave:** Ensino de Línguas Estrangeiras. Língua Espanhola. Competência Lexical. Habilidades. ENEM.

## RESUMEN

Esta tesis de máster se inserta en el área de los Estudios del Lenguaje y tiene como finalidad analizar la Competencia Lexical (CL) en la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) en Brasil. Nuestro objeto de análisis son los documentos que rigen la enseñanza media en Brasil – Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCNEM, 2000), Parâmetros Curriculares do Ensino Médio plus (PCN+, 2002) y las Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM, 2006) -, la Matriz de Referência para Línguas Estrangeiras (LE) do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), además de las cuestiones de español del ENEM de las pruebas de 2010 a 2015. Para realizar estos análisis, nos fundamentamos teóricamente en los autores que discurren sobre la enseñanza de E/LE en Brasil; sobre competencias y habilidades, principalmente la CL y sobre evaluación. Desde el análisis realizado, se ha constatado que los documentos sugieren que se enseñe la CL de manera contextualizada, aunque necesiten sistematizaciones para entender cuáles son las habilidades de la CL que se deben trabajar en las clases y la forma como se debe hacerlo. También constatamos que la Matriz de LE del ENEM prevé la evaluación de la CL en las cuestiones de LE. En este sentido, se ha identificado que se evaluaron las habilidades lexicales que conforman la CL en 11 de las 35 cuestiones analizadas. A pesar de la falta de sistematización y de orientaciones concretas en los documentos, consideramos que las pruebas reflejan los aspectos presentados en la Matriz y en los documentos analizados en lo que se refiere a la CL. Sin embargo, pensamos que se debe reelaborar tanto los documentos como la matriz de la prueba de LE del ENEM a fin de incluir otras habilidades que conforman la CL y de aclarar las directrices para su enseñanza. Creemos que dicho cambio podría propiciar una evaluación coherente y plausible con la enseñanza de calidad que buscamos. Pretendemos que los resultados y la reflexión hecha a partir de este trabajo puedan ofrecer una comprensión más profundizada sobre la enseñanza del léxico en LE, principalmente en relación con el español y sobre su evaluación. Además, creemos que este trabajo ofrece subsidios teóricos para repensar las cuestiones del español en ENEM y, consecuentemente, la enseñanza del español en ámbito nacional.

**Palabras clave:** Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Lengua Española. Competência Lexical. Habilidades. ENEM.

## LISTA DE SIGLAS

CC – Competência Comunicativa  
CL – Competência Lexical  
E/LE – Espanhol como Língua Estrangeira  
EM – Ensino Médio  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
H(s) – Habilidade(s)  
HL(s) – Habilidade(s) Lexical(is)  
HCL(s) – Habilidade(s) da Competência Lexical  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LE(s) – Língua(s) Estrangeira(s)  
LEM(s) – Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s)  
LM – Língua Materna  
MEC – Ministério da Educação  
OCEM (2006) – Orientações Curriculares para o Ensino Médio  
PCN (1997) – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCN+ (2002) – Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais  
PCNEF (1998) – Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira  
PCNEM (2000) – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
PPP – Plano Político-Pedagógico  
PROUNI – Programa Universidade para Todos  
SISU – Sistema de Seleção Unificada  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questão 91 da prova de 2015 .....	90
Figura 2 – Questão 92 da prova de 2015 .....	91
Figura 3 – Questão 94 da prova de 2015 .....	93
Figura 4 – Questão 95 da prova de 2015 .....	94
Figura 5 – Questão 93 da prova de 2014 .....	96
Figura 6 – Questão 94 da prova de 2014 .....	97
Figura 7 – Questão 91 da prova de 2013 .....	98
Figura 8 – Questão 93 da prova de 2013 .....	99
Figura 9 – Questão 94 da prova de 2013 .....	100
Figura 10 – Questão 92 da prova de 2012 .....	101
Figura 11 – Questão 93 da prova de 2011 .....	102

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Componentes e habilidades da CL .....	48
Quadro 2 – Eixos, conceitos e competências e habilidades gerais em LE pelos PCN+. 68	
Quadro 3 – A CL no eixo Representação e Comunicação .....	72
Quadro 4 – A CL no eixo Investigação e Compreensão .....	76
Quadro 5 – A CL no eixo Contextualização Sociocultural .....	78
Quadro 6 – Síntese das habilidades da CL .....	85
Quadro 7 – A CL e suas habilidades nas questões de espanhol do ENEM (2015-2010)	89

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
1.1 PERGUNTAS DE PESQUISA .....	15
1.2 HIPÓTESES .....	15
1.3 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS .....	15
1.4 JUSTIFICATIVA .....	16
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO .....	16
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>19</b>
2.1 O ENSINO DE LE E DE E/LE NO BRASIL .....	19
<b>2.1.1 A Teoria Sociointeracionista e de Letramento no Ensino de LE</b> .....	<b>25</b>
<b>2.1.2 O ENEM: Breve Histórico e Descrição</b> .....	<b>28</b>
2.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO ENSINO EM GERAL .....	30
<b>2.2.1 Competências e Habilidades no Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras</b> .....	<b>33</b>
<b>2.2.2 A Competência Lexical (CL)</b> .....	<b>37</b>
<b>2.2.3 A relação entre a competência lexical e a competência leitora</b> .....	<b>43</b>
2.3 AVALIAÇÃO EM LE .....	48
<b>2.3.1 A Avaliação da Competência Lexical e da Competência Leitora em LE</b> .....	<b>54</b>
2.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO .....	59
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>61</b>
<b>4 ANÁLISE E RESULTADOS: HABILIDADE LEXICAL NOS DOCUMENTOS DO ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO, NA MATRIZ DE LE DO ENEM E NAS QUESTÕES DE E/LE DO ENEM</b> .....	<b>64</b>
4.1 ANÁLISE E RESULTADOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E A COMPETÊNCIA LEXICAL.....	64
<b>4.1.1 PCNEM (2000)</b> .....	<b>64</b>
<b>4.1.2 PCN+ (2002)</b> .....	<b>66</b>
<b>4.1.3 A Competência e a Habilidade Lexical nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM)</b> .....	<b>81</b>
4.2 ANÁLISE E RESULTADOS II: HABILIDADE LEXICAL NA MATRIZ DE LE DO ENEM .....	86
4.3 A COMPETÊNCIA LEXICAL E SUAS HABILIDADES NAS QUESTÕES DE ESPANHOL DO ENEM: .....	88
<b>5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>110</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>117</b>
MATRIZ DE REFERÊNCIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA .....	118
PROVA DE 2015 .....	119
PROVA DE 2014 .....	121
PROVA DE 2013 .....	124
PROVA DE 2012 .....	126
PROVA DE 2011 .....	128
2010 – 2ª aplicação .....	130
2010 – 1ª aplicação .....	132

# 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho se insere no âmbito dos Estudos da Linguagem, na interface entre o ensino do léxico e o ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras (LEs), por analisar a Competência Lexical (CL) em língua espanhola. Partimos do construto teórico sobre o ensino de LE até chegar ao modo como a língua espanhola é apresentada e avaliada no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nossa análise contempla os seguintes documentos: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e a Matriz de Referência de LE do ENEM. Finalmente, apresentamos o cotejamento entre o construto teórico que embasa esses documentos e as questões referentes à competência lexical, tendo como *corpus* as provas de língua espanhola de 2010 a 2015.

Entendemos que a CL é importante tanto no estágio inicial de aprendizagem de uma LE quanto em um estágio mais avançado de estudo. Por isso a importância da pesquisa sobre o tema para compreender a forma como essa competência se encontra apresentada e sistematizada no ensino de LE brasileiro, principalmente em relação ao ensino e aprendizagem de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Além disso, em um processo de avaliação como é o ENEM, a CL é reveladora do conhecimento dos estudantes sobre a LE que estão aprendendo. Escolhemos o ENEM como suporte para este estudo por nos permitir observar como as teorias e os conhecimentos preconizados nos documentos que orientam o ensino brasileiro podem ser aplicados concretamente na avaliação dos estudantes brasileiros aprendizes de espanhol.

O ENEM foi criado em 1998, e em 2010 houve uma grande mudança conceitual da prova, passando-se a incluir competências e habilidades e a avaliação das línguas estrangeiras (Espanhol e Inglês). A partir de 2004, com o Programa Universidade para Todos (Prouni<sup>1</sup>), a prova passou a englobar um número maior de estudantes oriundos da rede pública de ensino. Em 2009, o Sistema de Seleção Unificada (SISU<sup>2</sup>) passou a considerar a nota do ENEM como critério para a seleção dos candidatos a vagas em universidades públicas brasileiras.

Apesar de terem sido feitas mudanças no exame, um dos princípios é constante no ENEM: o ato de avaliar o aprendizado dos estudantes a fim de contribuir para a criação

---

<sup>1</sup> Programa do Governo Federal para conceder bolsas de estudos parciais e integrais na rede de ensino privada para pessoas com renda familiar bruta de até um salário mínimo e meio por pessoa.

<sup>2</sup> Plataforma desenvolvida pelo Ministério da Educação (MEC) e que funciona como um vestibular nas Instituições de Ensino Superior (IES) que aderiram ao programa. Esse programa tem reserva de vagas para pessoas com deficiência e também possui cotas sociais para candidatos pardos, negros e indígenas.

de políticas públicas e estratégias que auxiliem na construção de medidas para a melhoria do ensino em geral, como afirmou Fernando Haddad, Ministro da Educação em 2009, em entrevista:

Haddad defende um vestibular nacional, assim como acontece em países como Estados Unidos e França. Nesses países, segundo o ministro, os exames nacionais orientam o ensino médio, ajudam na organização curricular, ao mesmo tempo que estimulam o desenvolvimento de capacidade analítica e raciocínio e evitam a necessidade de decorar fórmulas ou informações (BRASIL, 2009).

Desse modo, o ENEM vem ao encontro do ensino por competências posto nos documentos norteadores da educação no Brasil, como explicaremos mais adiante na análise de tais documentos.

A última mudança no exame foi a inserção das LEs na Matriz de 2009 para ser aplicada na prova de 2010. As LEs escolhidas são as que estão mais presentes no ensino público e privado brasileiro: o inglês e o espanhol. A inclusão do espanhol no ENEM pode justificar-se por duas razões:

- a) pela Lei Nº 11.161, de 05 de agosto de 2005, que prevê a obrigatoriedade de oferta do ensino do espanhol nas escolas;
- b) pela proposta para o Novo Ensino Médio, previsto pelos PCNEM (1998).

Em relação ao primeiro ponto, pode-se comentar a obrigatoriedade de implementação da Lei Nº 11.161, de 2005, também conhecida como “Lei do Espanhol”, no ano de 2010. Esta lei estabelece que o ensino de espanhol deve ser obrigatório nas escolas públicas do país, ainda que seja facultativo para o aluno, disputando a preferência com o inglês, já disponibilizado no ensino público. Em relação ao segundo ponto exposto, o novo modelo para o Ensino Médio (EM) – o Novo Ensino Médio – prevê a inclusão dos diversos conhecimentos sobre linguagens, que abarcam o estudo interdisciplinar representado por grandes áreas como a de Línguas, Tecnologia, Educação Física e Artes, na qual se inclui o ensino de línguas em geral.

O Novo Ensino Médio é uma reforma do Ensino Médio brasileiro que tenta trazer uma proposta nova para esse nível de ensino, buscando melhorar sua qualidade e apresentando uma nova matriz curricular. Tal mudança ocorre e se justifica porque o Ensino Médio tradicional oscilava entre um ensino preparatório para o nível superior e um ensino voltado para o mercado de trabalho. Com a nova proposta, pretende-se caracterizar melhor esse nível de ensino, focando em uma concepção inovadora, em que o aluno deve saber circular no ambiente científico, cultural e de trabalho. Conforme

informa o *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP<sup>3</sup>): “O estudo aponta para a necessidade de uma política que atenda à diversidade e aos anseios da juventude e da população adulta que volta à escola” (BRASIL, 200-?).

O Novo Ensino Médio pretende unificar grandes áreas, como Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática. Assim, o ENEM atual tende a avaliar a maioria dos conteúdos pedidos pelos vestibulares tradicionais, mas o formato da prova é diferente por basear-se nos conceitos de competências e habilidades estabelecidos em sua Matriz para cada uma das quatro grandes áreas estabelecidas. Nesse sentido, pretende-se que os estudantes usem mais a capacidade de raciocínio e compreensão leitora do que a de memorização. Essa nova proposta visa induzir a reestruturação dos currículos do EM; logo, o exame pode ser tomado como base para uma reestruturação desse ensino.

Considerando as afirmações anteriores, este trabalho tem relevância por apresentar subsídios que podem servir para repensar as propostas relativas ao EM, ao seu currículo e ao ENEM e, mais especificamente, às questões de espanhol.

Com base no contexto acima exposto, pretendemos discutir como é apresentada a CL juntamente com suas habilidades nos PCNEM, nos PCN+, nas OCEM e na Matriz de Referência de LE do ENEM. Posteriormente, analisaremos as questões que avaliam a CL para que possamos compreender como essas questões espelham e aplicam a teoria e as propostas contidas nos documentos.

Como um princípio do exame, os dados resultantes de análises do ENEM feitas pelo MEC servem para medir a eficácia do currículo do EM e orientar os professores, caracterizando-se, portanto, como um processo de avaliação geral do sistema de ensino presente no país. Nesse sentido, Scaramucci (2004) discute a noção de efeito retroativo da avaliação no Brasil, tendo os vestibulares tradicionais como escopo. Essa ideia segue a linha do que propõe Fidalgo (2006), ao afirmar que o exame, e não o currículo, ou o projeto político-pedagógico, torna-se o texto prescritivo para o ensino. Tais afirmações corroboram a importância do olhar para exames e avaliações com mais cuidado e seriedade em função do seu impacto no ensino. Levando tais fatos em consideração, queremos colaborar com esses cruzamentos de dados – análise de documentos e análise da prova do ENEM – em prol dos estudos linguísticos e sociais ao tentar sistematizar os

---

<sup>3</sup> O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) é uma entidade autônoma federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). O objetivo do INEP é executar estudos, pesquisas e avaliação sobre o sistema educacional brasileiro, com o objetivo de auxiliar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional. Desse modo, esse órgão é responsável por realizar levantamentos estatísticos e avaliações em todos os níveis e modalidades de ensino, entre eles o ENEM.

descritores da CL no ensino e na avaliação de E/LE no Brasil. Esses procedimentos caracterizam esta pesquisa como documental.

### 1.1 PERGUNTAS DE PESQUISA

Para sistematizar e guiar a realização desta dissertação, propusemos as seguintes perguntas de pesquisa:

1. A CL é avaliada nas questões de espanhol do ENEM?
2. As questões de espanhol no ENEM reproduzem os princípios dos PCNEM, dos PCN+ e das OCEM referentes à CL?

### 1.2 HIPÓTESES

Com base nas perguntas de pesquisa, as hipóteses deste trabalho são as seguintes:

As questões de língua espanhola do ENEM avaliam adequadamente a CL dos candidatos.

A prova de língua espanhola reflete as orientações dadas pelos PCNEM, PCN+ e pelas OCEM em relação à CL em E/LE.

### 1.3 OBJETIVOS GERAL E ESPECÍFICOS

Partindo das constatações anteriores, nosso objetivo geral é compreender como se concretiza o desenvolvimento da CL no ensino de E/LE em nosso país, considerando as orientações incluídas nos documentos relativos ao Ensino Médio e sua aplicação na Matriz de LE e nas questões de espanhol do ENEM. Para atingir o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar a CL e suas habilidades relativas ao ensino-aprendizagem de LE nos PCNEM, PCN+ e nas OCEM;
2. Identificar as habilidades lexicais propostas na Matriz de LE do ENEM;
3. Verificar se há questões no ENEM que avaliam a CL em espanhol e se essas questões seguem os princípios estabelecidos nos documentos e na Matriz de LE do referido exame;
4. Analisar como é avaliada a CL nas questões de espanhol do exame.

## 1.4 JUSTIFICATIVA

Esta dissertação de mestrado justifica-se pelo seu alcance e impacto social, por realizar uma análise relativa ao ensino de E/LE, principalmente em relação à CL, tanto em documentos norteadores do EM como na prova do ENEM. Trata-se, portanto, de um olhar amplo, em primeiro lugar, porque os documentos são de aplicação e valor nacional e regem o EM brasileiro, e os resultados da análise podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada das normativas, podendo auxiliar os professores nas suas atividades em sala de aula. Em segundo lugar, porque o ENEM é exame também aplicado em nível nacional e que serve de parâmetro para ingresso nas IES, envolvendo, portanto, um número considerável de estudantes (mais de 7 milhões em 2015). Analisar as questões relativas ao espanhol permitirá repensar alguns objetivos pontuais dos estudos da linguagem, principalmente no que se refere ao ensino e aprendizagem do léxico e às formas como essa habilidade pode ser avaliada. Nesse sentido, pretende-se oferecer subsídios para o ensino de E/LE aos professores tanto da rede pública quanto privada.

A partir da nossa experiência em sala de aula, constatamos que há muito por debater e realizar no ensino do espanhol no contexto brasileiro, desde aspectos referentes a sua implementação até a sua consolidação em âmbito nacional. Por ser recente a obrigatoriedade da oferta do espanhol no nosso cotidiano escolar, entendemos que um dos caminhos para o estudo referente a essa língua pode ser a análise do construto teórico do ENEM e das questões propostas para a referida língua entre 2010 a 2015.

Sob essa perspectiva, este trabalho tem um retorno social ao tentar preencher uma lacuna em relação ao ensino do espanhol, principalmente no ensino por competências, e em relação à carência de estudos sobre a avaliação em LE, principalmente em relação ao espanhol com foco no ENEM. Além disso, a partir da análise e dos resultados aqui encontrados podem-se indicar possíveis caminhos para uma melhor elaboração das questões no que se refere à CL em E/LE. Assim, este trabalho justifica-se por debater os objetivos do ensino de espanhol e por apontar a importância em desenvolver a CL dos alunos do EM, fomentando a necessidade de ampliação desse estudo e de sua inserção em sala de aula, inclusive na formação de futuros professores.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação se estrutura a partir de discussões teóricas postas no Capítulo 2 em relação ao ensino de espanhol, ao ensino por competências e ao entendimento da

avaliação dentro do ensino por competências. Por isso, o capítulo divide-se em três grandes seções. Na primeira seção, tratamos do **Ensino de LE e de E/LE no Brasil**, trazendo aspectos históricos em relação à inserção da língua espanhola no contexto brasileiro. Alguns autores utilizados foram Rojo e Moita Lopes (2004); Coelho (2006); Lisboa (2011); e Kanashiro (2012). Nesse capítulo, ainda apresentamos os princípios da **teoria sociointeracionista e de letramento no ensino de LE**, tentando compreender os aspectos relativos à concepção sociointeracionista de língua e à visão de letramento para o ensino de LE. Além disso, descrevemos historicamente o ENEM e apresentamos sua atual configuração para entender o lugar da LE na sua Matriz de Referência. Sobre esse aspecto, revisamos autores como Kleiman (2005, 2007); Almeida Barros (2013); Kanashiro (2012) e Rojo e Moita Lopes (2004).

Na segunda seção, discorremos sobre as **competências e habilidades** e buscamos identificar as concepções de competência e habilidade no ensino em geral e no ensino e aprendizagem de LE, principalmente em relação ao espanhol. Os autores que serviram de base para dar conta desses temas foram Canale e Swain (1980); Rojo e Moita Lopes (2004); e Kleiman (2005, 2007). Nesse capítulo, ainda discorremos sobre a CL para fundamentarmos nosso entendimento sobre esse tema e sua relação com a competência leitora. Os autores revisados foram Kato (1985); Scaramucci (1995); Leffa (2000); Gattolin (1998); Bezerra (2000); Binon e Verlinde (2000); Marques (2012).

Na última seção, tratamos da **avaliação em LE** por ser o ENEM um exame que busca avaliar os candidatos em nível nacional com a finalidade de utilizar os dados resultantes do exame como uma fonte de informação e conhecimento para o ambiente escolar. Serviram de base os autores Madrid (1997); Fidalgo (2006); Garcia (2005); Scaramucci (2009); Furtado (2010); Franco (2011); Moehleke (2012); Rauber (2012); Blanco (2013). Para entender a **avaliação em relação ao léxico**, embasamo-nos em Kato (1985); Scaramucci (1995); Leffa (2000); Bezerra (2000); e Binon e Verlinde (2000). Na última subseção, também precisamos entender como se dá a **avaliação do léxico em relação à leitura**, visto que são temas estreitamente próximos, mas que possuem suas peculiaridades. Para isso, trazemos Scaramucci (1995, 2009, 2011); Madrid (1997); Binon e Verlinde (2000); Rojo e Moita Lopes (2004); e Vilar de Almeida (2011).

O Capítulo 3 é destinado à parte metodológica, espaço em que retomamos nossos objetivos, explanamos a elaboração dos quadros apresentados ao longo da dissertação e também detalhamos os nossos procedimentos metodológicos, de base documental.

O Capítulo 4 é o nosso capítulo de análise. É dividido em três partes: a análise dos documentos (PCNEM, PCN+ e OCEM), a análise da Matriz de LE do ENEM e a análise das questões.

O Capítulo 5 é o momento em que apresentamos as conclusões e considerações do trabalho realizado, tentando resgatar as percepções trazidas dos resultados em relação ao ensino e à avaliação da CL em E/LE.

Finalmente, apresentamos as referências utilizadas no trabalho e o anexo que contém as questões de espanhol relativas às provas aplicadas entre 2010 e 2015.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nossa pesquisa está permeada por temas complexos e inter-relacionados; dentre eles estão o ensino do espanhol no Brasil, o ensino de LE por competências, enfocando na competência lexical e suas habilidades, e a avaliação de competências, na tentativa de caracterizar a avaliação da CL do espanhol a partir das questões incluídas no ENEM.

Uma das finalidades da revisão da fundamentação teórica é identificar os princípios norteadores do ensino de LE, mais especificamente de E/LE no Brasil, e os conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidos em sala de aula, bem como sua avaliação. Outra finalidade que podemos destacar é construir um panorama da concepção de ensino de LE no país para entendermos como se chegou à situação atual do ensino por competências em LE.

Dentro destas finalidades, devemos deixar clara a dificuldade em encontrar materiais teóricos referentes a este tema no mundo hispano e brasileiro. Diante disso, nosso embasamento teórico priorizou autores que discorrem sobre o assunto em artigos, dissertações e teses.

### 2.1 O ENSINO DE LE E DE E/LE NO BRASIL

Na primeira seção, procuramos caracterizar o caminho das LEs no Brasil. Para tanto, revisamos os documentos norteadores do ensino de LE e E/LE no Brasil – PCN, PCNEF, PCNEM, PCN+ e as OCEM<sup>4</sup>– e autores como Coelho (2006); Lisboa (2011); Kanashiro (2012) e Blanco (2013).

Delinear a configuração do ensino de espanhol no Brasil é uma tarefa que exige muitos olhares, seja pela grandeza do país, que envolve muitas realidades, seja pelo espaço denominado sala de aula, que, por si só, reúne múltiplos atores (professores, alunos e funcionários) que convivem diariamente por um tempo considerável e ao longo de muitos anos.

Além de particularidades pessoais e sociais, o ensino deve ser visto e entendido em relação ao local geográfico em que acontece e às teorias aplicadas na escola. Sendo assim, esta seção se inicia com a apresentação de um panorama do ensino da LE na escola brasileira. Paralelamente a essa busca histórica, procuramos ressaltar como se dá o ensino

---

<sup>4</sup> Embora citemos todos os documentos relativos ao ensino no Brasil, nossa análise se refere apenas aos documentos concernentes ao EM.

de espanhol nesse meio, muitas vezes motivado por políticas específicas, outras vezes, por políticas mais abrangentes que incluem outras LEs.

Não é novidade que a escola atual não é o único espaço de obtenção de informação e conhecimento. A escola é parte integrante da sociedade moderna e assume papéis que perpassam desde a construção do conhecimento, passando pelo auxílio ao gerenciamento do tempo da família, pela socialização e convívios com as diferenças, chegando a uma forma de ascensão social ao oferecer condições para que o aluno possa chegar ao nível superior de ensino. Nesse contexto, e para dar conta dos conhecimentos necessários para seguir sua formação e para ingressar no mundo do trabalho, entendemos que as demandas sociais atuais são contempladas na escola por matérias separadas de maneira didática, sendo a LE uma dessas matérias.

A partir da leitura dos referenciais teóricos, identificamos que a LE já passou por vários estágios desde sua implantação no sistema de ensino brasileiro. Segundo Blanco (2013), a LE está presente no ensino desde a época do Império, representada, inicialmente, pelo grego e pelo latim e, depois, pelas línguas estrangeiras modernas, como o inglês, o francês, o italiano e o espanhol. Essa afirmação nos remete à construção miscigenada do Brasil, lugar em que diversas línguas e culturas entram em contato e se fundem.

No caso específico do espanhol, segundo Kanashiro (2012, p. 31), durante a II Guerra Mundial, em 1942, o espanhol foi incorporado nos currículos escolares para tomar lugar das línguas italiana e alemã. Essa substituição foi feita por uma questão ideológica em relação a essas línguas.

Quanto ao Brasil, o regime totalitário foi instaurado no ano 1964, acarretando consequências também para o ensino de LEs. Segundo Coelho (2006), nessa caminhada de inserção e exclusão de LEs, na época da ditadura militar brasileira, a partir dos anos 60, a carga horária de LEs presentes nas escolas brasileiras foi diminuída, chegando inclusive à extinção.

Nessa época, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) vigente era a LDB 4.024/61, promulgada em 1961, que refletia a visão de uma sociedade mais tecnicista e behaviorista. Para a teoria behaviorista, no ensino, o professor assume o controle sobre a aprendizagem dos alunos com propostas educacionais rígidas. Sobre essa teoria, os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira (PCNEF, 1998) indicam que o professor era visto como um mero reproduzidor de conteúdos e os alunos como indivíduos que deveriam reagir a estímulos dados pelo professor através dos conteúdos. Além disso, o foco do ensino era a formação técnica e

profissionalizante. Esse contexto dos anos 60 e 70 é explicado nos PCNEM (2000), conforme vemos a seguir:

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior. (PCNEM, 2000, p.5).

Entende-se que, tendo uma sociedade voltada para a mecanização e produção, o ensino de LE poderia objetivar somente a competência relacionada à decodificação ou à compreensão, ou ainda, poderia ser inexistente, como já relatado anteriormente. Segundo Lisboa (2011), no final da década de 70, houve um movimento para repensar essa visão. Desse modo, são propostas como alternativas a pedagogia libertadora e a pedagogia crítico-social de conteúdos, que tinham como objetivo transformar a realidade vigente.

Em relação ao espanhol, segundo Lisboa (2011), no final dos anos 70, foram criados centros privados de estudos de línguas estrangeiras em Niterói, chamando essa responsabilidade para os cursos privados ou livres e, de certa forma, isentando a rede pública de oferecê-las. Já nos anos 80, segundo Lisboa (idem), associações de professores foram sendo criadas em lugares pontuais, como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, para reestabelecer o ensino de LE nas suas regiões, principalmente a partir de Centros de LE criados nas escolas públicas estaduais, como foi o caso do Rio Grande do Sul. Esse formato, no entanto, não tornava obrigatório o ensino de línguas para os alunos, mas representou um avanço importante no sentido de promover seu ensino e de mobilizar os professores de LEs em prol do multilinguismo.

Com a redemocratização, nos anos 90, foi aprovada uma nova LDB, a LDB 9394/96, que propõe a divisão da educação brasileira em dois níveis: a educação básica e o ensino superior, e prevê que a educação esteja vinculada ao trabalho e à prática social. Para dar conta desse propósito, era importante o ensino de LEs. Portanto, elas foram novamente inseridas no ensino básico brasileiro, sendo oferecidas na grade curricular das escolas.

A LDB 9.394/96 aponta para o estudo e conhecimento de, pelo menos, duas LEs no ensino básico, reafirmando que o conhecimento de línguas é fundamental para a constituição de sujeitos sociais, pois permite que relacionem informações a fim de pesquisar, reformular e criar novas perguntas, bem como encontrar soluções para as perguntas e problemas formulados. Lisboa (2011) argumenta que essa ação é importante

porque o fato de se pensar em uma LE no currículo requer dois conceitos: o de política linguística e o de planejamento linguístico. Ainda que a referida lei não especifique qual seria a LE a ser adotada, Lisboa (2011) observa que o fato de o espanhol ter possibilidade de disputa por esse espaço se deve a nossa vizinhança com sete países que falam essa língua, além de contar com fatores políticos e econômicos materializados no Mercosul e no fato de a Espanha ser uma grande investidora no Brasil.

Nesse breve panorama, podemos perceber que a implantação do ensino do espanhol foi lacunar no Brasil. Em alguns momentos, foi a única LE inserida no currículo, porque outras LEs estavam sendo excluídas por questões políticas e preconceituosas; em outros, desapareceu por não fazer parte da demanda da sociedade industrial e produtiva. O espanhol só foi reintroduzido no currículo brasileiro por causa de sua função e utilidade em razão das fronteiras geográficas, políticas e econômicas e pelo impulso decorrente da criação do MERCOSUL. Ao diagnosticar essa implementação irregular no ensino do espanhol no sistema de ensino brasileiro, nota-se que as formulações teóricas, as abordagens e os métodos de ensino também sofreram o reflexo dessa implementação fragmentada, como veremos nos documentos analisados.

Nesse contexto, nos anos 90, a sociedade brasileira, caracterizada como mais tecnológica, virtual e urbanizada, demanda uma mudança nas concepções de ensino, sendo necessário implementar novos padrões, como vemos afirmado nos próprios PCNEM (2000):

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (PCNEM, 2000, p.5)

A tecnologia nos trouxe, portanto, novos desafios, como repensar os conhecimentos necessários para a formação dos cidadãos brasileiros, o conceito de cidadania e o papel dos cidadãos como sujeitos em uma sociedade moderna e tecnológica. Em consonância com essa formação, a nova LDB 1996 determina que a educação deve cumprir um papel econômico, científico e cultural.

Desse modo, a fim de concretizar o cumprimento dessas determinações previstas pela lei, foram criados, em 1997, os PCN (1997), que têm o propósito de qualificar o

ensino, transformando o aluno em um cidadão crítico e autônomo. Sua criação se justifica pela necessidade de dar conta das discussões pedagógicas da época. Os PCN não têm um caráter regulador; no entanto, servem de base para o trabalho em sala de aula, pois têm a função de “orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações” (PCN, 1997, p. 13). No documento, como previsto na LDB de 1996, há menção sobre a obrigatoriedade de, pelo menos, uma LE no componente curricular.

Em 1998, foram lançados os PCN de LE para o ensino fundamental (PCNEF), que mais abertamente optam pela perspectiva sociointeracionista para o ensino e aprendizagem de LE. Dentro dessa perspectiva, a linguagem é dialógica, partindo do princípio de que, em um discurso, as pessoas consideram o outro para a construção social do significado. Segundo os PCNEF, os critérios para a inclusão das LEs devem dar-se por fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição, dando relevância para o papel crucial da LE no diálogo entre países.

Somente nos anos 2000 foram lançados os PCNEM, nos quais há uma preocupação e uma urgência em repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino. Nessa tentativa de reestruturação do EM, surge o Novo Ensino Médio, no qual se busca uma reformulação no sentido de propiciar uma formação mais geral e não segmentada aos estudantes. É importante ressaltar que os PCNEM trazem o conceito de “revolução do conhecimento”, ao entender que há uma alteração no modo da organização do trabalho e das relações sociais na sociedade dos anos 2000. Assim, já se demonstra um desejo embrionário pela reestruturação do EM por áreas e não por disciplinas, conforme se observa no próprio documento (PCNEM, 2000)

Essa reforma do ensino médio se dá por áreas, pois os conhecimentos devem ser vistos e trabalhados de forma integrada e não compartimentada. As áreas propostas são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. No documento, vemos que no currículo deve aparecer, pelo menos, uma LE, atribuindo à comunidade escolar o poder para escolhê-la. No entanto, não há nenhuma menção ao E/LE.

Para que realmente ocorram mudanças para um Novo Ensino Médio, em 2002, elabora-se mais um documento, os PCN+. Tal documento reitera a importância de ver o ensino de forma integrada ao trabalhar competências gerais, sendo elas: saber buscar informação, enfrentar problemas, criticar, solucionar, argumentar, entre outras. Há ainda uma revisão sobre a LBD vigente, além de uma crítica aos projetos político-pedagógicos que não se renovam. Nos PCN+, há inúmeras menções ao trabalho da LE no currículo

brasileiro e também em relação ao E/LE dentro de eixos estruturantes de ensino, como veremos adiante.

Depois de quatro anos, em 2006, surgem as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM), que têm como objetivo geral contribuir para o diálogo sobre prática docente entre professor e escola, conforme se lê no documento:

O objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc. (OCEM, 2006, p. 127)

Neste documento, em uma parte dedicada à discussão das LEs na escola, há um capítulo direcionado somente ao E/LE. As OCEM mencionam a Lei do Espanhol, de 2005, sobre a qual trataremos a seguir, reconhecendo-a como um gesto político e, sobretudo, um gesto de política linguística. Dessa forma, o documento reacende o debate sobre o lugar do espanhol no processo educativo e, dentro dessa discussão, são mencionadas propostas sobre como trabalhá-lo com qualidade.

Além dos documentos referidos anteriormente, em relação ao espanhol, em 2005, houve mais um passo importante para o ensino dessa língua no Brasil, qual seja, a aprovação da Lei do Espanhol, a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Essa lei determina que:

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, 2005).

Em relação a essa lei, podemos notar alguns problemas para a sua implementação. Por exemplo, no artigo primeiro, indica-se que a matrícula no espanhol é facultativa; no

entanto, ao mesmo tempo, ela deve ser oferecida no horário regular. Desse modo, se os alunos decidem matricular-se no espanhol, eles têm o direito de assistir à disciplina dentro do turno e horário estabelecidos pela escola. Contudo, se eles optam por não cursá-la, podem ficar com um período vago. Além desse aspecto, como segundo exemplo, podemos mencionar a discrepância na sua implementação em instituições públicas e privadas. As escolas públicas devem ofertar em algum horário da grade o espanhol, mas as escolas privadas podem aceitar que os alunos façam cursos extraclasse para atender a essa demanda. Com essas breves considerações, é possível perceber que há problemas e dificuldades em relação à aplicação e concretização efetiva da referida lei, que, com certeza, têm implicações práticas nas escolas, afetando a vida de professores, alunos, pais e funcionários.

Através deste breve panorama sobre as LEs e o E/LE, as etapas de sua implementação e ensino ficam mais claras. Percebemos que a escola sempre foi um ambiente de disputa ideológica e que o ensino de LEs foi repelido quando representou uma ameaça ao nacionalismo, mas também foi recuperado quando se priorizou e prioriza a formação integradora para a construção da cidadania.

Desse modo, na próxima seção, discorreremos sobre o ensino do espanhol, no contexto educacional do ensino por competências, considerando as teorias que fundamentam os documentos, quais sejam, o sociointeracionismo e o letramento.

### **2.1.1 A Teoria Sociointeracionista e de Letramento no Ensino de LE**

Nesta seção, pretendemos expor as teorias subjacentes aos documentos que orientam o ensino no Brasil, realçando tais teorias na perspectiva de ensino de LE, com foco no espanhol. Procuramos identificar e entender essas escolhas e relacioná-las com o ensino dessa língua. Nossa finalidade aqui é obter elementos que sirvam de subsídios para os capítulos posteriores, em que procuramos discutir CL e suas habilidades, bem como a sua avaliação em relação ao E/LE. Entre os autores que trazemos aqui se encontram Kleiman (2005, 2007), Oliveira (2007, 2011), Grando (2012) e Almeida e Barros (2013).

Assim, para dar conta do ensino atual na escola, precisamos entender as teorias que sustentam os documentos oficiais – e que, portanto, deveriam nortear as práticas de sala de aula de LE e de E/LE –, circunscrevendo-as no ensino por competências, e como elas se configuram na avaliação. Desse modo, buscamos guiar-nos através da reflexão de Morin, Ciurana e Motta (2003) sobre teoria e conhecimento:

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento, não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida; não é uma solução, é a possibilidade de tratar um problema; e só cumpre o seu papel cognitivo com a plena atividade mental do sujeito (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 24)

Ao ler os documentos, deparamo-nos com duas perspectivas teóricas predominantes: a sociointeracionista e a de letramento. Os PCNEF, de 1998, são os mais explicativos sobre a escolha da teoria sociointeracionista. Neles, há um panorama do ensino através de três grandes teorias: a behaviorista, a cognitivista e a sociointeracionista, sendo esta última a teoria adotada no documento.

A defesa da teoria sociointeracionista nos PCNEF se dá porque se entende que a linguagem é um fenômeno sociointeracional, ou seja, para que ocorra a aprendizagem da LE, exige-se estar no mundo com alguém e em um contexto histórico, cultural e institucional. A teoria sociointeracionista explica que quando o sujeito utiliza a LE, ele ativa conhecimentos pontuais e globais em relação ao outro e ao ambiente em que está inserido: “o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender a usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira” (PCNEF, 1998, p. 15).

Nos PCNEM (2000), conforme mencionamos no panorama sobre os documentos e ações relativas à LE no Brasil, o ensino se organiza por áreas do conhecimento. No que tange ao nosso lugar de atuação, situamo-nos na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No documento, a linguagem é vista como o lugar da produção de sentido, ou seja, a linguagem é considerada como “a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (PCNEM, 2000, p. 19). Desse modo, conseguimos identificar nesse documento que a LE tem uma função social, ou seja, ela é vista como “forma de ampliação de possibilidades de acesso a outras pessoas e a outras culturas e informações” (PCNEM, 2000, p. 19).

Nos PCN+ (2002), a linguagem é entendida como “sistema que se utiliza de signos e que serve como meio de comunicação” (PCN+, 2002, p. 39). A LE é apresentada como um objeto cultural complexo e interdisciplinar e, por isso, metas devem ser definidas a fim de atingir-se o objetivo de atribuir e produzir sentido na própria LE. Então, o foco declarado em tal documento é a função comunicativa na LE, seja de modo escrito, seja oral.

No documento, observamos que a linguagem é vista como um lugar de interlocução, portanto, remete-nos à perspectiva sociointeracionista, que defende a linguagem como meio de comunicação e pressupõe atuações de alunos na escola e na

sociedade. Há ainda uma menção sobre trabalhos com gêneros na escola, o que pode indicar, uma vez mais, a adoção da visão sociointeracionista, em que a linguagem é dialógica.

Para Rojo e Moita Lopes (2004), os PCN+ surgiram com o objetivo de explicar melhor os PCNEM (2000), mas, mesmo que os PCN+ discorram melhor sobre o ensino-aprendizagem de línguas do que os PCNEM, eles ainda deixam a desejar no que se refere a seus conceitos estruturantes:

Os PCN+ oscilam entre uma visão discursiva mal elaborada e mal embasada e uma visão estrutural e gramatical de língua, muito presente hoje no currículo consolidado. Quando aborda os gêneros, o faz a partir de diferentes teorias e, inclusive, cometendo equívocos conceituais (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 32).

Isso quer dizer que, segundo os autores, os PCNEM não chegam a referenciar de maneira satisfatória as mudanças de estrutura, de organização, de gestão e práticas didáticas que seriam necessárias para a realização dos princípios e diretrizes estabelecidos nos documentos legais. Surgem, então, os PCN+, que, ao invés de operacionalizarem a noção de gênero discursivo e colocarem-na como eixo estruturante, apresentam essa noção ligada a teorias de forma simples e de modo fragmentado dentro dos eixos estruturantes.

Em contraposição aos documentos anteriores, nas OCEM, vemos que há mais teorias subjacentes que embasam o documento, tais como letramento, multiletramentos, multimodalidades e hipertexto. Segundo as OCEM (2006), essas teorias funcionam como base educacional e epistemológica, que contribuem na ampliação da visão de mundo dos educandos.

O conceito de letramento apresentado traz consigo a “visão heterogênea, plural e complexa da linguagem” (OCEM, 2006, p. 109). Além disso, há outra visão em relação à perspectiva estritamente comunicativa ou utilitária da LE na sociedade, já que se afirma que o “valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos.” (OCEM, 2006, p. 92).

Assim, em princípio, as OCEM parecem ter avançado em relação aos outros documentos no âmbito teórico de concepção de língua, além de começarem a colocar em prática as demandas do Novo Ensino Médio, situando a área de Linguagens dentro da sociedade tecnológica em que vivemos e respeitando as novas configurações da linguagem, que são mediadas muitas vezes por computadores. Dessa maneira, em

Schlatter (2009), vemos que, no caso das LEs, temos alguns objetivos claros a serem almejados como, por exemplo, promover o engajamento do aluno em atividades em LE que façam parte do seu contexto. A autora (idem), indica ainda que as OCEM (2006) norteiam o planejamento de um currículo que tem como eixo os temas relevantes para a comunidade escolar, que visam primeiramente ao desenvolvimento da cidadania na sociedade atual.

Do exposto acima, percebemos que houve um avanço na proposta dos documentos em relação às Linguagens e, especificamente, ao ensino de LE e E/LE, porque a LE passou a ser vista como elemento de comunicação, de interação e inserção social, o que implica considerar a atuação no mundo dos aprendizes.

A partir das informações extraídas dos documentos em relação à linguagem e ao ensino de LE e E/LE, na próxima seção contextualizamos o ENEM, parte integrante da proposta do Novo Ensino Médio.

### **2.1.2 O ENEM: Breve Histórico e Descrição**

O ENEM foi criado em 1998 pelo INEP com a intenção primeira de avaliar o desempenho dos estudantes ao final do EM. A prova, aplicada inicialmente em apenas um dia, continha uma proposta de redação e ainda 63 questões de múltipla escolha, abrangendo as quatro áreas previstas nos PCN: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. O exame era estruturado em 5 competências que se operacionalizavam em 21 habilidades. Pela pesquisa de Rojo e Moita Lopes (2004), a maioria dos candidatos que não realizaram o exame até 2002 era oriunda da escola pública.

Em 2004, o Governo Federal procurou ampliar a abrangência do exame, ao aliar a ele o Programa Universidade para Todos (Prouni), que tem o propósito de conceder bolsas de estudos em instituições privadas de nível superior a candidatos de baixa renda. Naquele momento, já que as notas dos candidatos foram ligadas à concessão de benefícios, como bolsas de estudos, houve um movimento nacional para motivar a participação dos estudantes no exame. Segundo o Portal Brasil, em 2014, o ENEM registrou um número de inscritos de mais de 8,7 milhões de estudantes. Ao todo, foram contabilizados 17.367 locais de aplicação espalhados por 1.752 municípios.

Em 2009, é lançado o Novo ENEM, uma reestruturação significativa da prova que vinha sendo aplicada. A nova proposta tem por objetivos avaliar os estudantes do Ensino

Médio brasileiro, servir de acesso às universidades públicas e privadas, além de dar suporte à reestruturação do currículo do EM, já que adota o ensino por competências presente nos documentos de referência. Essa reformulação implicou ainda alterações na estrutura do exame e em seus objetivos e habilidades avaliadas. Dentre essas alterações, destacam-se uma Matriz composta por um número maior de competências e habilidades, a inclusão da redação, o aumento do número de questões e do tempo de realização da prova. Ao todo, são 30 competências e 120 habilidades nas 4 grandes áreas, espelhadas em 180 questões – 45 para cada área do saber – aplicadas em dois dias.

Outro diferencial do ENEM a partir de 2009 foi a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI) na formulação da prova, permitindo que as notas obtidas em edições diferentes do exame fossem comparadas e até mesmo utilizadas para ingresso nas IES que ainda não tivessem adotado o SISU por completo. Por ser um modelo estatístico, a TRI agrega um valor a cada questão, dependendo da dificuldade. Assim, as questões mais difíceis valem mais do que as questões fáceis ou de valor médio, permitindo que se entenda como um candidato respondeu as questões.

Com essa reestruturação, propôs-se também um novo modelo de Matriz de Referência, incluindo-se pela primeira vez a LE. Assim, em 2010, o inglês e o espanhol passaram a fazer parte da avaliação, cabendo ao aluno escolher a LE em que quer ser avaliado.

Para Fernández e Kanashiro (2012), há quatro objetivos que podem ser destacados no ENEM: servir como um instrumento de reestruturação de ensino; criar uma possibilidade concreta de ligação entre o EM e o ensino superior; ter uma prova centrada em habilidades e conteúdos mais importantes; e possibilitar a substituição do vestibular regional. De forma complementar, Rojo e Moita Lopes (2004) afirmam que o ENEM tem uma concepção discursiva de leitura porque incorpora descritores ou habilidades e competências nos seus itens.

O ENEM tem uma Matriz geral formada por eixos cognitivos que é comum a todas as áreas. Dentro dessa Matriz maior, há as Matrizes para as quatro grandes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias e a Matriz da redação. As competências também são comuns a todas as áreas, a saber: dominar diferentes linguagens, compreender processos, diagnosticar e enfrentar problemas reais, construir argumentações e elaborar proposições solidárias.

A Matriz de Linguagens comporta a Matriz das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM), em que o inglês e o espanhol compartilham da mesma competência e das mesmas

habilidades. A competência da LEM exposta na Matriz é “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2009). Essa Matriz é composta por quatro habilidades, sendo elas:

- 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 (Matriz de Referência do ENEM).

É sobre essa Matriz que nos debruçaremos em função de a CL estar nela incluída. Para isso, na próxima seção, trazemos noções fundamentais para entender o ensino por competências em relação às LE no Brasil e delimitar a noção de habilidade em LE.

## 2.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO ENSINO EM GERAL

Nesta seção, revisamos os conceitos de competência e habilidades, desde seu surgimento no ensino para diversas áreas até sua aplicação no ensino de LE. Inicialmente, apresentamos as noções de competência e habilidade com base em Canale e Swain (1980), Silva (2004), Garcia (2005), López e Flores (2007), Oliveira (2007), González (2008) e Ricardo (2010). Finalmente, buscamos mostrar como esses conceitos foram incorporados no ensino de LE na perspectiva sociointeracionista e de letramento, de acordo com Canale e Swain (1980); Rojo e Moita Lopes (2004); Kleiman (2005, 2007); Oliveira (2011) e Grando (2012).

Para fundamentarmos nosso entendimento sobre CL, há uma seção que trata dos aspectos e das habilidades nela implicados. Também estabelecemos a relação entre CL e competência leitora, visto que estão inter-relacionadas ao dar sentido ao texto e às palavras no processo da leitura. Para sustentar teoricamente essas duas seções, embasamo-nos em Kato (1985), Scaramucci (1995), Leffa (2000), Gattolin (1998), Bezerra (2000), Binon e Verlinde (2000), e Marques (2012).

Como podemos perceber através das primeiras seções, o ensino, seja de espanhol, seja de qualquer área, é palco de reproduções, criações e múltiplas abordagens teóricas e políticas. A sociedade tecnológica e as diferentes esferas discursivas que criamos ao atuar no nosso cotidiano requerem que tenhamos perfis plurais e que exerçamos diferentes

funções e ações em cada contexto. Por isso, há algumas décadas vem se adotando, no ambiente escolar, a perspectiva de que a ação de aprender não é mais baseada somente em exercícios estruturais e memorizações, mas, sim, no pressuposto de que aprender é saber aprender, saber fazer, saber relativizar conteúdos. Para isso, pesquisadores e professores vêm repensando os objetivos para cada conteúdo e tarefas propostos para cada aula.

Segundo López e Flores (2007), na década de 80, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) encomendou um estudo sobre a causa do fracasso escolar, sendo este caracterizado por “conjugação de graves problemas sociais vividos pelos alunos e suas famílias, associada ao baixo desempenho na escola” (INEP, 2007, p. 20). O resultado desse estudo apontou que a perspectiva gramatical de ensino era o fator principal desse fracasso, ou seja, um estudo somente centrado em estruturas gramaticais tradicionais sem problematização causa desinteresse por parte do aluno por ele não saber como aplicá-lo. Segundo os autores, esse estudo teve como consequência o surgimento de novas pesquisas que propuseram outras formas de ensinar. Entre as novas proposições feitas, preconiza-se o desenvolvimento do conhecimento como um todo, buscando-se modificar a ideia de que a memorização de conceitos e de nomenclaturas é o modo mais eficaz de ensinar e aprender. Assim, o ensino passa a ser visto como conjunto de competências e habilidades para resolver as demandas sociais decorrentes das diversas relações estabelecidas entre os sujeitos em uma sociedade.

Para González (2008), a noção de competência se insere no ensino em geral como um saber orientado à ação efetiva, entendendo essa ação como algo que exige a integração de diferentes conhecimentos, valores e desenvolvimentos. Tobón *et al* (2006 apud GONZÁLEZ, 2008) sinalizam que o termo competência significa a capacidade para seguir um caminho estabelecido, ou seja, cada ação em foco exige articulação e adaptação de diferentes situações.

González (2008) afirma que a noção de competência pode ser vista de diferentes perspectivas: psicológica, sociológica, epistemológica e pedagógica. A perspectiva psicológica, por exemplo, baseia-se na competência de ‘saber fazer’. A perspectiva sociológica defende que para ‘saber fazer’ é preciso deter o saber de como usar ou realizar determinada tarefa. A perspectiva epistemológica defende a busca pelo entendimento de diversas áreas e autores ou atores. Por último, temos a perspectiva pedagógica, que dialoga intimamente com o conceito de competência e que está pautada pelo

desenvolvimento e pela identificação de objetivos. Diante disso, para a autora, deve-se ter princípios e valores para realizar a ação requerida por uma dada competência.

González (2008, p. 14) destaca alguns aspectos positivos do ensino por competências, tais como:

- docência voltada para o desempenho de funções de diferentes naturezas (técnica, social);
- estabelecimento de metas claras e planos pertinentes à formação;
- avaliação integral e crítica da aprendizagem;
- parâmetros que facilitem o reconhecimento, validação e homologação de aprendizagens.

Complementando as ideias anteriores, segundo Garcia (2005), na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foram definidos quatro pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros; e aprender a ser. Esses pilares são competências que mobilizam diversas habilidades no ensino que têm ações efetivas na sociedade.

Ainda para essa autora (GARCIA, 2005), competência é diferente de habilidade porque a habilidade tem um escopo menor do que a competência. Assim, uma competência é composta por várias habilidades e uma mesma habilidade pode contribuir ou fazer parte de competências distintas.

Nos documentos norteadores, como os PCNEM (2001), definem-se as competências como modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações. Diante disso, as habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.

Ao pensar nessas duas noções para a escola, vemos que elas podem ser trabalhadas como eixos norteadores e não subjugadas aos conteúdos. Isso quer dizer que os gestores da educação deveriam atuar e responsabilizar-se para que essas competências se efetivem e concretizem, tendo-as como base e como objetivo de ensino, buscando relacionar temas a movimentos sociais e a atuações dos sujeitos na sociedade.

Ao trazer esses elementos para o nosso contexto brasileiro, segundo Garcia (2005), a LDB 1996, que rege as diretrizes e os parâmetros curriculares, indica em linhas gerais que a atuação das escolas é voltada para este ensino por competências e habilidades com vistas à formação cidadã do aluno.

Desde o surgimento da LDB de 1996, segundo Sartório (2010), houve uma uniformização das práticas educativas ao adotarem as pedagogias pautadas pela psicolinguística, pela pedagogia das competências e pelo “aprender a aprender”. No entanto, segundo Ricardo (2010), a LDB 1996 ainda não foi implementada de fato, porque, embora haja essa sugestão do ensino por competências, essa modalidade de ensino ainda não foi discutida teoricamente, no âmbito escolar, no que tange à resolução de problemas de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto anteriormente, entendemos que competência é a capacidade de realizar uma ação, sendo que, para essa realização, é necessária a mobilização de diversas habilidades. Desse modo, em um currículo organizado por competências, o objetivo é o desenvolvimento das capacidades de realizar determinadas ações e das habilidades que auxiliem ser competente em diversas áreas. Assim, os conteúdos estabelecidos para o ensino servem para ajudar no desenvolvimento das habilidades propostas para atingir determinada competência. Por isso, entendemos que, em um currículo organizado por competências, o desenvolvimento é visto como circular e dinâmico porque, por vezes, mobilizamos habilidades iniciais, mais simples, juntamente com habilidades mais complexas. Nesse contexto, também se entende que errar faz parte do processo de aprendizagem, ou seja, de desenvolvimento das competências e de aquisição do conhecimento.

Na próxima subseção, apresentamos esses conceitos relacionados especificamente ao ensino de LE a fim de obter informações sobre a forma como foram pensados e aplicados na nossa área e de entender as consequências das escolhas feitas.

### **2.2.1 Competências e Habilidades no Ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras**

Nos estudos da linguagem, o conceito de competência tem sido pensado, discutido e reelaborado ao longo dos anos. Uma das possibilidades de entendimento desse conceito surgiu através das pesquisas do linguista Noam Chomsky. Para ele, a língua é um conjunto de estruturas e os falantes têm um conhecimento inato de como se operam essas estruturas, a chamada competência. No entanto, ainda que esse conceito tenha sido revolucionário no campo da linguística, Noam Chomsky sofreu duras críticas sobre sua visão de língua, alicerçada em uma concepção mentalista da linguagem, excluindo seu uso real.

Nesse contexto, Canale e Swain (1980) afirmam que Hymes (1972) e Campbell e Wales (1976) se apropriaram do termo e criaram a noção de competência comunicativa.

A competência comunicativa engloba as competências gramatical e a sociolinguística, ou seja, as regras e o uso da língua. Segundo Oliveira (2007), “Hymes usa o termo ‘competência comunicativa’ para se referir não apenas ao conhecimento, mas também à habilidade de se usar esse conhecimento” (OLIVEIRA, 2007, p. 65). Sendo assim, subjacente a esse deslocamento do conceito de competência, tem-se uma visão de língua que se ocupa também do uso, em que ser competente significa saber usá-la adequadamente em diferentes situações comunicativas.

Na mesma linha de Hymes, Canale e Swain (1980) trouxeram a competência comunicativa para a discussão pedagógica. Esses autores pontuam que tanto o conhecimento quanto a habilidade são importantes para a comunicação, como, por exemplo, o conhecimento de vocabulário e a habilidade de saber usá-lo em cada situação comunicativa. Portanto, para os autores, a competência comunicativa engloba tanto o termo competência quanto o termo habilidade. Os autores dividiram didaticamente a competência comunicativa em quatro grandes áreas do conhecimento linguístico: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Para eles, a competência gramatical está intimamente relacionada com o domínio do código linguístico, com as regras e as características da linguagem; a competência sociolinguística diz respeito ao uso e à adequação desse uso; a competência discursiva se ocupa da coerência e da coesão de um texto verbal ou não verbal; e a competência estratégica diz respeito às soluções que os falantes buscam em situações como, por exemplo, a falta de uma palavra ou de uma ideia ou falar de forma mais lenta para ser melhor entendido.

Aplicando esses termos à pedagogia, para Canale e Swain (1980), há dois aspectos que são importantes para o ensino de LE: o primeiro é que os estudantes devem receber uma quantidade de *input* compreensível; o segundo é que, em etapas iniciais de aprendizagem de uma segunda língua, parece ser melhor dar mais ênfase às competências e habilidades orientadas às atividades de compreensão do que àquelas que visam às atividades de produção.

No entanto, segundo Silva (2004), o conceito de competência está em processo de normalização na linguística, mas ainda está longe de ser unívoco. Segundo a autora, ele foi associado erroneamente ao conceito de proficiência, causando certa confusão entre ambos os conceitos.

A partir dos autores referidos, podemos constatar que a competência remete ao uso de determinada língua e à comunicação. Ainda conseguimos perceber que nem sempre há uma fronteira bem delimitada entre competências e habilidades na LE.

Com base nas informações sobre competências e habilidades e sua aplicação ao ensino de LE, buscamos entender como esses conceitos de competência e habilidade interagem com as teorias presentes nos documentos norteadores do ensino no Brasil. No nosso contexto, há uma consonância de discursos sobre a reformulação curricular, propondo-se a defender que o ensino por competências e a teoria sociointeracionista e de letramento possam substituir ou modificar o ensino baseado no acúmulo de informações, nas matérias compartimentalizadas e na memorização.

Nesse sentido, nos anos 80, a dimensão social da linguagem passou a ser vista e valorizada através das metodologias de ensino de língua pautadas pela Competência Comunicativa (CC). A teoria vygotskiana ganhou força ao postular que o indivíduo é um ser social; logo, sua interação com o ambiente em que vive e suas relações interpessoais são fundamentais para a construção do conhecimento e do desenvolvimento psicológico.

Os autores lembram que a concepção de aprendizagem vygotskiana se relaciona ao que Bakhtin entende por linguagem, ou seja, ambos consideram o aspecto ideológico da linguagem. Por isso, nessa teoria, deve-se estudar a língua em uso e a sua realização como processo linguístico-discursivo. Sendo assim, uma vez que a teoria sociointeracionista constitui uma das bases do ensino por competências defendido nos PCNEM, PCN+ e OCEM, entendemos que o aprendiz de LE é levado a desenvolver um conjunto de habilidades e competências para serem usadas em diversas situações comunicativas.

Associado aos conceitos de competências e habilidades, o termo “letramento” surge no ensino brasileiro para compor essa discussão, como vemos em Oliveira (2011, p. 4):

Tradicionalmente, o conceito de letramento sempre esteve associado ao domínio das habilidades de leitura e escrita aprendidas por indivíduos na escola. Ultimamente passou a alargar-se e é concebido como um conjunto de práticas sociais. Nesta concepção, todo indivíduo que nasce e cresce numa sociedade letrada, independentemente de saber ler, é letrado *lato sensu*.

O conceito de letramento também é complexo e evoca diferentes concepções. Para Kleiman (2005), letramento “abrange o processo de desenvolvimento e o uso de sistemas de escrita nas sociedades” (KLEIMAN, 2005, p. 19), ou seja, letramento corresponde a uma concepção social de escrita (KLEIMAN, 2007). Para a autora, as práticas de letramento têm objetivos sociais e visam ao desenvolvimento de habilidades e competências do aprendiz.

Essa autora distingue letramento de habilidade. O letramento “envolve um conjunto de habilidades (rotinas de como fazer) e de competências (capacidades concretas para fazer algo)”. (KLEIMAN, 2005, p. 16). Desse modo, a autora defende que na escola é possível ensinar habilidades e competências para que o estudante possa atuar em situações de interação reais, como criar e recriar situações para que os alunos se insiram em práticas letradas.

No entanto, Kleiman (2007) nos alerta para a concepção tradicional de competências e habilidades. Segundo a autora, a aprendizagem de leitura e escrita também já foi explorada como uma competência. Porém, diferente da concepção de letramento, essa concepção tradicional defende o conhecimento individual e progressivo de alunos. Essas noções divergem dos estudos de letramento, que entende a leitura e a escrita “como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem” (KLEIMAN, 2007, p. 4).

De acordo com Grando (2012), o letramento está ligado aos usos, às práticas de leitura e de escrita, ou seja, não é somente o desenvolvimento de habilidades de ler e escrever, mas sim como se utiliza a leitura e a escrita na sociedade.

Diante do exposto, entendemos que o ensino por competências estabelece uma inter-relação da teoria sociointeracionista com a de letramento, uma complementando a outra. Nesse sentido, em ambas, a língua é uma dimensão social em que competências e habilidades são mobilizadas pelos falantes a fim de interagirem na sociedade e de resolverem problemas concretos.

Apesar dessas concepções e propostas para o ensino de LE, não podemos deixar de mencionar a crítica de Rojo e Moita Lopes (2004) sobre a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias nos PCNEM:

Os verbos utilizados nos objetivos a serem alcançados pela área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias: compreender e usar* (3 vezes); *entender* (2 vezes); *analisar, interpretar e aplicar*; contra um *confrontar* e um *aplicar* (depois de entender por duas vezes). Tudo é colocado como se, no Ensino Médio, estando as construções cotidianas completadas, fosse necessário, primeiro analisar, interpretar, entender, compreender, para, depois, usar e aplicar (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 18).

Essa crítica nos traz um alerta em relação à CL, pois, a partir da afirmação dos autores, podemos entender que, na área de Linguagens, os sujeitos são convidados a receber conhecimentos, e não a produzir. Portanto, não estariam sendo preparados para colocar em prática as habilidades de ação. Considerando esse fato, em nossa análise,

buscaremos identificar o que de fato acontece com a CL tanto nos documentos quanto na sua aplicação através da análise das questões do ENEM.

A próxima seção pretende descrever a CL, além de entender quais habilidades ela requer para a sua efetiva aprendizagem e aplicação.

### **2.2.2 A Competência Lexical (CL)**

A seguir, tratamos da CL, mencionando suas características e habilidades. A CL faz parte da CC, competência defendida pela teoria sociointeracionista e pela teoria do letramento aplicadas ao ensino de LE, conforme afirmamos anteriormente. Entre os autores revisados nesta parte, estão: Scaramucci (1995), Leffa (2000), Gattolin (1998), Binon e Verlinde (2000), e Marques (2012).

A CC é um todo que engloba competências complementares e interdependentes, sendo assim, estas competências não devem ser trabalhadas de maneira isolada, para não cairmos em um ensino estagnado e conteudista. Dentro da CC estão as competências linguística, sociolinguística e pragmática, que devem convergir em prol da comunicação, mas também podem e devem ser vistas dentro das suas peculiaridades. Por exemplo, ao proferir uma palavra, podemos analisá-la sob a perspectiva da escolha lexical, a perspectiva sociocultural ou ainda sob a perspectiva de seu uso. Para desenvolver a CC, precisamos entender suas partes: uma delas é a CL, que perpassa pelas habilidades de compreensão oral e escrita e produção oral e escrita, indo do aspecto mais específico ao mais global e da palavra ao texto.

Contudo, apesar de termos a clareza da importância da CL para a CC, Gattolin (1998) alerta para a falta de trabalhos que discutem seu papel na CC. Para a autora, conhecer o vocabulário de forma profunda faz parte das habilidades linguísticas do aluno, por isso, todos os aspectos da palavra devem ser ensinados a ele. Na mesma linha, Marques (2012) afirma que, ainda que haja muitos estudos que abordem e ressaltem as atribuições da CC no ensino, os estudos mais pontuais, como o estudo lexical, são tratados de maneira displicente dentro dessa competência maior. Segundo a autora, o estudo sistematizado da palavra se faz importante porque não se aprende unicamente de modo incidental e através da exposição a listas de palavras.

Para Tremblay (2009), a competência lexical é “um conjunto de conhecimentos e habilidades lexicais que permite utilizar eficientemente o léxico de uma língua em uma situação de comunicação linguística, seja para a produção ou para a recepção, tanto oral quanto escrita” (TREMBLAY, 2009 apud MARQUES, 2012, p. 38). Isso quer dizer que

ser competente lexicalmente é saber usar as palavras mais adequadas para cada contexto. Para atingir esse objetivo, o usuário da língua deve recorrer a habilidades como saber o sentido das palavras, saber qual é o seu interlocutor, saber as combinações léxicas, entre outras tantas.

Ao tratar de CL, temos que entender os conceitos de palavra, vocábulo, termo, entre outros. Na linguística, sabe-se que o conceito de palavra é polêmico e polissêmico. Leffa (2000, p. 21) explica que

[...] fuge-se do termo *palavra* quando se quer discutir a palavra – devido a sua falta de rigor científico (...). Daí a inevitável criação de outras expressões como *vocábulo*, *termo*, *monema*, *sintagma*, *lema*, *lexema*, *semantema*, *lexia*, *sinapsia* ou paráfrases mais longas como *sintagma lexicalizado* ou *unidade mínima de significação* – sem falar em termos mais raros como *lexes* ou *lexóides*.

Nesta dissertação, não discutiremos sobre a definição e os desdobramentos do conceito de palavra, posto que é ainda uma discussão polêmica no âmbito da linguística e da lexicologia e que não interfere em nossa análise. No entanto, adotamos a proposta de Biderman (1999, p. 81), que a define como uma unidade léxica que está entre uma “unidade mínima gramatical significativa (morfema) e uma unidade sintagmática maior, o sintagma”. A autora complementa que uma unidade léxica só pode ser identificada e conceituada no interior de cada língua, pois “os dados factuais de cada língua não permitem que formulem uma única definição válida para todas.” (BIDERMAN, 1999, p. 85). Também se faz necessário deixar claro que entendemos o léxico como “a totalidade das palavras duma língua, ou, como o saber interiorizado, por parte dos falantes de uma comunidade linguística” (VILELA, 1994, p. 10 apud LEFFA, 2000, p. 22). O léxico engloba o vocabulário, assim, podemos ter o vocabulário da cozinha, da arte, da biologia, ou seja, o vocabulário é uma parte do léxico que representa uma determinada área de conhecimento (BARBOSA, 1995, apud LEFFA, 2000).

Scaramucci (1995) menciona que foi Richards (1976) quem ampliou o conceito de vocabulário, associando a ele os aspectos linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos. Segundo a autora, esse modelo foi proposto para a língua materna, mas pode ser aplicado à LE. Essa ampliação do entendimento do vocabulário trouxe a noção de conceito rico de vocabulário que implica aspectos linguísticos, sociolinguísticos e psicolinguísticos, ou seja, inclui dimensões da palavra que vão além da correlação forma e significado, abarcando seu emprego, entonação e relações paradigmáticas e sintagmáticas. Para Richards (1976 apud SCARAMUCCI, 1995), o conceito rico de

vocabulário abriga extensão, frequência, colocações, registro, comportamento sintático, derivações e flexões, associações, significado denotativo e significado conotativo.

Na mesma linha de raciocínio sobre dimensões da palavra, Treville e Duquette (1996 apud BINON; VERLINDE, 2000) explicam que a CL se subdivide em cinco componentes: linguístico, discursivo, sociocultural, estratégico e referencial. Mais uma vez, essa perspectiva deixa claro que uma palavra não é somente uma relação entre forma e significado, mas sim que seus comportamentos sintáticos (colocacionais e gramaticiais) e pragmáticos também devem ser alvo de atenção, ensino e avaliação. Os autores afirmam ainda que para conhecer uma palavra é preciso situá-la dentro da CC e, para isso, o conhecimento desta deve levar em conta os seguintes componentes:

*Componente linguístico* (relativo à palavra e à frase) – constituído pelo conhecimento das formas oral e escrita dos itens lexicais, de sua estrutura, de seus diversos sentidos, de suas relações morfossintáticas e de seus contextos privilegiados;

*Componente discursivo* – constituído pelo conhecimento da combinação das palavras com as séries lexicais que apresentam relações lógico-semânticas entre si (regras de coesão, coerência, coocorrência);

*Componente referencial* – conhecimento relativo às experiências pessoais, aos objetos do mundo e suas relações e que permite prever, no discurso, as seqüências lexicais correspondentes a estereótipos de comportamentos sociais;

*Componente sócio-cultural* – constituído pelo conhecimento do valor das palavras de acordo com os registros linguísticos, de seus significados culturais e de seu emprego de acordo com as situações de comunicação;

*Componente estratégico* – capacidade de manusear as palavras em suas redes associativas com o objetivo de esclarecer, resolver um problema de comunicação e capacidade de superar o desconhecimento de palavras por procedimentos de inferência a partir de pistas contextuais (compreensão) ou de formulações aproximadas, paráfrases e definições (produção) (TREVILLE; DUQUETTE, 1996, p. 98 apud BINON; VERLINDE, 2000, p. 226).

Com outra classificação similar à de Treville e Duquette, Binon e Verlinde (2000) afirmam que o conhecimento de uma palavra comporta cinco níveis: o formal, o morfológico, o sintático, o semântico e a competência de combinatória lexical.

Pode-se distinguir entre cinco níveis: *o nível formal*: reconhecer a palavra que se ouve numa conversação, saber pronunciar-la (pronúncia) e escrevê-la corretamente (ortografia); *o nível morfológico*: saber identificar os prefixos, os sufixos, ensinar o sistema de derivação e de composição; *o nível sintático*: ensinar as diferentes construções e restrições sintáticas; *o nível semântico*: compreender e ensinar o(s) significado(s) de uma palavra ou de uma unidade lexical no plano referencial, denotativo, conotativo, pragmático (os critérios de restrições e de seleção, o uso); *competência combinatória lexical*: saber combinar as palavras, identificar os sinônimos, os parônimos etc. (BINON; VERLINDE, 2000, p. 124)

Os níveis e componentes apresentados pelas duas classificações são o que compõe a CL. Entendemos que podemos analisar uma palavra pelo seu componente linguístico e

discursivo, e também verificar como uma palavra se comporta sob uma análise formal e sintática, por exemplo.

Segundo Binon e Verlinde (2000), os usuários de determinada língua precisam desenvolver uma consciência lexical relacionada à formação de palavras (os afixos mais produtivos e as derivações mais comuns); às palavras de ligação (as conjunções, certos verbos, nomes ou adjetivos podem ser empregados igualmente como palavras de ligação, como causa e consequência); aos conceitos nocionais (tempo, espaço, dimensão, movimento, rapidez etc.); aos sentimentos e às ações (os sentimentos (des)agradáveis e os cinco sentidos etc.); à variação linguística (geográfica e americanismos, brasileirismos, galicismos); às variedades ligadas ao código oral e escrito; aos registros; aos aspectos pragmáticos, denotativos e conotativos. Acreditamos que todos esses elementos citados anteriormente são parte integrante do componente lexical que podem ser analisados sob pontos de vista, níveis e habilidades diferentes.

Apesar de as classificações de Trévillle e Duquete (1996) e Binon e Verlinde (2000) serem similares, optamos pela de Binon e Verlinde, porque eles seguem a classificação por níveis de análise linguística: formal, morfológico, sintático e semântico, acrescidos da combinatória lexical, que é a que assegura, em grande parte, a competência comunicativa, principalmente para um aprendiz de LE, e porque esses níveis permitem organizar a classificação das habilidades.

Para que o desenvolvimento da CL ocorra, segundo Leffa (2000, p. 18), o léxico deve ser trabalhado de forma refletida e monitorada, isto é, “precisando normalmente de indução para se realizar”. A ação de conhecer uma palavra pode vir através de diversas atuações no mundo. No entanto, um estudo sistematizado do léxico é o que pode garantir diferentes atribuições de sentido a essa palavra, além de aumentar e melhorar as chances na sua utilização. Ademais, nas habilidades relacionadas à CL propostas pelo autor, identificamos que elas coincidem com a divisão por níveis de Binon e Verlinde, sendo agregadas as habilidades lexicais em relação ao texto, como, por exemplo, reconhecer a distribuição das palavras no texto, conhecer sua frequência relativa, identificar as preferências lexicais dentro do texto e as restrições colocacionais, além de saber as limitações de registro, as derivações e as flexões, a classe gramatical, as relações paradigmáticas e as relações de denotação e conotação. Diante disso, estes autores e suas propostas são o que servem de base para a análise dos documentos e da prova, conforme indicaremos mais abaixo.

Retomando Binon e Verlinde (2000), é preciso aprender a aprender o vocabulário, ou seja, temos que aprender a entender como cada componente lexical se comporta e

quais seus contextos de uso. Para isso, os autores nos ajudam a entender que o vocabulário pode ser desenvolvido através de organização semântica, ser apresentado através de uma estruturação progressiva e que ajuda a desenvolver a capacidade inferencial e de previsão. Além disso, os autores (BINON; VERLINDE, 2000) afirmam que o ensino estratégico do léxico se desenvolve pela inferência de sentido no texto, pela compreensão da etimologia da palavra e pela realização de exercícios de associação, entre outras atividades.

Considerando todos os aspectos referidos, é importante que se desenvolva a consciência lexical do aprendiz de LE, levando em conta que isso também envolve conhecimentos metalinguísticos em relação ao léxico, como o conhecimento dos termos utilizados, tais como: colocação, sinônimo, homônimo, arcaísmo etc. Portanto, para que seja possível o desenvolvimento dessa consciência, é preciso oferecer exercícios variados para a aprendizagem lexical, alternando a tipologia de exercícios, oferecendo exercícios que sejam de resolução de problemas<sup>5</sup>.

Para Leffa (2000), a experiência do falante com a palavra tem que ser íntima, ou seja, quanto maior o processamento profundo de uma palavra maior será a experiência do falante com essa palavra. O autor lista algumas estratégias de vivência que podem ajudar nessa apreensão da palavra: repetição, escrita, reescrita, tradução, uso do contexto, paráfrase, saliência da palavra, morfologia, semelhança com outras palavras e identificação de pistas contextuais para sua compreensão; tudo isso associado ao estímulo que deve ser dado para despertar o interesse do aprendiz pelo léxico. As estratégias para apreensão da palavra propostas por Leffa (2000) podem ser entendidas como habilidades de ensino atuantes dentro da CL.

Leffa (2000) ainda propõe analisar o léxico por três eixos: quantidade, profundidade e produtividade. A quantidade tem a ver com o número de palavras que o falante tem ao início da sua aprendizagem e como ele vai aumentando esse número. A dimensão da profundidade é quando um falante é capaz de fazer e reconhecer relações paradigmáticas e sintagmáticas, ou seja, quando reconhece sinônimos, antônimos e preferências léxicas. Por fim, a dimensão da produtividade relaciona-se à recepção e produção, sendo que os falantes são mais suscetíveis a receber e entender palavras novas do que as produzir.

Binon e Verlinde (2000) propõem que deveria utilizar-se uma abordagem S.O.S para o ensino e a aprendizagem do vocabulário, isto é, um ensino Seletivo, Organizado e

---

<sup>5</sup> Sobre tipologia, podemos citar Binon e Verlinde (2000), que apresentam princípios de otimização que podem nortear a classificação e avaliação de exercícios lexicológicos.

Sistemático. Desse modo, um vocabulário pode ser organizado a partir de aspectos semânticos, por campos nocionais (a escola, o lazer, o comércio) ou ainda por identificação de palavras que coocorrem e as que se rejeitam, situando-as nos eixos sintagmático e paradigmático. Os autores ainda alertam que é impossível ensinar tudo e que, por isso, devemos ter critérios objetivos e subjetivos em relação ao público-alvo, do contexto de ensino e das metas a ser atingidas para o ensino-aprendizagem do léxico, ou seja, deve-se ter critérios para definir os aspectos a ser trabalhados e também para sua avaliação.

Concluimos que a CL é o conhecimento do léxico que mobiliza diversas habilidades para efetivá-la na produção comunicativa dialógica. Em suma, entende-se que ser competente lexicalmente é saber usar vocábulos em diversas situações comunicativas, seja em ambiente escrito, seja oral. Entendemos ainda que ser competente lexicalmente é aproveitar a forma da palavra para análise morfológica e para atribuir sentidos a novas palavras que os alunos virão a conhecer. De forma complementar, com base em Leffa (2000), entendemos que o conhecimento do léxico implica diversos aspectos e elementos: polissemia, denotação, conotação, morfologia, expressões, formação de palavras, palavras de ligação, conceitos, sentimentos e ações e variação linguística, sendo que esses elementos podem ser analisados a partir de três grandes eixos: quantidade, profundidade e produtividade.

Tomamos como base Binon e Verlinde (2000) para estabelecer uma listagem dos aspectos relacionados à CL para que possamos identificar neles as habilidades para desenvolvimento da mesma:

- A derivação morfológica e morfossemântica (nominalização, feminina, masculina, sufixo, prefixo etc.);
- As marcas de uso e registro;
- As definições funcionais e as perífrases;
- Os diferentes empregos próprios e figurados;
- As locuções, as expressões idiomáticas, as fórmulas de comunicação, os ditos, os provérbios etc;
- As colocações adjetivais, nominais e verbais;
- Os sinônimos e os parasinônimos;
- Os antônimos, os conversíveis, os pares nocionais;
- Os parônimos/falsos cognatos;
- Os homônimos;
- A interferência léxica/sintaxe. (BINON; VERLINDE, 2000, p. 164)

Em suma, sintetizando as habilidades correspondentes à CL, Binon e Verlinde (2000) e Leffa (2000) defendem que o ensino do vocabulário deve ser integrado ao sintático; assim surge o termo ‘léxico-gramatical’. Esses autores propõem ainda integrar o ensino do léxico com a leitura, pois a competência textual e a CL estão intimamente relacionadas. Para que isso ocorra, “alguns exercícios lexicológicos ou gramaticais

podem ser construídos a partir de um *texto autêntico* em vez de frases artificiais, assépticas, descontextualizadas.” (BINON e VERLINDE, 2000, p. 133).

A partir das propostas de Binon e Verlinde (2000) e Leffa (2000), organizamos e sintetizamos os seguintes níveis e aspectos como sendo fundamentais para o ensino-aprendizagem da CL:

- Nível formal: reconhecer a forma da palavra e identificar a distribuição das palavras em um texto, saber pronunciá-las e escrevê-las, saber a frequência relativa das palavras no texto, além de ter conhecimento metalinguístico sobre a palavra;
- nível morfológico: identificar prefixos e sufixos, saber derivar, identificar o plural e o gênero das palavras;
- nível sintático: conhecer as interferências léxico-sintáticas, as preferências e as restrições sintáticas e colocacionais;
- nível semântico: conhecer o(s) significado(s) de uma palavra ou de uma unidade léxica nos planos referencial, denotativo, conotativo e pragmático e reconhecer a polissemia; e
- competência combinatória lexical: saber combinar as palavras, conhecer o sentido de frases feitas, ditos populares, provérbios.

Por meio desta sistematização apresentada pelos autores, analisamos a CL proposta nos documentos a fim de identificar estes níveis no texto dos documentos.

Nesta seção, vimos quais são as características estritamente ligadas à CL, apresentamos as habilidades requeridas para seu desenvolvimento e as estratégias para que isso ocorra. Também apresentamos a síntese das habilidades e aspectos relacionados à CL que escolhemos para aplicar nas questões a serem analisadas. Porém, por entendermos que muitas competências relacionadas ao ensino-aprendizagem de LE supõem a CL, para este trabalho, precisamos falar da íntima relação entre a competência leitora e a CL. É o que faremos a seguir.

### **2.2.3 A relação entre a competência lexical e a competência leitora**

Para finalizar os aspectos relativos à CL, não podemos deixar de lado a sua direta relação com a competência leitora, entendendo que a competência leitora é o principal foco no ensino de LE e também na prova do ENEM, que requer essa competência como base. Por isso, justificamos esta seção porque a leitura é amplamente abordada nos PCNEM, PCN+ e OCEM como uma das principais competências a serem desenvolvidas

para que os alunos se tornem cidadãos e sujeitos atuantes na sociedade em que vivem. Além disso, ela está prevista na Matriz de Referência para o ENEM 2009 – quando são mencionadas as habilidades relacionadas ao trabalho com textos – e é uma habilidade avaliada em toda a prova, inclusive nas questões de espanhol.

Nesta seção, nosso foco é a relação entre ambas as competências, de modo que não exploramos toda a literatura sobre a competência leitora e suas habilidades. Assim, somente nos focamos em como a competência lexical serve de subsídio para a competência leitora e vice-versa, fundamentamo-nos principalmente em Kato (1985), Leffa (2000), Scaramucci (1995), entre outros.

Para Scaramucci (1995), na leitura temos a ativação de diversos conhecimentos, que, pelas informações contidas no texto, são refinados, ampliados e modificados. A leitura é, portanto, um processo dialógico em que há negociação de sentido entre leitor e texto.

Assim sendo, ler exige um conhecimento prévio de mundo e um autoconhecimento de valores; além disso, requer o estabelecimento da relação entre esses conhecimentos e, ao mesmo tempo, entre eles e o conhecimento apresentado pelo texto lido. Ler requer muitas ações, de simples a complexas, atividades simultâneas, que dependem da vivência de cada falante.

Reafirmamos, aqui, a ideia expressa em manuais teóricos sobre lexicologia de que as palavras não andam sós. Leffa (2000) afirma que não é o texto que dá a significação única a uma palavra, mas nessa interação entre texto e palavra tem-se significações possíveis e mais aproximadas dessas palavras para esse texto. Assim, as palavras detentoras de muitos significados acabam por ativar alguns deles em determinado texto. Ainda segundo esse autor (*idem*), ao ler um texto, a disposição das palavras mostra-se de extrema importância para ativar as estratégias de leitura a fim de chegar à compreensão.

Para Bezerra (2000), a CL aliada à competência textual favorece a produção escrita. Nesse sentido, entendemos que na leitura essas duas competências devem convergir em relação a elementos formais, informais e variantes para que o leitor seja capaz de reconhecer os propósitos do texto e do escritor ao produzir esse texto. A autora também concorda que não é somente através do significado de todos os itens lexicais que se entende um texto, mas que eles têm um papel relevante nessa construção de significação, porque conhecer uma palavra implica muitas habilidades.

Segundo Leffa (2000), na interação entre texto e palavra, o texto não dá um significado à palavra, mas ele reduz suas possibilidades de significado. Isso se explica porque um texto traz muitas informações, por vezes repetidas, mas não irrelevantes, que

ajudam na inferência do significado de uma palavra. Para o autor, pelo contexto textual, o sentido das palavras é construído através da disponibilidade e escolha das palavras existentes; dessa forma, uma leitura feita a partir de um texto dado não é um processo aleatório.

Para Moura (2006), a relação entre leitura e léxico pode ser encarada como negociação e produção de sentidos a partir do texto. Isso requer que o leitor prospecte as informações da superfície do texto, ou evoque outras memórias, trazendo o conhecimento prévio sobre o conteúdo ou sobre a própria estrutura textual, e concatene as ideias por meio de inferência. Isso quer dizer que o leitor se coloca na triangulação entre conhecimento prévio, texto e contexto socio-histórico para ter a sua representação de sentido. A autora afirma ainda que um leitor proficiente sabe que “para atribuir significação não é preciso conhecer o significado de todas as palavras” (MOURA, 2006, p. 3), mas deve atentar para as palavras-chave. Sobre as palavras-chave, Binon e Verlinde (2000) lembram que elas nem sempre são as mais frequentes e, por isso, são detentoras de informações específicas que garantem a inteligibilidade do texto.

A partir da tese de Scaramucci (1995), tomamos conhecimento do modelo de leitura proposto por Cavalcanti (1989). Scaramucci explica que esse modelo foi desenvolvido para o contexto de LE e para mostrar significados a partir de itens lexicais chaves, itens contextualmente relevantes e que envolvem a CL. A autora explica que tais itens se sobrepõem em relação a outros elementos do texto e que, por essa razão, eles preservam a unidade do texto, assegurando a coesão e a coerência léxico-gramatical. Já os itens contextualmente relevantes são aqueles que o leitor escolhe como foco na sua interação com o texto; são pistas de superfície textual. Para a autora (SCARAMUCCI, 1995, p. 24): “Quando um elo é estabelecido entre itens lexicais chaves e itens contextualmente relevantes, há concordância intersubjetiva na leitura”.

Nessa linha, segundo Marques (2012), há estratégias para evidenciar o componente lexical no texto, como evidenciar as palavras-chave, corroborando sentidos inferidos; decompor a palavra, descobrindo as derivações; explorar o sentido de uma mesma palavra em diferentes situações. Essa autora destaca ainda a importância da integração de todos esses aspectos da aprendizagem do léxico para o desenvolvimento da CL, pois, trabalhando esses aspectos, espera-se que o aluno desenvolva um conhecimento profundo do léxico, sendo este proveitoso para o aprimoramento da competência comunicativa e também da competência leitora.

Scaramucci (1995) relata que há duas perspectivas para o ensino do vocabulário em relação ao texto: a abordagem direta e a indireta. Na primeira, temos palavras-chave,

inferências feitas a partir do contexto, listas de palavras. Na segunda, o assunto ou o tema do texto é que chamam a atenção do aprendiz, e não o vocabulário. Essas abordagens têm implicações nos métodos de ensino de leitura e de vocabulário, sendo que o método direto pode ocorrer mais nas fases iniciais de aprendizagem da LE, e o método indireto, nos estágios mais avançados. A autora esclarece que, para ela, essas perspectivas são complementares e não excludentes e que as duas perspectivas consideram como determinante o contexto do texto.

Na relação entre léxico e leitura, temos ainda que abordar o que entendemos por inferência. Scaramucci (1995) ressalta que contextos ricos de vocabulário oferecem pistas para a inferência e, de igual forma, destaca a importância de observar-se a palavra, cujo significado será inferido ou identificado a partir de aspectos gramaticais, semânticos, morfológicos, discursivos e também do conhecimento de mundo do leitor. Para a autora, um contexto rico oferece variadas pistas para o leitor, e esse contexto aliado a uma CL plena ajuda na construção de inferências mais aproximadas ao que o texto de fato diz.

Nesse sentido, saber inferir significa que o aluno deve saber identificar, avaliar e comprovar sentidos das palavras em um dado texto. Com base nisso, recorreremos a Kato (1985) e seus estudos sobre processamentos de leitura. A autora (1985) afirma que o leitor pode realizar o processamento de leitura de modo ascendente (*bottom-up*), quando se depara com formas ou funções pouco familiares ou inteiramente desconhecidas. Pode, ainda, realizar o processo de modo descendente (*top-down*), utilizado para decodificar palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis no texto. Desse modo, entendemos que a leitura pode ocorrer pela compreensão e interpretação geral do texto, que se baseiam em habilidades pontuais para atingir tal objetivo.

Desse modo, assim como existem habilidades de leitura pontuais para o alcance da compreensão de um texto, também existem habilidades lexicais com escopo delimitado que ajudam nesta compreensão. Binon e Verlinde (2000), trazendo Anderson (1985), defendem que não é por acúmulo de itens lexicais que se apreende seus sentidos, mas pela mobilização de três etapas progressivas que permitem chegar ao conhecimento de uma palavra: a etapa cognitiva, a etapa associativa e a etapa de autonomia.

Dentro da etapa cognitiva, temos as habilidades de apreender o significado por valor sociocultural, de identificar os itens lexicais relevantes no contexto textual e de entender a significação da disposição das palavras no texto. Na etapa associativa, encontram-se as habilidades de inferir, de identificar as relações oracionais e a organização coesiva e de acessar o referente da palavra. Finalmente, na etapa de

autonomia, temos a habilidade de formular, avaliar e comprovar hipóteses a partir do texto e no texto.

Essas etapas se relacionam com as capacidades inferencial – conforme visto em Scaramucci – e de previsão textual – conforme visto em Leffa. Assim, Binon e Verlinde (2000) acreditam que o ensino do vocabulário deve ser integrado ao sintático, pois a competência lexical e a textual estão intimamente relacionadas. No sentido de integrar o ensino do léxico à leitura, a inferência é vista como uma competência além a ser atingida, ou seja, depois de o aluno ter desenvolvido várias habilidades lexicais, a competência inferencial aparece sem grandes esforços, porque o aluno já analisou o texto por muitos e diferentes aspectos. Todavia, entendendo que a inferência é um processo textual complexo que se vale de aspectos lexicais para acontecer, não a consideramos estritamente como uma habilidade lexical. Entendemo-la como uma competência mais ampla, que deve ser trabalhada conjuntamente com outras competências implicadas no ensino-aprendizagem de LE relacionadas ao processamento da leitura e, portanto, com a competência leitora. Assim, consideramos que há outros elementos que ajudam na inferência que não somente os lexicais. Leffa (2000) cita inclusive elementos paratextuais, sendo eles ilustrações, gráficos, mapas, tabelas e características tipográficas como sendo de grande valia para a leitura, mas que não são nosso objetivo de análise.

Resumidamente, concebemos que a relação das competências lexical e leitora dá-se principalmente pela etapa cognitiva (BINON; VERLINDE, 2000), por trazer habilidades de identificação das palavras-chave, de disposição das palavras no texto e de reconhecer o valor sociocultural de palavras a fim de dialogar estritamente com as habilidades de análise dessas palavras em si e em função do texto em que são utilizadas. Por exemplo, ao investigar a frequência das palavras em um texto, pode-se descobrir qual é o campo semântico predominante no texto; ao sublinhar as palavras-chave, atribui-se a elas a maior fonte de informação semântica, morfológica, pragmática.

Para concluir esta etapa relacionada especificamente ao nosso objeto de estudo, com base em Binon e Verlinde (2000) e Leffa (2000), produzimos um quadro no qual inserimos os componentes da CL, distinguindo, por níveis, as habilidades lexicais e aquelas que estabelecem a relação entre CL e competência leitora. Este quadro é uma síntese dos aspectos a serem aplicados na nossa análise dos dados.

Ressaltamos que as informações apresentadas no quadro sintetizam as propostas dos autores citados, principalmente Binon e Verlinde (2000) e Leffa (2000), no que se refere aos níveis da CL e suas habilidades. São esses componentes, níveis e habilidades que buscaremos identificar nos documentos e nas questões de espanhol do ENEM.

Quadro 1 – Componentes e habilidades da CL

Aspectos do componente lexical	Habilidades da competência lexical separadas por níveis	Habilidades da competência lexical e leitora:
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ortografia, pronúncia</li> <li>- Derivação morfológica e morfossemântica (nominalização, gênero, sufixo, prefixo etc.);</li> <li>- Locuções, expressões idiomáticas, fórmulas de comunicação, ditos, provérbios etc;</li> <li>- Colocações adjetivais, nominais e verbais;</li> <li>- Diferentes empregos próprios e figurados;</li> <li>- Definições funcionais e perífrases;</li> <li>- Sinônimos e parassinônimos;</li> <li>- Antônimos;</li> <li>- Parônimos/falsos cognatos;</li> <li>- Homônimos;</li> <li>- Interferência léxica/sintaxe;</li> <li>- Marcas de uso e registro.</li> </ul>	<p><b>O nível formal:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer a palavra que se ouve numa conversação,</li> <li>- Saber pronunciá-la e escrevê-la corretamente;</li> <li>- Ter conhecimento metalinguístico.</li> </ul> <p><b>O nível morfológico:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Saber identificar os prefixos, os sufixos;</li> <li>- Saber o sistema de derivação e de composição.</li> </ul> <p><b>O nível sintático:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar as diferentes construções e restrições sintáticas e as perífrases.</li> </ul> <p><b>O nível semântico e de combinatória léxica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreender o(s) significado(s) de uma palavra ou de uma unidade lexical no plano referencial, denotativo, conotativo, pragmático;</li> <li>- Saber combinar as palavras;</li> <li>- Identificar os sinônimos, os parônimos etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investigar a frequência de dadas palavras no texto;</li> <li>- Identificar a distribuição lexical no texto;</li> <li>- Relacionar orações;</li> <li>- Entender a organização coesiva;</li> <li>- Identificar relações de hiponímia e hiperonímia;</li> <li>- Identificar o estatuto da palavra no texto (central ou periférico).</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Leffa (2000) e Binon e Verlinde (2000).

A seguir, passamos ao último aspecto teórico relacionado ao objeto de estudo desta pesquisa, a avaliação em LE.

### 2.3 AVALIAÇÃO EM LE

Nesta última seção da fundamentação teórica, tratamos do conceito de avaliação, buscando relacioná-lo ao ensino de habilidades e competências, à LE e ao ENEM. Entender a avaliação neste trabalho é fundamental, pois, a partir dos documentos norteadores, precisamos analisar como a avaliação se concretiza na Matriz e nas questões de espanhol do ENEM, principalmente em relação à CL. Não julgamos necessário fazer uma reconstrução histórica do conceito de avaliação, mas precisamos mencionar que, no enfoque comunicativo e sociointeracionista dos PCNEM, PCN+ e OCEM, a avaliação é

vista como um processo que procura obter dados para reformulações pedagógicas (KANASHIRO, 2012). Desse modo, trazemos o conceito moderno de avaliação relativo ao contexto do ensino por competências, o que indica a necessidade de haver convergência entre os conteúdos e a sua avaliação.

Para entender o que é avaliação, recorremos a Madrid (1997), Fidalgo (2006), Fraga (2003), Braga (2004), Garcia (2005), Scaramucci (2009), entre outros.

Para entender a relação entre avaliação e léxico, embasamo-nos em Kato (1985), Scaramucci (1995), Leffa (2000), Bezerra (2000), Binon e Verlinde (2000) e Moura (2006).

Também precisamos entender como se dá a avaliação do léxico em relação à leitura, visto que são temas próximos, mas que possuem suas peculiaridades. Para isso, trouxemos, entre outros autores, Scaramucci (1995, 2009, 2011), Madrid (1997), Binon e Verlinde (2000) e Rojo e Moita Lopes (2004).

Para Fraga (2003), avaliar é gerar dados e analisá-los em relação ao contexto e às condições de produção em que foram gerados, ou seja, a análise dos dados deve ser feita considerando seu entorno social a fim de repensar essa realidade. Desse modo, em uma avaliação, atribui-se valor para uma determinada finalidade. Segundo Fidalgo (2006), para termos uma avaliação é preciso pensar na sua confiabilidade, na validade e na praticidade, ou seja, os critérios estabelecidos devem ser confiáveis, as conclusões tiradas de uma avaliação precisam ser válidas e essa avaliação deve ser aplicável e possível. Nesse sentido, sabemos que avaliar é uma forma de detectar, de saber, de guiar e de transformar conhecimento em dados.

Assim como Fidalgo, Madrid (1997) apresenta os conceitos que cada teste precisa ter para a eficácia e a utilidade da avaliação. Segundo o autor, esses conceitos foram desenvolvidos por Bachman e Palmer (1996) e foram pensados dentro da área de LE. São eles: confiabilidade, validade, autenticidade, caráter interativo, impacto social e educativo e aplicabilidade.

Para se ter confiabilidade, deve-se aplicar um teste aos mesmos sujeitos em diversas situações e os resultados seguirem consistentes; a validade consiste na valoração e interpretação de resultados que podem ser utilizados como evidências das habilidades que foram visadas pelo exame em questão. Como autenticidade se entende o grau de correspondência entre o que está no teste e o que acontece na vida real; o caráter interativo é que foi designado para o candidato fazer e resolver; já o impacto social é aquilo que exerce poder nos currículos, na metodologia e também na organização dos alunos, pais e

professores, podendo ser benéfico ou prejudicial. Por último, a aplicabilidade se refere ao que é viável e aplicável, como tempo, espaço e recursos tecnológicos.

Sobre o conceito de validade, Scaramucci (2009) expõe que esse conceito tem uma visão tradicional em que se atribui a ele a adequação de um teste, ou seja, é válido na medida em que mede o que se propõe a medir e, por isso, junto com o termo “validade” sempre deve vir a preposição “para”. A autora explica ainda a relação da validade com a confiabilidade e a praticidade:

Frequentemente, a validade tem sido abordada em relação à confiabilidade, mas, algumas vezes, também à praticidade, ambas também vistas como qualidades de um teste. Este não pode ser válido sem antes ser confiável (consistente e estável), uma vez que para ser válido necessita avaliar com precisão e de forma consistente. (SCARAMUCCI, 2009, p. 32).

Na visão moderna de validade, têm-se a crítica de que o conceito tradicional é tido como fragmentado e incompleto, já que seguia uma visão essencialmente psicométrica, por não levar em conta as consequências dos dados gerados.

Segundo a autora, o novo conceito é o de validade de construto e leva em consideração as causas e as consequências dos testes, ou seja, “validade, portanto, não é uma propriedade do teste ou da avaliação, mas do significado dos seus resultados” (SCARAMUCCI, 2009, p. 33).

Segundo Blanco (2013), a avaliação é a coleta de evidências e dessas evidências há leitura de valores e tomada de decisões pelo usuário de língua. Por sua vez, Rauber (2012, p. 26) afirma que “a avaliação é um processo reconhecidamente complexo e multifacetado – implica, ainda, a tomada de decisões baseadas nessas conclusões, o que permite afirmar que a avaliação é um processo para se fazer inferências”.

Para Braga (2004), a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem ao ser vista como dinâmica, contínua, de reflexo e de identificação das representações dos alunos. Assim, cabe ao professor ajudar o aluno a dar significado às informações, para que este investigue e as recontextualize. Desse modo, o aluno é levado à concepção de construção e de consciência de aquisição de conhecimento, não cabendo mais avaliações por memorizações de conteúdo.

A avaliação também engloba um controle nas ações político-pedagógicas e na autonomia da sociedade. Segundo a LDB (1996), propor avaliações de produtos e não de processos implica avaliar a qualidade do produto, mas não significa que essa qualidade seja também do processo. Além disso, medir a qualidade não significa melhorá-la; no

entanto, precisamos dos dados dessa avaliação para, minimamente, pensar em melhorias e adequações e conhecer realidades.

Assim como as concepções de ensino, língua e cidadania sofreram muitas mudanças, a avaliação também vem sendo (re)pensada no âmbito educativo. Neste trabalho, estamos lidando com as concepções de acordo com o ensino por competências, e no caso da LE, temos a CC como bandeira do ensino e aprendizagem. Nesse sentido, temos que entender o que é e como se faz a avaliação dessa competência maior e de todas as competências que a compõem. A avaliação dentro do ensino por competências, segundo Moehleke (2012), está posta com algumas discrepâncias conceituais que causam divergências em relação ao que se entende por avaliação no ensino por competências.

Nesse sentido, segundo Moehleke (2012), o ensino por competências ainda é associado ao excesso de conteúdos escolares do EM, com a distinção de que não está compartimentado em disciplinas, e isso se reflete na avaliação. No mesmo sentido, McNamara (2000 apud RAUBER, 2012, p. 27) alerta que os “[...] os exames refletem uma variedade de orientações teóricas e variam de acordo com a concepção de língua(gem) que embasa sua elaboração”.

Segundo Furtado (2010), se estamos avaliando competências, a avaliação deve ser sobre as competências de comparar, analisar, descrever esses conteúdos, ou seja, é a competência que deve ser o norte da avaliação e de seus descritores. Para que isso ocorra, os professores precisam pensar no desenvolvimento de cada habilidade do aluno. Para Garcia (2005), se uma habilidade é vista como objetivo de ensino, a sua aquisição deve ser avaliada. Em tese, essa avaliação pode estar vinculada ao conteúdo de qualquer disciplina, porém há de ter objetividade de critérios para sua aplicação.

Em Madrid (1997, p. 252), vemos um modelo de avaliação que se divide em quatro objetivos para avaliar e comprovar a eficácia de um programa escolar: identificar o que será avaliado; definir as variáveis dessa avaliação; especificar os objetivos de instrução em termos operativos e observáveis; e analisar os resultados (MADRID, 1997, p. 252). O autor explica que esse é um modelo centrado no produto. Entretanto, existe também um modelo que é centrado no processo que implica um ensino centrado na avaliação formativa. Ainda segundo o autor (idem, p. 6), uma avaliação centrada no processo é vista como um serviço para a tomada de decisões, sendo cíclica, contínua e sistemática, abrangendo o planejamento, os dados, a colaboração e a intervenção em grupo.

Ao pensar sobre avaliação nos damos conta exatamente das diferenças das abordagens de ensino que entendem a avaliação como somativa ou como formativa.

Nessa linha, Franco (2011) propõe que o conceito de avaliação formativa deve apresentar claramente os critérios de valorização e de correção tanto para professores como para os alunos, os quais devem negociar a aprendizagem, tornando-os participativos nesse processo.

Por sua vez, a avaliação somativa, segundo Braga (2004), é aquela em que o professor possui uma visão geral, globalizante sobre os conhecimentos, competências e habilidades dos alunos. Para o aluno, a avaliação somativa serve de base informacional sobre objetivos alcançados e para ver quais objetivos não foram atingidos através da nota. Nesta avaliação, não temos a intervenção do aluno, ou seja, o aluno não constrói conjuntamente com o professor a sua base de avaliação. Madrid (1997) complementa que a avaliação somativa pode ser uma ou várias e que elas acontecem no final de algum período, fim de unidade, mês ou ano. Neste caso, conseguimos caracterizar o ENEM como uma avaliação somativa, dado que é centrada no produto e ocorre ao final de uma etapa de formação dos estudantes, o EM.

No Marco Comum Europeu de Referência (MCER), documento que baliza as competências, habilidades e proficiência em LE da comunidade europeia, encontramos uma distinção funcional de escalas para verificar domínio de língua proposta por Alderson (1991). São três escalas que são centradas em diferentes perfis: escala centrada no usuário – traz enunciados que costumam falar do que o aluno sabe fazer–; escala centrada no examinador – dirige o processo de avaliação, entendendo-se que a avaliação é de caráter somativo e que avalia o domínio linguístico em uma atuação concreta –; e escala centrada no responsável pela elaboração das provas – baseada nos usos da língua, busca verificar como o aluno realiza uma comunicação dada nesse exame; é um diagnóstico e ajuda o examinador a ver o todo do exame (MCER, 2002).

Nessa distinção funcional, percebemos que, para cada perfil, há um modo específico de fazer a avaliação que produzirá diferentes dados sobre aquilo que é estabelecido para ser avaliado. Portanto, as especificações de um exame são fundamentais para que os objetivos da avaliação sejam claros e ajudem a configurar o tipo de exame que será elaborado, o conteúdo que será avaliado, entre outros fatores. Considerando as características do ENEM, conseguimos encaixá-lo em um perfil de prova centrada no examinador por ele se encaixar na avaliação somativa e por ter domínios pontuais a serem atingidos, como as habilidades de cada área.

Além das perspectivas anteriores, Rauber (2012) pontua que, ao ter essas especificações claras em LE, os especialistas precisam entender qual é a concepção de

língua adotada e qual é o nível linguístico que será exigido; em paralelo, os usuários do exame precisam compreender o que será avaliado e qual é a finalidade do exame.

Para entender o construto teórico de um exame, Scaramucci traz a concepção de Tumolo e Tomich (2007 apud SCARAMUCCI, 2009, p. 36) sobre itens defensáveis e itens não defensáveis. Os itens defensáveis “permitem a demonstração da habilidade como definida no construto, enquanto os não defensáveis não permitem coletar evidências para uma interpretação válida de habilidades relevantes. Isso quer dizer que há, nos exames, itens que remetem e refletem o que foi estabelecido no construto teórico para essa avaliação, assim como há itens que não foram preestabelecidos anteriormente, causando dificuldades para o processo avaliativo. Scaramucci (2009) afirma que cada teste tem o seu construto e este é definido na elaboração do instrumento de avaliação. A autora defende que é através do conhecimento desse construto que podemos identificar os itens defensáveis e os não defensáveis em um exame, ou seja, “em que medida o instrumento é a operacionalização desse construto” (SCARAMUCCI, 2009, p. 44).

Madrid (1997, p. 5) esclarece que há tipos de testes, que são uma modalidade de avaliação, com caráter externo, quantificável e com alto grau de objetividade. Segundo o autor, esses testes são desenvolvidos para medir habilidades, conhecimentos e competências, sendo que cada um tem a sua finalidade: testes de aptidão – buscam averiguar a aptidão dos sujeitos para aprender uma língua estrangeira – testes de rendimento e de progresso – medem o aprendizado do aluno depois de um período determinado –; testes de diagnóstico e de nível – permitem fazer uma avaliação inicial para ver as competências, as subcompetências que se desenvolveram e quais necessitam de reforço –; e provas de nível estandardizadas – medem a competência comunicativa e a linguística em relação a critérios preestabelecidos por comitês.

Considerando essas finalidades e tipos de testes, devemos pensar em como lidar com a CC em provas entandardizadas, focadas no examinador e que têm uma perspectiva somativa. Sabendo que o ENEM é uma prova em larga escala que serve como meio de acesso a universidades, mas que também é um exame que implica modelos de ações escolares, é preciso pensar que os dados provenientes do exame servem para a qualificação não só do produto, mas do processo de aprendizagem.

A partir dos aspectos implicados na avaliação, precisamos discutir como se caracteriza a avaliação da CL em um exame estandardizado, como é o ENEM, com a finalidade de entender como habilidades da CL podem ser avaliadas. Desse modo, para completar o quadro sobre avaliação, a seguir, tratamos especificamente da avaliação da CL e da competência leitora em LE.

### 2.3.1 A Avaliação da Competência Lexical e da Competência Leitora em LE

Como vimos, conhecer uma palavra em seus vários aspectos é o que rege a CL. Esse conhecimento da palavra deve estar bem definido quando se trata de avaliação dessa competência, assim como o conceito de leitura. A avaliação lexical é um tema muito complexo, tanto do ponto de vista teórico quanto do prático. Se constatamos que o ensino do léxico é marginalizado e não sistemático, podemos vislumbrar o quão difícil, e talvez inexistente, é sua avaliação.

Neste trabalho, por estarmos tratando de um tipo específico de exame, enfocamos nossa fundamentação teórica final na correlação avaliativa entre o léxico e a leitura em LE.

A avaliação leitora em LE vem sendo estudada há muito tempo; no entanto, ela ainda nos deixa com muitas dúvidas. A leitura é uma das grandes chaves para a aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos pelos estudantes. Além disso, ela faz parte do cotidiano de diferentes tipos de trabalhos na contemporaneidade e, dada sua importância, também faz parte das grandes avaliações correntes no país. Sobre avaliação de leitura, segundo Rojo e Moita Lopes (2004, p. 23), temos o seguinte:

Mais recentemente, os alunos do Ensino Médio têm participado, como vimos acima, de diversos programas/sistemas de avaliação, sendo os mais importantes dentre eles o SAEB<sup>6</sup> e o ENEM – governamentais – e, ainda, o *Programa Internacional de Avaliação de Estudantes* (PISA) – estrangeiro. Estes exames e processos de avaliação pretendem, com suas especificidades – às quais não temos espaço para aprofundamento –, medir os resultados do ensino básico em termos de construção de capacidades e competências pelos alunos. Uma das competências centrais avaliadas diz respeito a um aspecto fundamental do letramento: as capacidades leitoras. (ROJO, MOITA LOPES, 2004, p.23)

Segundo os autores, o PISA tem uma concepção cognitiva de leitura, porque prioriza a localização, a identificação, a extração e a relação das informações dos textos de diferentes gêneros do exame, sendo que esses textos constituem práticas de leitura escolares e não escolares. No que tange ao ENEM, este exame propõe uma visão discursiva da leitura, porque incorpora o conceito de habilidades e de competências. Para os autores acima referidos, as habilidades leitoras na concepção do ENEM avaliam o estabelecimento de “relações entre eles [os diferentes textos] e seu contexto histórico,

---

<sup>6</sup> O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é um conjunto de sistemas de avaliação do ensino brasileiro, desenvolvido e gerenciado pelo INEP, e é baseado na TRI. O SAEB é realizado de dois em dois anos por amostragem de alunos. O sistema é composto por dois processos, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores” (ROJO; MOITA LOPES, 2004, p. 23).

Alderson (2000 apud Scaramucci, 2009) traz duas abordagens de metodologia de leitura. A primeira é a abordagem de pontos isolados e se refere à avaliação de um aspecto da língua de cada vez. A segunda é a abordagem integrativa, que procura ter uma visão global da compreensão leitora dos usuários. Nessa linha, Scaramucci (2011) afirma que podemos ter testes de leitura compostos por itens de localização informações, testes que abrangem a capacidade inferencial e testes que avaliam a identificação de informação específica e direcionada para determinada informação no texto.

Através de uma leitura prévia dos documentos oficiais em relação à avaliação, julgamos necessário trazer as sugestões avaliativas para a LE propostas pelos PCN+ (2002). Para o documento, avaliar em língua estrangeira pressupõe:

- Selecionar conteúdos, competências e habilidades efetivamente relevantes para os três anos do ensino médio;
- Compreender o papel docente como de orientador e, portanto, como parte do processo de aprendizagem – o que vai além do papel de mero observador e corretor de erros;
- Oferecer múltiplas situações de aprendizagem, com mais de uma frente de trabalho, ainda que se privilegie um aspecto específico;
- Não pretender corrigir todos os erros do aluno, não só no uso escrito como também na linguagem falada;
- Refletir sobre as práticas docentes à luz dos objetivos que se pretende atingir durante o curso, levando em conta os conteúdos e as competências a serem adquiridas pelos alunos, ainda que de modo diferenciado;
- Fazer alterações ou correções de percurso sempre que houver necessidade;
- Realizar processos de avaliação quantitativos e qualitativos que sejam complementares entre si;
- Prover meios variados de avaliação individual e em grupo, a partir de atividades significativas e contextualizadas;
- Perceber a avaliação, bem como a aprendizagem, como processos em construção, dinâmicos, que requerem reflexão e contínua reelaboração.

Esses passos avaliativos indicados pelos PCN+ nos dão uma compreensão do que é a avaliação em LE, porque percebemos que as competências e habilidades ligadas aos conteúdos devem ser selecionadas gradativamente para cada série do Ensino Médio. Nesse documento, vemos o encontro entre a perspectiva de ensino por competências com a teoria sobre avaliação em LE ao perceber o erro como parte integrante do desenvolvimento do aluno e também ao ver que o trabalho por competências pode ser feito de modo pontual e gradativo para atingir o todo, ou seja, ao ver que a concepção sociointeracionista entende que o ensino e avaliação de LE implicam a competência comunicativa, que é composta pelo conhecimento sistêmico, pelo conhecimento de mundo e pela organização textual.

Ainda em relação à avaliação, os PCN+ incluem uma lista sobre as competências e habilidades que devem ser avaliadas em LE, as quais mencionamos a seguir:

- Ler e interpretar textos de diferentes naturezas;
- Selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso;
- Pesquisar em fontes diversas e ser capaz de selecionar a informação desejada;
- Fazer uso adequado do dicionário e de outras fontes de consulta;
- Associar aprendizados da língua materna aos da língua estrangeira;
- Aplicar as funções comunicativas da linguagem próprias a situações do cotidiano (pedir e oferecer ajuda, agradecer, cumprimentar, solicitar informação etc.);
- Utilizar com propriedade as estruturas lingüísticas aprendidas (tempos verbais, expressões idiomáticas, falsos cognatos etc.), tanto na língua escrita como na língua falada;
- Fazer uso da informática e de outros meios eletrônicos disponíveis que possam facilitar a aquisição e o uso de novas aprendizagens em língua estrangeira;
- Combinar o conhecimento adquirido fora da escola àquele da sala de aula;
- Trabalhar individualmente e em grupo; (PCN+, 2002).

Nessa lista, identificamos que muitos dos itens mencionados fazem parte da CL, quais sejam: selecionar e utilizar vocabulário em contextos apropriados de uso; fazer uso adequado do dicionário e de outras fontes de consulta; associar aprendizados da LM aos da LE; aplicar as funções comunicativas da linguagem próprias à situação do cotidiano e utilizar com propriedade as estruturas linguísticas. Essas habilidades compreendem nosso escopo de análise neste trabalho e pretendemos ver como elas ocorrem na Matriz de Referência de LE do ENEM e nas questões de espanhol.

Para finalizar a parte teórica, retomamos Binon e Verlinde (2000) para afirmar que o objeto de avaliação da CL deve ser aquele que leva em consideração a palavra e suas coocorrências. Para os autores, em LE, podemos ter critérios formais e didáticos para exercícios lexicológicos. Nos critérios didáticos, temos que planejar as instruções que serão dadas na LM ou na LE, nas atividades do aprendiz, nas funções e nos objetivos, na organização e na progressão, na habilidade comunicativa visada, nos critérios de seleção e na correção. Ao explicar cada um desses tópicos, os autores colocam a avaliação dentro das funções e objetivos, em que aquela funciona como um controle da competência receptiva ou produtiva.

Segundo Marchezan (2005), podemos ter como objetivo a avaliação de habilidades mais gerais (perguntas de compreensão textual) ou habilidades mais específicas (identificação de uma expressão idiomática). Sobre isso, e considerando o alerta de Scaramucci (2011) sobre a especificidade dos testes, é preciso tomar cuidado para não limitar o estudo e a avaliação de língua. Ao nosso ver, a intenção de avaliar a CL deve ser bem definida no construto teórico que orienta a avaliação, ou seja, uma Matriz,

para que ela não seja vista como um elemento isolado da língua, seguindo a ideia de que a LE é composta por listas de palavras e memorizações, incorrendo em incoerências para a sistematização do estudo do léxico em LE e ocasionando efeitos retroativos negativos para o currículo.

Nesse sentido, para Vilar de Almeida (2011), a Matriz de Referência de um exame deve apresentar claramente os objetivos de avaliação, o que implica indicar, no caso das LEs, questões básicas como gêneros textuais, mecanismos linguísticos, elementos socioculturais e discursivo-textuais. O autor expõe que, para elaborar um item avaliativo, deve-se explicitar um descritor e, para isso, avalia-se o conhecimento sobre a habilidade definida no descritor e o nível do conhecimento requerido para determinada habilidade (fácil, médio ou difícil).

Este autor apresenta orientações para a elaboração de itens, que apresentamos a seguir:

#### Soportes

- Ser adecuados al período de escolarización evaluado en cuanto a la complejidad, al asunto etc.
- Considerar el cotidiano de los alumnos.
- Si se constituyen de fragmentos, que permitan la aprehensión del sentido global.
- Evitar adaptación de textos.

#### Ítems

- Presentar la misma cantidad de alternativas.
- Presentar un único problema.
- Evaluar una única habilidad.
- Referirse, por lo menos, a un texto-base.
- No evaluar la capacidad de memorización del estudiante.
- No presentar una respuesta que depende de otro ítem.
- Tener mucho cuidado con palabras como ‘siempre’, ‘nunca’, ‘todo(a)’, ‘totalmente’, ‘absolutamente’, ‘completamente’, ‘solamente’ etc.
- Presentar enunciado y alternativas escritos conforme la norma culta.
- Elaborar de modo claro y objetivo.
- Presentar una única respuesta correcta.

#### Enunciado

- Presentar, de modo completo, el problema a solucionarse.
- No inducir la respuesta del estudiante.
- Dejar clara la habilidad indicada por el descriptor.
- Hacer referencia, si posible, a la línea del texto.
- Atender a la norma culta de la lengua.

#### Alternativas de respuestas

- Los distractores (opciones que no son la respuesta del ítem) deben ser plausibles.
- Presentar paralelismo sintáctico-semántico.
- No inducir al error.
- No ser mutuamente excluyentes, excepto en casos en los que el descriptor lo exija.
- Tener aproximadamente la misma extensión.
- Presentar un vocabulario adecuado al período de escolarización evaluado.
- Constituirse como respuestas completas.

□ Evitar que sean muy largas.<sup>7</sup> (VILAR DE ALMEIDA, 2011, p. 83)

O autor defende ainda que, em um exame de múltipla escolha, as habilidades devem vir com descritores, porque um descritor pode referir-se a uma habilidade básica trabalhada desde o início da aprendizagem e também porque deixa clara a habilidade a ser avaliada.

Segundo Fraga (2003), alguns tipos de suporte que aparecem em exames vestibulares são: resposta única, resposta múltipla, afirmação incompleta, item negativo e item de lacuna. No suporte de resposta única, há uma resposta inteiramente correta e outras incorretas, mas plausíveis. No suporte de resposta múltipla, a pergunta pode admitir várias respostas e depois deve-se transpor essas análises para uma resposta somente. No suporte de afirmação incompleta, o enunciado não é uma pergunta e deve ser preenchido com uma resposta. Já no suporte de item negativo, deve-se escolher a resposta incorreta ou a menos plausível. No suporte de lacuna, temos enunciados com partes relevantes suprimidas. Por fim, o suporte de interpretação é feito com base em textos literários ou científicos, geralmente, em que as habilidades leitoras são mais exploradas através de identificações, inferências, explorações, conclusões, generalizações.

Esses itens propostos nos servem de apoio para averiguar quais deles são defensáveis na prova de espanhol do ENEM com foco na CL. Para essa análise pontual, teremos como base principal a leitura dos itens “Questão” e “Enunciado”, pois são estes que devem deixar clara a habilidade que será avaliada, apresentando de modo completo o problema a ser selecionado, sem induzir a resposta nem fazer referência de linha no texto. Embora apresentemos as orientações de Vilar de Almeida (2011), elas não são o foco do trabalho, somente no que diz respeito à avaliação de CL no exame.

---

<sup>7</sup> - O suporte deve levar em consideração a complexidade do assunto, o saber de mundo do aluno. Para isso, deve-se selecionar um fragmento textual que possibilite a compreensão global do texto e deve-se evitar adaptações;

- Os itens (as questões) devem tratar de um problema; avaliar uma habilidade; referir-se a um texto-base; conter um enunciado claro, objetivo e escrito na norma culta; apresentar o mesmo número de alternativas; evitar palavras como ‘sempre’, ‘nunca’, ‘tudo’, ‘totalmente’, ‘somente’; e ter uma única resposta correta;

- O enunciado deve apresentar de modo completo o problema a ser selecionado; não deve induzir a resposta; deve deixar clara a habilidade a ser avaliada; fazer referência de linha no texto;

- As alternativas de respostas devem conter distratores plausíveis; apresentar paralelismo sintático-semântico; não induzir o erro; não ser mutuamente excludentes (somente quando o descritor exige); ter a mesma extensão; apresentar vocabulário adequado ao nível de escolaridade; respostas completas; evitar respostas longas.

## 2.4 SÍNTESE DO CAPÍTULO

Com base no referencial teórico revisado neste capítulo, podemos dizer que uma avaliação em LE deve ser vista com o merecido cuidado a fim de não segmentar a língua e distorcer as concepções teóricas, principalmente no que se refere à CL. Ao examinar uma prova, temos que ter em mente o que ela se propõe a avaliar em termos de competências e habilidades - no caso deste trabalho, a CL-, para que seus itens sejam defensáveis, válidos e com impacto social, sabendo que dados gerados a partir de exames podem influenciar diretamente nas ações relativas ao ensino como um todo e em sala de aula. Entendemos que o ENEM é uma avaliação somativa centrada no examinador, ou seja, um exame que avalia o produto do ensino brasileiro através de instruções que devem ser operativas e observáveis.

Sintetizamos brevemente os aspectos tratados neste capítulo dedicado à revisão teórica dos aspectos relacionados ao nosso objeto de estudo. Iniciamos o capítulo apresentando um breve histórico do ensino de LEs no Brasil, especificando o caso do espanhol. Nesse sentido, vimos que as questões históricas e os interesses políticos influenciam na implementação ou não de seu ensino.

Abordamos, em seguida, o ensino de LE por competências, enfocando a competência lexical e suas habilidades. Destacamos o conjunto de habilidades relativas à CL que buscaremos identificar nas questões referentes ao espanhol no ENEM. Essa síntese encontra-se no Quadro 1 e nas HL mencionadas a seguir. Desse modo, reunindo as informações da revisão sobre CL e suas habilidades e sobre avaliação, sistematizamos as habilidades lexicais, principalmente as propostas por Binon e Verlinde (2000) e por Leffa (2000), sistematizadas no Quadro 1, para analisarmos posteriormente os enunciados das questões de espanhol do ENEM e verificarmos quais habilidades estão sendo avaliadas e de que forma. Para que fique clara a sistematização e quantas habilidades fazem parte da CL, usaremos a nomenclatura Habilidade Lexical (HL) para as habilidades identificadas nos autores acima citados:

- HL1: identificar a distribuição das palavras no texto;
- HL2: identificar a frequência relativa das palavras no texto;
- HL3: identificar as palavras-chave no texto;
- HL4: decompor a palavra morfológicamente;
- HL5: atribuir significado à forma da palavra;
- HL6: identificar denotação e conotação;
- HL7: entender a relação léxico-sintática;

HL8: reconhecer a palavra fonológica;

HL9: compreender preferências léxicas e as restrições sintáticas;

HL10: identificar empréstimos linguísticos, gírias, expressões idiomáticas, variações etc;

HL11: ter domínio metalinguístico da CL;

HL12: relacionar componentes lexicais a seus valores socioculturais; e

HL13: reconhecer sinônimos, antônimos, parônimos etc.

Tratamos também da avaliação da CL do espanhol, destacando as características que deve conter uma avaliação, seus princípios norteadores e os tipos de avaliação. Com base nesses dados, caracterizamos a prova do ENEM, considerando-a como uma prova de caráter somativo e centrada no examinador.

Após a revisão do referencial teórico que sustenta nosso trabalho, passamos agora para a parte de análise. Antes, porém, apresentaremos a metodologia, em que descrevemos os procedimentos estabelecidos para levar a cabo a análise dos documentos oficiais e das questões de espanhol do ENEM no que tange à CL.

### 3 METODOLOGIA

A pesquisa seguida neste trabalho é de caráter documental, pois tem por base documentos oficiais do MEC e as provas do ENEM 2010-2015, elaborados por um órgão oficial do governo, o INEP. A análise desses documentos foi feita a partir dos elementos levantados na fundamentação teórica com vistas a identificar e categorizar os dados relativos às competências e habilidades lexicais. Ressaltamos que muitas dessas informações não estavam claramente apresentados nos documentos. Desse modo, foi necessário realizar, primeiramente, uma leitura e análise minuciosas dos documentos considerados referência em relação ao ENEM para recolher as informações pertinentes ao trabalho. Podemos dividir essa análise em duas grandes etapas. A primeira relativa aos documentos – PCNEM, PCN+ e OCEM – e a segunda relacionada às questões de espanhol incluídas no ENEM.

Para a primeira etapa, foram seguidos os seguintes passos:

- 1) Leitura inicial dos documentos (PCNEM, PCN+ e OCEM), considerando as informações sistematizadas no quadro 1, a fim de ter um panorama geral das informações neles contidas e de fazer uma prospecção inicial sobre os dados relativos à CL e suas habilidades. No quadro 1 organizamos, em forma sintética, as concepções teóricas de Binon e Verlinde (2000) e Leffa (2000);
- 2) releitura dos documentos para identificar as partes do texto relativas às CL e suas habilidades para identificar e coletar as informações pertinentes à CL e suas habilidades;
- 3) categorização das informações encontradas em eixos, conceitos estruturantes e competências e habilidades (quadro 2);
- 4) sistematização das informações contidas nos documentos em quadros (2, 3, 4, 5 e 6), contrastando com os dados identificados no referencial teórico do quadro 1; assim sendo, o Quadro 2 sintetiza, de maneira geral, os conceitos estruturantes e as competências e habilidades dos PCN+, ou seja, todas as informações do quadro 2 foram colhidas nos PCN+ e foram organizadas em lacunas e linhas que ajudam no entendimento visual do leitor, porque os quadros 3, 4 e 5 são sistematizações desta leitura. Desta maneira, os Quadros 3, 4 e 5 sintetizam a CL dentro dos eixos estruturantes e das competências e habilidades dos PCN+, delimitando cada ocorrência do entendimento do léxico dentro destes eixos estruturantes. A fim de contrastar as informações teóricas do quadro 2 com as informações teórico-documental dos quadros 2, 3, 4 e 5, elaboramos o Quadro 6.

Este quadro mostra a relação das HLs dos autores da fundamentação teórica (quadro 1) com as HLs dos documentos da análise (quadro 2, 3, 4 e 5). Assim conseguimos perceber se há consonância teórica linguística com a teoria mais prática passada para professores e elaboradores de exames; e

5) análise da matriz do ENEM, com base nas informações sistematizadas nos passos anteriores, com o objetivo de identificar as habilidades avaliadas em relação à CL no referido exame.

Para a segunda etapa, foram seguidos os passos seguintes:

1) Identificação das questões relacionadas à avaliação da CL e suas habilidades nas provas de espanhol 2010-2015;

2) análise dessas questões com base nas informações provenientes do referencial teórico e dos documentos (quadro 6). Sendo assim, o quadro 6 sintetiza informações provenientes dos teóricos e dos documentos, servindo de base para analisar a Matriz de Referência e para as questões de E/LE no ENEM; e

3) sistematização e contraste dos dados resultantes da análise realizadas na etapa 1 e 2 (quadro 7). O quadro 7, por sua vez, serve para organizar em lacunas e linhas as habilidades lexicais encontradas nas questões de E/LE no ENEM. Estas habilidades foram procuradas em relação às habilidades dos teóricos, às habilidades postas nos documentos e às habilidades previstas na Matriz de Referência de LE. Assim, conseguimos sistematizar e quantificar os dados em relação à CL, elaborando um panorama do desenvolvimento desta competência no exame.

Em relação à primeira etapa, destacamos que, ao não haver uma sistematização das informações relativas à CL e suas habilidades nos documentos oficiais, foi necessário realizar praticamente a decomposição desses documentos a fim de identificar as informações de interesse do trabalho. Como vimos pelos passos apresentados para a primeira etapa, foi um trabalho minucioso de pesquisa de dados que não estavam organizados e que, muitas vezes, estavam subentendidos. Além disso, foi necessário sistematizar essas informações, além de classificá-las para, posteriormente, poder contrastá-las com os dados encontrados no referencial teórico. Os quadros propostos buscam organizar essas informações de forma mais clara, conforme explicamos acima.

Em relação às provas do ENEM, analisamos as questões de espanhol das provas de 2010 a 2015, com a ressalva de que, em 2010, tivemos duas aplicações da prova por falha de impressão dos cadernos de provas, incorrendo em questões duplicadas e desordem na folha de resposta. Desse modo, analisamos as duas aplicações de 2010,

totalizando 35 questões de espanhol. Dessas questões, extraímos somente aquelas relacionadas especificamente à CL, em um total de 11 questões. Essa escolha se dá porque, como vimos, o léxico pode ser elemento fundamental na compreensão de outras competências e no sucesso da aquisição mais geral, a CC.

Após a explicação dos nossos procedimentos metodológicos, passamos a apresentar a análise e os resultados encontrados.

## **4 ANÁLISE E RESULTADOS: HABILIDADE LEXICAL NOS DOCUMENTOS DO ESPANHOL DO ENSINO MÉDIO, NA MATRIZ DE LE DO ENEM E NAS QUESTÕES DE E/LE DO ENEM**

Conforme nossos objetivos para este trabalho, analisamos os documentos que estabelecem as diretrizes para o ensino de LE para o Ensino Médio somente, entendendo que desses documentos é que se produzem bases teóricas que fundamentam o ENEM. Também analisamos as questões de espanhol do referido exame a fim de verificar se avaliam as habilidades relacionadas à CL expostas nos documentos. Essas análises tomam por base principalmente Leffa (2000) e Binon e Verlinde (2000). Dividimos o capítulo em duas seções: a primeira apresenta a análise e resultados dos documentos oficiais; a segunda, a análise das questões.

### **4.1 ANÁLISE E RESULTADOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS E A COMPETÊNCIA LEXICAL**

Conforme afirmamos acima, analisamos o enfoque lexical nos documentos com base, sobretudo, em Leffa (2000) e Binon e Verlinde (2000), a fim de identificar se há referência à CL para esse nível de ensino e se suas habilidades estão especificadas. Essa análise foi feita considerando a síntese apresentada no Quadro 1 (seção 2.2.3, p. 52) e refletida no conjunto de habilidades específicas. No final do capítulo, apresentamos a síntese das informações identificadas em cada documento para sistematizar os dados coletados relativos à CL e suas habilidades.

Também deixamos claro que qualquer crítica feita à estrutura dos documentos e sua linguagem se embasa no estudo de Rojo e Moita Lopes (2004) sobre a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A análise dos documentos segue a ordem cronológica de sua publicação: PCNEM (2000), PCN+ (2002) e OCEM (2006).

#### **4.1.1 PCNEM (2000)**

Iniciamos nossa análise pelos PCNEM (2000), primeiro documento que traz a concepção de competências e habilidades para o ensino médio. Esse documento defende que o currículo deve desenvolver o ser humano para a vida em sociedade, para a atividade produtiva e para a experiência subjetiva. Na análise feita, não identificamos um detalhamento relativo à CL; no entanto, há momentos em que fica clara a importância

dessa competência no desenvolvimento das demais competências, como vemos na citação seguinte:

É importante, por exemplo, operar com algoritmos na Matemática ou na Física, mas o estudante precisa entender que, frente àquele algoritmo, está de posse de uma sentença da linguagem matemática, com seleção de léxico e com regras de articulação que geram (PCNEM, 2000, p. 16).

Nesse documento, o currículo divide-se em quatro áreas, conforme já mencionamos: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza; Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, está explícito que a linguagem é vista como local de produção e recepção de sentidos:

Capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido (PCNEM, 2000, p. 19).

Portanto, tem-se o reconhecimento de que as linguagens fazem parte das mais diversas práticas sociais. Essas linguagens (verbais, icônicas, corporais, sonoras e formais, dentre outras) “se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) que são significativas” (PCNEM, 2000, p. 19).

Para os PCNEM (2000), a LE é vista no currículo como possibilidade de ampliação e de acesso a outras pessoas e culturas, isto é, a LE na sociedade é vista como um instrumento e espera-se que essa concepção seja levada à sala de aula. Esta concepção pressupõe a interação, ou seja, reflete os pressupostos da teoria sociointeracionista. As competências e habilidades gerais da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, segundo o documento, podem ser resumidas em: compreender as diferentes linguagens; confrontar opiniões e pontos de vista; analisar a intertextualidade; interpretar textos; usar a língua portuguesa como geradora e integradora de significações; usar a língua estrangeira como instrumento de acesso; entender sobre tecnologia da comunicação e aplicar esses conhecimentos (PCNEM, 2000, p. 95).

Como podemos perceber, essas competências são gerais e mobilizam muitas habilidades que, nos anos 2000, ainda não tinham sido descritas de forma detalhada no documento. Assim, percebemos que a habilidade lexical respalda e se interliga com muitas competências acima citadas, embora ela esteja diluída em meio a tantas outras habilidades que também não são explicitadas. Percebemos, nesse documento, que a CL é

vista ainda de forma simples por relacionar somente nome a conceito, trazendo a relação som e forma, sem explorar essas relações de modo semântico-pragmático. Por exemplo, detectamos que a CL está relacionada à tradução de nomes e termos para auxiliar no desempenho do aluno no mercado de trabalho.

Do mesmo modo, as competências desenvolvidas nas áreas de linguagens podem ser contextualizadas na produção de serviços pessoais ou comunicação e, mais especificamente, no exercício de atividades tais como tradução, turismo ou produção de vídeos, serviços de escritório. Ou ainda os estudos sobre a sociedade e o indivíduo podem ser contextualizados nas questões que dizem respeito à organização, à gestão, ao trabalho de equipe, à liderança, no contexto de produção de serviços tais como relações públicas, administração, publicidade (PCNEM, 2000, p. 80).

Desse modo, podemos entender que, mesmo que se comece a explorar o ensino por competências, ele ainda fica limitado a classificações de matérias e conteúdos.

Outro aspecto a ser comentado em relação ao documento é que as habilidades gerais da área de Linguagens incluem tanto a LM quanto a LE, como se suas aprendizagens fossem iguais. No entanto, sabemos que seus processos de aquisição são distintos e isso implica diferentes formas e estratégias de lidar com suas competências, dentre elas a CL.

Os PCNEM (2000) foram o início da discussão do ensino por competências no Ensino Médio. A falta de definição das competências impossibilita sua aplicação nos currículos, porque não se sabe como ensinar e como avaliar conceitos inexplorados, complexos e difusos. Desse documento, foi possível depreender pouca informação relativa à CL, ou seja, não foram encontradas passagens relativas a conhecimento do vocabulário ou do léxico, impossibilitando um recorte para analisar a Matriz de LE no ENEM e as questões de língua espanhola.

#### **4.1.2 PCN+ (2002)**

Como já comentado anteriormente, como uma forma de anexo aos PCNEM (2000), houve o desenvolvimento dos PCN+ para o EM. O documento começa explicando a reestruturação desse nível de ensino e apresenta os conhecimentos, competências, disciplinas, conceitos estruturantes e a articulação entre as todas as áreas.

Em seguida, o documento faz uma caracterização dessas áreas, sendo a nossa área a de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Na grande área de Linguagens, há uma seção direcionada à LE, que tem como metas:

- Estabelecer etapas sequenciais de encadeamento dos módulos de aprendizado;
- Definir critérios para a seleção de competências e conteúdos a serem privilegiados nos três anos do curso;
- Selecionar procedimentos que possibilitem a aquisição e a ativação de competências aliadas à aquisição dos conteúdos mínimos necessários;
- Articular os saberes em língua estrangeira com outros saberes do currículo, de modo a mobilizar o conhecimento do aluno para o enfrentamento de situações da vida social, dentro e fora da escola.

Todas essas metas convergem em um grande objetivo relativo ao ensino de LE: tornar possível que o aluno atribua e produza significados. O documento ressalta o caráter prático da LE, tendo esse caráter como motivo para centrar o aprendizado na função comunicativa, mas que vise “prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos” (PCN+, 2002, p. 94). Esse objetivo proposto não desvincula o aprendizado da LE do de língua materna, orientando o professor a trabalhar com os conhecimentos linguísticos e metalinguísticos que os alunos já possuem, assim como a apresentar novos elementos, estabelencendo relações convergentes e divergentes entre as línguas materna e estrangeira.

Na área de Linguagens, temos três conjuntos de competências: comunicar e representar, investigar e compreender e contextualizar social ou historicamente os conhecimentos. Esses três conjuntos de competências são fundamentais para este trabalho, pois cada disciplina dessa grande área de Linguagens os adapta e aplica ao seu contexto. Podemos perceber que esses três conjuntos também estão alinhados com a perspectiva sociointeracionista ao resgatar e mobilizar diversas faces de atuação do sujeito. Desse modo, buscamos verificar como esses conjuntos de competências são desenvolvidos na LE

O eixo da Representação e Comunicação é aquele que abriga estudos metalinguísticos, ou seja, onde são incluídos os conceitos sobre a língua, tais como língua, linguagem, fala, identidade e cultura.

O segundo eixo, o da Investigação e Compreensão, é aquele que se ocupa do conhecimento e da utilização eficaz de procedimentos de análise de texto (*lato sensu*), além do funcionamento da dinâmica da interlocução. Este eixo também pretende que o usuário de determinada língua saiba distinguir a realidade da construção simbólica do real, posto que esse conhecimento faz parte da compreensão crítica da diversidade das linguagens. Neste eixo, vemos que as competências se relacionam com o domínio de conceitos específicos da área de linguística. O documento explica que entender um diálogo e como ele se constrói exige saber os conceitos de língua falada, língua escrita e

interlocução, assim como deve-se saber o conceito de intertextualidade para analisar manifestações artísticas que se propõem a ser releituras de obras passadas.

No eixo da Contextualização Sociocultural, encontram-se os conceitos que dizem respeito à sociolinguística, fundamentais para desconstruir qualquer preconceito linguístico entre regiões brasileiras. Para exemplificação desse conceito, o documento afirma que tais conceitos podem ser usados também para analisar uma narração de uma partida de futebol, em que a fala é rápida e pode ser redundante.

Na LE, cada eixo apresentado é composto por conceitos e por competências e habilidades. Nossa tarefa aqui é descrever como a CL, caso ocorra, está detalhada em cada conceito e em cada competência e habilidade. Porém, antes de buscarmos a caracterização dessa habilidade, apresentamos um quadro desses eixos com seus conceitos, competências e habilidades colocados na disciplina de LE, mas que também são comuns a todas as áreas de linguagens. No documento, depois de descritos os conceitos, há uma seção de competências e habilidades para cada conceito. Constatamos que não há uma definição do que se entende por competência e habilidade em separado. Por exemplo, no eixo da Representação e Comunicação, inclui-se o conceito de signo e de símbolo; no entanto, esses conceitos juntos relacionam-se às competências relativas à leitura, à interpretação e à capacidade do aluno de tornar-se protagonista na produção de seu discurso.

Para uma melhor visualização dos eixos, dos conceitos estruturantes e das competências e habilidades identificados por meio da análise do documento, elaboramos um quadro resumo a fim de sintetizar as informações encontradas:

Quadro 2 – Eixos, conceitos e competências e habilidades gerais em LE pelos PCN+

<b>Eixos</b>	<b>Conceitos estruturantes</b>	<b>Competências e habilidades</b>
Representação e Comunicação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Linguagem verbal e não verbal;</li> <li>- Signo e símbolo;</li> <li>- Denotação e conotação;</li> <li>- Gramática;</li> <li>- Textual em gêneros diversos;</li> <li>- Protagonismo/autonomia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Utilizar linguagens no nível da competência interacional, competência gramatical, competência textual;</li> <li>- Ler e interpretar;</li> <li>- Ativar-se o protagonismo pela construção da autonomia.</li> </ul>
Investigação e Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise e síntese;</li> <li>- Correlação;</li> <li>- Integração;</li> <li>- Identidade;</li> <li>- Classificação;</li> <li>- Informação vs redundância;</li> <li>- Hipertexto;</li> <li>- Metalinguagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar;</li> <li>- Interpretar;</li> <li>- Reconhecer recursos da linguagem;</li> <li>- Identificar movimentos culturais no plano histórico;</li> <li>- Posicionar-se perante um movimento cultural;</li> <li>- Reconhecer-se em uma identidade cultural;</li> <li>- Analisar metalinguisticamente as linguagens;</li> <li>- Aplicar tecnologias da informação.</li> </ul>
Contextualização Sociocultural	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cultura;</li> <li>- Globalização vs localização;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Usar diferentes linguagens;</li> <li>- Analisar linguagens;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Arbitrariedade vs motivação dos signos;</li> <li>- Significado e visão de mundo;</li> <li>- Ética e cidadania;</li> <li>- Conhecimento;</li> <li>- Imaginário coletivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar motivação social;</li> <li>- Usufruir do patrimônio cultural;</li> <li>- Contextualizar e comparar esse patrimônio;</li> <li>- Entender, analisar criticamente e contextualizar a natureza.</li> </ul>
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora.

Sobre as propostas apresentadas no referido documento, Rojo e Moita Lopes (2004) alertam que o eixo Representação e Comunicação juntamente com o eixo Investigação e Compreensão remetem a competências de uso (comunicação e compreensão) e a competências cognitivas (representação e investigação), presentes desde os PCNEF (2007). Sobre as habilidades de cada um dos eixos, os autores apontam que é novamente um conhecimento importado dos PCNEF e que não há uma indicação de operacionalidade dessas habilidades. Sobre o terceiro eixo, Contextualização Sociocultural, os autores o consideram deslocado, visto que não haveria como trabalhar os dois primeiros eixos sem uma contextualização sociohistórica e cultural, proposta pelos documentos.

Para sistematizar a informação, com base em Leffa (2000) e Binon e Verlinde (2000), elaboramos tópicos para delinear como a CL é inserida em cada competência maior, ou seja, para cada eixo apresentado acima buscamos os conceitos relacionados. À CL e às suas habilidades. Esta parte da análise, da identificação e organização das informações encontradas, já se caracteriza como um dos resultados do presente trabalho e constitui-se como subsídios para a posterior análise das questões de espanhol do ENEM.

No eixo Representação e Comunicação, conseguimos ver a CL mencionada nos conceitos de signo e significação, denotação e conotação, gramática e protagonismo. São quatro dos seis conceitos estruturantes apresentados. Dentro desses conceitos, recortamos o que entendemos estar relacionado às HLs.

Sobre o conceito **signo e símbolo** na LE, identificamos que a HL aparece pela proposição de distinção de signos no campo conotativo e denotativo. Para entender melhor essa relação, voltamos ao conceito de signo e símbolo para área de Linguagens em geral, lugar onde percebemos que é dito ao professor que a linguagem é um sistema de signos e que signo é o mesmo que palavra.

Luz verde do semáforo significa, ou é sinal de passagem livre; a palavra “homem” significa animal racional. Fumaça e nuvens são sinais naturais. Em contextos como estes, têm basicamente o mesmo significado para todos os homens. São chamados de **índices**. Os índices mantêm uma relação direta com seu referente, geralmente de causa e efeito. Luz verde e palavras são **signos**, sinais convencionais, pois nascem de um acordo explícito ou tácito. São válidos para os indivíduos que constituem uma comunidade e entre os quais se

estabeleceu a convenção. **Signo lingüístico** é o mesmo que palavra (PCN+, 2002, p. 41).

Desse modo, concordamos com Rojo e Moita Lopes (2004) sobre o grau hermético do texto, em que há mistura de conceitos complexos e fundamentais para o entendimento do sistema linguístico. Sobre a menção à HL nesse conceito, nós a justificamos pelo nível semântico proposto por Binon e Verlinde (2000).

Nos conceitos de **denotação e conotação**, o documento traz a habilidade de identificar o que é conotativo e o que é denotativo entre textos de áreas diferentes e também em diferentes gêneros textuais. Nessa parte, o documento atribui ao texto poético e publicitário o uso da conotação, enquanto o registro jornalístico e o científico se valem da denotação.

No conceito estruturante **gramática**, entendemos que as habilidades apresentadas se relacionam aos aspectos morfológicos, sintáticos, semânticos e fonológicos. Aqui, entendemos que a CL é sugerida pelo trabalho em conjunto, ou seja, a CL está relacionada a cada um desses níveis formal, morfológico, sintático e semântico e de combinatória léxica, previsto em Leffa (2000) e Binon e Verlinde (2000).

O último conceito estruturante que menção à habilidade lexical é o de **protagonismo**. Esse conceito invoca que os usuários de língua sejam autônomos em suas práticas de linguagem em LE. Nesse conceito, a HL perpassa a adequação das escolhas léxicas na tradução de textos da LE para a LM, entendendo que a tradução é uma recriação textual.

Para que sistematizar as informações coletadas, elaboramos um quadro apresentado abaixo, em que indicamos o eixo e os conceitos estruturantes dos documentos, agregando a eles os dados sobre as habilidades relativas à CL.

Entre as habilidades de **utilizar linguagens, ler e interpretar e colocar-se como protagonista**, em relação à CL, percebemos que a HL aparece em utilizar linguagens nos três níveis de competência e não aparece nas habilidades de ler e interpretar, porque elas estão voltadas à apreciação de tabelas, datas, números, gráficos, que podem conter elementos lexicais altamente produtivos, mas são vistas como elementos paratextuais (LEFFA, 2000). São, nesse caso, uma exigência da competência leitora, e não estritamente da CL. Destacamos novamente que, nesse documento, não há uma clara diferença entre competências e habilidades; na parte final, após a apresentação de cada eixo, encontra-se uma parte denominada 'Competências e habilidades', onde há alguns itens como os acima apresentados.

Na competência de **utilizar linguagens em três níveis de competência**, consideramos importante selecionar o conhecimento de regras dentro do sistema linguístico, de diferentes gêneros textuais e contextos. Nessa habilidade, o documento cita um exemplo dos pronomes reflexivos do espanhol, indicando que ao ocorrerem com um verbo na forma infinitiva, são incluídos no final (ênclise), compondo uma palavra só (*levantarse*); ao passo que nas demais formas verbais, estes são posicionados diante dos verbos (próclise), como por exemplo verbo conjugado no indicativo (*me levanto*).

Na competência de **colocar-se como protagonista**, temos a habilidade de ler e produzir textos orais e escritos ativamente. Essa habilidade é considerada como a mais complexa em LE no Ensino Médio, porque faz referência à formação do leitor. Desse modo, não a selecionamos como habilidade estrita da CL, pois:

Trata-se da formação do leitor, intérprete e produtor de textos, nessa ordem, capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele – aprendizado que se dá com o domínio de múltiplas competências e habilidades, mobilizadas ao longo do processo iniciado no ensino fundamental e que prossegue, de forma sistemática, no ensino médio (PCN+, 2002, p. 97).

Em relação às habilidades dos conceitos estruturantes do Eixo 1, entendemos que elas são as que remetem à utilização de linguagens em diferentes níveis e isso implica uma ativa do aluno, uma atitude protagonista. A partir das explicações anteriores e do documento analisado, para a CL, foi possível identificar as seguintes HLs no primeiro eixo analisado:

- Habilidade de identificar denotação e conotação;
- habilidade de saber analisar a palavra morfológicamente, sintaticamente, semanticamente e fonologicamente;
- habilidade de saber usar a palavra morfológicamente, sintaticamente, semanticamente e fonologicamente; e
- habilidade de saber fazer escolhas lexicais, semânticas e sintáticas em uma tradução.

Percebemos que o estudo relativo ao léxico, nesse primeiro eixo, propõe a aprendizagem de identificação de informações, de modo a reconhecer o léxico. Também requer habilidades de uso do léxico, como decompor palavras e saber escolher suas preferências semânticas. No entanto, temos que pontuar que a sistematização das habilidades feita acima se fundamenta em um embasamento teórico complexo sobre um assunto específico, ou seja, para um professor não especialista em léxico, não é clara a

presença dessas habilidades no documento e, portanto, se ele não tem a formação para identificá-las, também não conseguirá aplicá-las em sala de aula.

Concluimos que a habilidade lexical está presente nesse primeiro eixo, mas as habilidades indicadas ao final do eixo nem sempre retomam o que foi apresentado no conceito estruturante. Por exemplo, no conceito estruturante **Protagonismo** são sugeridos trabalhos relativos à tradução, mas na habilidade chamada **Colocar-se como protagonista na produção e na recepção de textos**, essa HL não aparece.

A seguir, para visualizar melhor nossa lista de HLs identificadas a partir dos eixos, habilidades e competências do PCN+, elaboramos outro quadro contendo somente os conceitos estruturantes e suas competências e habilidades em relação à CL do Eixo 1. Faremos essa mesma análise para os Eixos 2 e 3 posteriormente. Cabe esclarecer que nos documentos essas habilidades não aparecem em forma de item, elas estão incluídas como parte da explicação sobre cada eixo estruturante. A organização em itens foi feita por nós a partir da identificação e sistematização dos dados.

Desse modo, julgamos necessário separá-las em itens para que tenhamos total entendimento do que compõe a CL. Ressaltamos que, nos PCN+, é apresentado o eixo estruturante, por exemplo, Representação e Comunicação, com seus conceitos estruturantes e com suas competências e habilidades referentes a esse eixo e a esses conceitos. Desse modo, nossa tabela está organizada da mesma forma que os documentos, acrescentando-se a CL para cada eixo e competências e habilidades. As HLs apresentadas nos quadros referem-se à sistematização das informações feitas no Quadro 2.

Quadro 3 – A CL no eixo Representação e Comunicação

<b>Eixo 1</b>	<b>Conceito estruturante</b>	<b>Habilidade lexical prospectada</b>
Representação e Comunicação	Signo e significado	- Identificar denotação e conotação
	Denotação e conotação	- Identificar denotação e conotação
	Gramática	- Saber analisar a palavra por aspectos morfológico, sintático, semântico e fonológico.
	Protagonismo	- Saber fazer escolhas lexicais, semânticas e sintáticas que melhor reflitam o texto original, num processo de transcrição linguística representado pela transposição textual de uma língua para outra.
	<b>Competências e habilidades dos conceitos estruturantes do primeiro eixo</b>	
	Utilizar linguagens nos três níveis de competência: interativa, gramatical e textual.	- Ter conhecimento das regras e convenções que regem determinado sistema linguístico no âmbito do uso de recursos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Passamos a tratar da CL no Eixo 2, o da **Investigação e da Compreensão**, que tem como foco **reconhecer recursos expressivos da linguagem, identificar manifestações culturais, analisar metalinguisticamente e aplicar tecnologias da informação**. Nesse eixo, temos o conceito estruturante **análise e síntese**, que entende que o estudo das partes do texto também se faz necessário antes de se analisar ou interpretar o todo; por isso, chama-se análise e síntese. Aqui, entende-se que o texto é suporte para a função comunicativa.

O conceito de **correlação** trata da equivalência entre línguas, no âmbito morfológico, sintático ou semântico. Nessa parte, o exemplo dado pelo documento é sobre legendas, em que menciona a tradução e a legendagem como objetos de estudos linguísticos. Também no âmbito desse conceito, menciona-se o estudo de provérbios, essencialmente lexicais, por revelarem diferentes visões de mundo e culturas. Tais unidades fazem parte dos componentes lexicais pertencentes ao nível semântico, segundo Binon e Verlinde (2000).

O conceito de **integração** é aquele que se ocupa da discussão sobre empréstimos linguísticos utilizados no português falado e escrito. Desse modo, sugere-se trabalhar o componente lexical na LM em relação à LE e busca-se entender como muitos estrangeirismos passam a integrar o léxico de outra língua. Associamos esses conteúdos à habilidade de identificar empréstimos linguísticos, gírias, expressões idiomáticas, variações etc.

No conceito de **classificação**, temos a habilidade de classificar palavras em classes ou categorias, além de identificar o que é linguagem técnica e o que é jargão profissional, ou ainda, em espanhol, entender os verbos pronominais. Finalmente, no conceito de hipertexto, em relação à CL, percebemos que há a sugestão de se trabalhar com glossários ou com a identificação de vocabulário auxiliar.

Em relação às habilidades dos conceitos estruturantes do Eixo 2, foi possível identificar as habilidades da CL nos itens seguintes:

- Habilidade de reconhecer recursos expressivos da linguagem implica compreender as intenções comunicativas por meio de diferentes registros, seja por uso de gírias, da norma culta ou de variações dialetais;
- habilidade de identificar as manifestações culturais que pressupõem identificar empréstimo linguístico e gírias antigas e modernas a fim de atestar o dinamismo das línguas;

- habilidade de analisar metalinguisticamente as linguagens que se ocupa de analisar no âmbito frasal a ordenação das palavras, pontuação, colocação pronominal, uso de expressões idiomáticas; e
- habilidade de aplicar tecnologias de informação que remetem mais à língua inglesa visto ser a língua usual do meio tecnológico e que ter o domínio desse vocabulário terminológico se faz necessário para a língua ser instrumento de acesso a ambientes tecnológicos.

Nos conceitos estruturantes do segundo eixo, dos oito conceitos propostos, deparamo-nos com cinco que se referem ao componente lexical de modo estrito e direto, e de análise e síntese. Desse modo, dentro deste conceito estruturante, se entendemos que o estudo lexical perpassa os níveis semântico, sintático, morfológico e fonológico, identificamos aqui várias habilidades lexicais subjacentes à CL, como prevêm os autores Leffa (2000) e Binon e Verlinde (2000).

No conceito estruturante **Correlação**, vemos uma descrição importante para ser analisada no exame posteriormente, porque expressa a correlação entre as línguas materna e estrangeira. Como exemplo para essa noção, vemos que há exploração sobre legendas que estão em português e o áudio na LE, introduzindo um trabalho lexical correspondente à tradução e à adequação semântica dos elementos linguísticos. Há ainda a sugestão de se trabalhar com provérbios, um dos temas lexicais importantes no ensino-aprendizagem de uma LE. Levar esse tema para a sala de aula de LE é fundamental, pois sabe-se que os provérbios abrigam a tradição cultural das diferentes línguas e, portanto, de suas comunidades linguísticas.

Sobre o conceito estruturante **Integração**, chama-nos a atenção o fato de o documento trazera noção de empréstimo linguístico como um elemento que estimula o posicionamento crítico do estudante em relação à LE estudada. Esta habilidade de percepção lexical sobre o que é empréstimo em uma língua é muito importante para situar o léxico específico de determinada língua e como ele é utilizado nas diversas situações comunicativas.

A abordagem apresentada para o conceito estruturante **Classificação**, traz-nos reflexões sobre classes de palavras, como os verbos e os termos. Nesse conceito, percebe-se que o foco é mais na forma da palavra, chamando-se a atenção para os verbos pronominais e para as colocações.

O conceito estruturante **Hipertexto** parece remeter a um glossário e/ou trabalho com palavras-chave em textos de LE. O hipertexto surge como uma estratégia de descobrimento e sistematização do léxico de LE ainda desconhecido pelo interlocutor.

Todos esses temas são relevantes para os aprendizes desenvolverem uma consciência lexical (BINON; VERLINDE, 2000), pois podem ser analisados por diferentes níveis: quantidade, profundidade e produtividade, conforme LEFFA (2000). Dentro destes conceitos estruturantes, a habilidade correspondente à CL é a de **Reconhecer recursos expressivos da linguagem**, que, na sua descrição, diz respeito a gírias, norma culta e variação dialetal, conceitos que fazem parte do componente lexical.

Esse comentário também se aplica à próxima habilidade coletada no documento, chamada de **Identificar manifestações culturais no eixo temporal**, reconhecendo momentos de tradição e de ruptura. Nessa habilidade, destacam-se os empréstimos linguísticos, assim como às gírias, em uma perspectiva diacrônica, porque eles atestam a mutabilidade da língua falada e o conservadorismo da língua escrita. Ou seja, a habilidade busca chamar a atenção do aluno sobre as gírias atuais em relação às gírias antigas, relacionando-as aos conceitos nocionais, à variação linguística e às variedades ligadas aos códigos oral e escrito, aos registros e aos aspectos pragmáticos (BINON; VERLINDE, 2000).

Na habilidade que ressalta a **Análise metalinguística das diversas linguagens**, a CL se alia à competência sintática ao tratar sobre ordenação de palavras na frase, através de estruturas do tipo sujeito, verbo e objeto, ou por colocação e expressões idiomáticas. Essa habilidade reflete as propostas de Leffa (2000) sobre um ensino do léxico aliado aos aspectos gramaticais e textuais, e as de Binon e Verlinde (2000) sobre uma análise lexical nos níveis formal, morfológico ou sintático.

Sobre a última habilidade do Eixo 2, **Aplicar tecnologias da informação em situações relevantes**, há ênfase na importância do conhecimento do vocabulário, mas não referente ao espanhol como LE, e sim ao inglês. No entanto, entendemos que é somente uma exemplificação de como entender a habilidade lexical dentro da referida habilidade, não anulando sua aplicação ao espanhol.

A seguir, elaboramos um quadro contendo os conceitos estruturantes e suas habilidades em relação à CL do eixo Investigação e Compreensão.

Quadro 4 – A CL no eixo Investigação e Compreensão

Eixo 2	Conceito estruturante	Habilidade lexical prospectada
Investigação e Compreensão	Análise e síntese	- Analisar e sintetizar as partes que compõem o texto em qualquer de seus níveis (fonológico, morfológico, sintático, semântico).
	Correlação	- Relacionar elementos textuais em língua estrangeira que podem estar relacionados a seus equivalentes na língua materna ou a outros códigos estrangeiros no âmbito morfológico, sintático ou semântico.
	Integração	- Identificar grande quantidade de empréstimos linguísticos utilizados hoje no português falado e escrito.
	Classificação	- Desenvolver competências e habilidades classificatórias, tais como a identificação de tempos verbais em seus contextos de uso, o reconhecimento do emprego de linguagem técnica e jargão profissional ( <i>Business English</i> , por exemplo).
	Hipertexto	- Identificar, abaixo ou ao lado do texto em língua estrangeira, o vocabulário para auxiliar a compreensão do mesmo.
	<b>Competências e habilidades gerais</b>	
	Reconhecer recursos expressivos das linguagens	- Relacionar textos e seus contextos pela mediação da organização estrutural linguística e pelo uso de recursos expressivos da linguagem verbal, oral ou escrita.
	Identificar manifestações culturais no eixo temporal	- Identificar empréstimos linguísticos e as constantes aquisição e renovação de gírias no eixo temporal atestam o dinamismo das línguas estrangeiras modernas.
	Analisar metalinguisticamente as diversas linguagens	- Analisar e perceber características próprias do idioma estrangeiro falado e escrito (norma culta e uso informal da língua): ordenação de palavras na frase, sistemas de interrogação e negação, colocação pronominal, uso de expressões idiomáticas, uso de plurais irregulares etc.
	Aplicar tecnologias da informação em situações relevantes	- Conhecer o vocabulário usual da informática, porque é o idioma que predomina nos sites de Internet.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seguir, passamos para o último eixo proposto no documento, o da **Contextualização Sociocultural**, que tende a inserir o aluno em um contexto maior do que o conhecido por ele, e tenta mostrar o funcionamento diferenciado da língua em diversas regiões em função do gênero, idade, classe social etc.

O primeiro conceito estruturante em relação ao léxico é o de **Globalização vs localização**. Esse conceito remete a uma porção geográfica em relação ao todo, ou seja, somente entendemos que há variação dialetal quando contrastamos variantes. A habilidade implicada nesse conceito em relação à CL é a de analisar e identificar no léxico o que se caracteriza como empréstimo e variações dialetais.

O conceito estruturante **Arbitrariade vs motivação dos signos e símbolos** diz respeito a conceitos linguísticos bem instituídos e filosóficos. Nesse conceito, a habilidade proposta busca desenvolver a análise dos provérbios, os *slogans*, os clichês, as frases feitas em LE e as escolhas léxicas, como colocações. Por tratar da arbitrariedade e da motivação, novamente somos remetidos ao conceito de signo. Percebemos que tanto o Eixo 1 quanto o Eixo 3 se apresentam de forma semelhante, entendendo o signo e o significado como esferas opostas, mas complementares, que estão previstas no sistema linguístico saussureano. No caso dos provérbios, *slogans*, clichês, frases feitas etc, são expressão que fazem parte da área de estudos conhecida como Fraseologia, que requer atenção e cuidado na definição de seu objeto de estudo, dada sua complexidade – inclui vários tipos de combinatórias com diferentes características – e no seu ensino.

Por fim, temos o conceito estruturante **significado e visão de mundo**, que é aquele que traz a relação mais próxima entre língua e cultura, ou seja, traz uma perspectiva cultural e social para as gírias e variações dialetais.

A competência e habilidade identificadas para esses conceitos foi somente uma: a de **Analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias de informação**. Nesse item, há uma ligação estreita da informática com a LE, e, conforme o documento, a língua inglesa é a que apresenta mais propriedade para trabalhar essa relação do aspecto do vocabulário com a tecnologia. Solicita-se ainda que o usuário de língua saiba identificar os empréstimos linguísticos na constituição do jargão da informática, geralmente em inglês, voltando-se mais para o estudo terminológico.

As habilidades dos conceitos estruturantes do Eixo 3 dizem respeito a análise crítica dos usos da língua em relação às tecnologias. Identificamos como habilidades lexicais referentes a esses conceitos as seguintes:

- Habilidade de analisar a gênese de gírias, empréstimos linguísticos e variações dialetais;
- habilidade de identificar e analisar provérbios, *slogans*, clichês, frases feitas e escolhas léxicas;
- habilidade de relacionar manifestações linguísticas em componentes lexicais a partir de história e cultura; e
- habilidade de solucionar problemas de vocabulário a partir de uma reflexão de empréstimos linguísticos, focando em jargões da informática;

Para o Eixo 3, foram identificados, então, três conceitos e uma habilidade linguística que podem estar relacionados à CL. Nesse eixo, as habilidades relacionadas aos conceitos estabelecem / propõe vários conteúdos relacionados ao léxico,

principalmente por meio da pesquisa e da análise de gírias, empréstimos linguísticos e variações dialetais (LEFFA, 2000). Do mesmo modo, há habilidades que dizem respeito à identificação e análise de provérbios, preferências léxicas, escolhas léxicas, frases feitas e gírias nos remetem a uma consciência lexical (BINON; VERLINDE, 2000).

A seguir, elaboramos um quadro contendo os conceitos estruturantes e as habilidades trazidas desses conceitos em relação à CL do Eixo 3:

Quadro 5 – A CL no eixo Contextualização Sociocultural

Eixo 3	Conceito estruturante	Habilidade lexical recortada
Contextualização Sociocultural	Globalização <i>versus</i> localização	- Analisar a gênese de gírias, empréstimos linguísticos e variações dialetais, bem como da propriedade de seus usos.
	Arbitrariedade <i>versus</i> motivação dos signos e símbolos	- Identificar e analisar os provérbios, <i>slogans</i> , clichês, frases feitas e também as escolhas específicas de vocábulos devem ser estudadas segundo seus contextos de uso e intenções, claras ou subjacentes.
	Significado e visão de mundo	- Relacionar manifestações linguísticas em componentes lexicais com características resultantes de épocas, lugares, visões de mundo.
	<b>Competências e habilidades</b>	
	Analisar criticamente e contextualizar a natureza, o uso e o impacto das tecnologias da informação	- Solucionar problemas de vocabulário passa pela reflexão (metódica e fundamentada em conhecimentos sociolinguísticos) sobre a necessidade efetiva dos empréstimos linguísticos na constituição do jargão da informática empregado no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora (2016).

Ao analisar a CL nos conjuntos de competências, percebemos que muitas se repetem entre os eixos. Os verbos mais encontrados para as habilidades identificadas até agora são “*identificar*”, “*analisar*”, “*usar*”, “*saber fazer*”, “*reconhecer*”, “*aplicar*”, “*relacionar*” e “*solucionar*”. As habilidades apresentadas são atreladas a conhecimentos de denotação, conotação, morfologia, sintaxe, semântica, fonologia, registros de uso, gírias, norma culta, variação linguística, empréstimo linguístico, expressões idiomáticas, vocabulário terminológico (do inglês) para a área tecnológica (jargão da informática), provérbios, *slogans*, clichês e frases feitas. Temos que mencionar que toda essa nomenclatura citada acima faz parte do conhecimento metalinguístico, importante para o desenvolvimento da CL, ou seja, é importante saber identificar uma expressão idiomática e uma gíria, diferenciando-as. Outro ponto importante é que o documento, às vezes, apoia-se na LM para tratar de determinada habilidade ou fenômeno da LE, por exemplo ao fazer a indicação de que determinado morfema está presente no português e no espanhol, ou ao referir-se à tradução fazendo referência, portanto, à análise contrastiva entre as línguas.

Ao ler os PCN+, saindo do capítulo dos eixos estruturantes, ainda temos sugestões metodológicas. Para o professor, são sugeridas três frentes de trabalho, quais sejam: estrutura linguística; aquisição de repertório vocabular; leitura e interpretação de textos. O documento prevê que a última é a mais importante e se utiliza das duas primeiras. De acordo com essa proposta, em um texto, o professor deve orientar o aluno a identificar as ideias principais, fazer o levantamento das palavras-chave, identificar o tema do texto, realizar o trabalho com as palavras-ferramenta e as palavras “transparentes” (aquelas que têm semelhança com a LM). Como palavras-ferramenta, o documento cita verbos, substantivos e conjunções, pois entende que, a partir do conhecimento dessas classes gramaticais, é possível que o aluno identifique a intenção implícita do autor, que ele se localize no espaço temporal do texto e que entenda o foco narrativo do texto.

Desse modo, em relação à estratégia para o desenvolvimento da CL, o documento traz a memorização associativa dos estudos de campos semânticos: “Faz parte das competências em língua estrangeira no ensino médio adquirir vocabulário por associação semântica de semelhanças ou não com a língua materna” (PCN+, 2002, p. 109). Os PCN+ reiteram mais uma vez que a língua materna deve servir como auxiliar na LE, pois aquela tem por objetivo ajudar na reflexão metalinguística e verbal em geral, segundo o documento, “apoiando-se em estruturas conhecidas para conhecer outras” (PCN+, 2002, p. 105).

Nessa parte do documento, há sugestões sobre a aquisição vocabular que, segundo o próprio documento, exige tempo e deve estar presente em todas as fases do período escolar. Propõe-se que, por meio da leitura e da exploração de textos de diferentes temas e gêneros, é possível explorar e adquirir o vocabulário. Leffa (2000) apresentou essa abordagem textual em relação ao léxico, justamente ao referir-se ao índice de frequência das palavras e a sua distribuição textual.

Ainda segundo o documento, aprende-se por analogia e antagonismo: “trabalhar por analogias ou oposições entre palavras a partir de temas é mais produtivo do que propor a simples memorização de listas de vocábulos dissociados de contextos” (PCN+, 2002, p. 105). Isso indica uma visão de língua e linguagem e de seu ensino, ou seja, significa que não é uma visão estruturalista e que privilegia a memorização, mas que prevê o desenvolvimento de associações e relações dos vocábulos, considerando seu uso, o que está em conformidade com as teorias norteadoras dos documentos.

Uma nota importante que o documento traz para o desenvolvimento do vocabulário é o uso de dicionários em sala de aula, sugerindo que o professor trabalhe a busca de palavra e a acepção mais adequada a ser adotada a cada contexto. Sobre o

dicionário, o documento menciona a necessidade de desenvolver a competência de ler uma obra desse tipo, indicando que é preciso ensinar o aluno a ler abreviações, símbolos fonéticos, palavras de uso específico e a identificar informações culturais. Complementa-se essa ideia com o desenvolvimento da habilidade relacionada à aquisição de vocabulário, principalmente da habilidade de usar as palavras de forma adequada em enunciados.

A lista de temas apresentados em relação ao vocabulário é bem abrangente. Segundo o documento, estes tópicos podem funcionar como eixos estruturantes em LE, são eles: compras, ambiente em que se vive, gostos pessoais, família e amigos, corpo, vida em sociedade, férias, comida e bebida, tecnologia, natureza, profissões, usos e costumes, mídia, dinheiro, relacionamentos, problemas sociais, saúde etc.

Outro aspecto importante do documento é a leitura e a relação que se estabelece diretamente com o vocabulário. Assim, através da leitura, pode-se observar aspectos normativos e transgressores da língua, as variantes de dialetos, as escolhas de vocábulos, compreendendo que todos os aspectos da língua são de cunho cultural.

Na parte final relacionada à LE, são apresentadas as competências abrangentes para esta área. Desse modo, mais uma vez, como fizemos nos eixos, trazemos as competências relacionadas ao léxico:

- Habilidade de compreender e produzir enunciados, usando as competências gramaticais, estratégicas, sociolinguísticas e discursivas;
- habilidade de saber distinguir norma culta da linguagem informal pelo uso do vocabulário; e
- habilidade de perceber o texto coeso e coerente pelos vocábulos usados, visando os aspectos socioculturais, os conectivos, a sintaxe, as expressões idiomáticas.

Podemos observar que as habilidades acima repetem algumas já apresentadas nos eixos, seja por ver o léxico como parte do texto, do contexto sociocultural ou como elemento de análise e síntese.

Como revisão das competências e habilidades em geral já adquiridas em LE, o documento recomendado também que o professor recorra à habilidade mais pontual de revisão, utilizando-se de atividades como: assinalar as palavras-chave, utilizar sinônimos e antônimos, interrogar e negar nos tempos verbais estudados, transpor frases de um tempo para outro, habilidades essas que servem para a apreensão da palavra, conforme proposto por Leffa (2000) e Marques (2012). Nesse sentido, em relação à CL e à competência leitora, temos as seguintes sugestões de habilidades a serem desenvolvidas a partir do texto:

- Habilidade de identificar palavras e suas derivações, sinônimos e antônimos;
- Habilidade de analisar a mensagem, as palavras-chave, os tópicos frasais;
- Habilidade de reconhecer a pronúncia, a linguagem formal ou informal;
- Habilidade de compreender a intenção do autor, os sentidos implícitos;
- Habilidade de analisar os aspectos descritivos, narrativos ou dissertativos;
- Habilidade de analisar a conversação, a tradução ou a gramática. (PCN+, 2002, p. 114).

Dessas habilidades, entendemos o que Leffa (2000) diz sobre o texto não ser onipotente: ele não consegue sozinho dar significado às palavras, porque elas precisam do leitor e da sua vivência para limitar as infinitas possibilidades. Percebe-se, assim, a imbricação entre o que é exclusivo da CL e o que dela se relaciona ao texto e à leitura, como especificamos na fundamentação teórica.

#### **4.1.3 A Competência e a Habilidade Lexical nas Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM)**

Em 2006, foram lançadas as OCEM, com o objetivo de promover o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente, pois havia a necessidade de aprofundar a discussão iniciada nos documentos anteriores. Além disso, as OCEM se propuseram a organizar o trabalho pedagógico, ajudando a escola e os professores na estruturação curricular do Ensino Médio. Elas estão organizadas em três livros:

**Volume 1:** Linguagem, Códigos e suas Tecnologias;

**Volume 2:** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e

**Volume 3:** Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O Volume 1 faz referência ao português, literatura, língua estrangeira (espanhol e inglês), arte e educação física, sendo cada uma dessas disciplinas separadas em capítulos próprios, ou seja, o espanhol tem um capítulo separado inclusive do capítulo de LEs. Como nos documentos anteriores, esse documento também prioriza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizada.

O capítulo sobre a LE deixa claro que as teorias apresentadas nos documentos se aplicam ao ensino de LE em geral e que cada língua requer adaptação e ajustes, de acordo com a especificidade de cada uma delas. Nesse capítulo, temos um subtítulo importante chamado ‘Letramento, multimodalidade, hipertexto e multiletramento’. O que chama a

atenção nessa parte, referente ao nosso objeto de pesquisa, o léxico, é que ele aparece mencionado em sugestões de tarefas, dentro da seção ‘Leitura como letramento’. Assim, há uma sugestão de como realizar uma leitura seguindo as teorias de letramento e multiletramento, incluindo os aspectos relativos ao léxico. Isso quer dizer que o documento trabalha o léxico como extração de informações em gêneros textuais. A partir dessas informações, o documento afirma que é possível trabalhar os aspectos linguísticos, como os cognatos, grupos nominais, prefixos, sufixos, referenciação, inferência lexical, tempos e formas verbais, categorias de palavras, estrutura passiva e elementos de ligação.

Ao confrontar isso com os dados identificados nos PCN+, vemos que as OCEM não operacionalizam as habilidades, mas esperam que elas sejam apreendidas através de projetos estruturantes com base nos gêneros textuais. Como exemplo para o professor ter como base, apresenta-se um diálogo entre um recepcionista de hotel e um hóspede estrangeiro sobre costumes locais. Como sugestão de trabalho em aula, nesse diálogo, espera-se que sejam exploradas a situação, os participantes, os recursos linguísticos utilizados (expressões etc) e o nível de formalidade.

No capítulo do espanhol, o documento discorre sobre a heterogeneidade do idioma, sobre a variedade empregada no livro didático ser distinta da variedade usada pelo professor, oportunhol, o papel da língua materna na aprendizagem da LE, o ensino da gramática, os objetivos e conteúdos a serem tratados, as habilidades e competências – de maneira genérica –, os métodos, as abordagens de ensino e o material didático.

Nesse capítulo, há uma discussão sobre qual variante do espanhol ensinar, como delimitar o que é formal ou informal em cada região, afirmando-se que na língua quase nada é estável. O documento cita Ventura (2005) para endossar a discussão sobre a defesa de que não se pode ensinar uma língua somente através de curiosidades léxicas, em que se prioriza contrastar vocábulos entre regiões da América Latina e da Espanha. Assim, nesse documento, entendemos que a riqueza linguística deve ser estudada de modo contextualizado, neste caso, por gêneros. Nas OCEM, entende-se que estudar as variantes é importante para que se compreenda a heterogeneidade da língua e da cultura.

O documento ainda retoma a discussão sobre a proximidade da língua portuguesa e da língua espanhola, destacando que, em geral, esse tópico é desenvolvido através do estudo de listas de falsos amigos. Em contraposição a essa visão, o documento sugere que as variantes não sejam trabalhadas de forma isolada, mas a partir de equivalências entre o português e o espanhol de maneira contextualizada, como vemos na citação abaixo:

Antes de considerar qualquer tipo de correspondência/equivalência linguística, seria preciso determinar, por exemplo, até que ponto são possíveis (se é que o são) as equivalências entre as realidades referidas. Será *un colectivo porteño* a mesma coisa que *una guagua habanera*? A que mundo cada um deles nos remete? Que papéis peculiares desempenham nessas realidades com necessidades, valores, culturas e histórias tão peculiares? (OCEM, 2006, p. 136).

Ainda dentro deste capítulo relativo ao espanhol, temos competências, habilidades e os meios para alcançá-las. As competências citadas nesse documento são: a intercultural, a comunicativa, a compreensão oral, a produção oral, a compreensão leitora e a produção escrita. No entanto, nele não temos descritas as habilidades relacionadas a cada competência, dificultando nossa pesquisa em relação à HL e à CL.

Concluimos que as OCEM deixam a desejar no momento de orientar sobre as habilidades de cada competência proposta no documento. Entendemos que ele retorna a muitos temas já tratados nos outros documentos analisados, mas de forma teórica e pouco prática, e o faz em relação a aspectos específicos como a variação linguística e a proximidade entre o português e o espanhol. Por se tratar de orientações, há mais uma projeção de propostas para desenvolvimento de determinadas habilidades a partir dos gêneros textuais, mas não há uma sistematização sobre conceitos e habilidades concretas a serem desenvolvidos.

Apesar disso, o discurso teórico das OCEM é muito importante justamente por trazer uma visão positiva sobre variantes, dialetos, línguas em contato, embora careça de orientações mais concretas para serem aplicadas em sala de aula. Por ser o último documento norteador lançado em nível nacional, esperaríamos que oferecesse esse tipo de informação para auxiliar o professor em suas atividades práticas de sala de aula, principalmente em relação aos gêneros e à variação linguística. Desse modo, sentimos falta de um documento que tente refletir de modo prático essas orientações.

Como síntese da análise dos documentos, realizada com base na revisão teórica, e buscando mostrar a aplicabilidade da teoria nos documentos e na prática, ou seja, nas questões de espanhol do ENEM, apresentamos uma lista de todas as habilidades lexicais (HLs) identificadas nos documentos acima mencionados. Essa lista constitui-se como um primeiro resultado deste trabalho e dá conta do objetivo específico: identificar a CL e suas habilidades de LE nos PCNEM, PCN+ e nas OCEM. Destacamos que, dos documentos analisados, a maior contribuição provém dos PCN+.

Nesta lista, sistematizamos as habilidades encontradas nos documentos, considerando o conjunto de habilidades recolhido na teoria e organizado por níveis, destacando que as habilidades não são apresentadas em ordem crescente e de

complexidade. Dado que a HL é a nossa nomenclatura para as habilidades lexicais da fundamentação teórica, para evitar confusão, denominamos as habilidades recolhidas nos documentos de Habilidades da Competência Lexical (HCL):

- HCL1: identificar denotação e conotação;
- HCL2: analisar a palavra morfologicamente, sintaticamente, semanticamente e fonologicamente (composição, derivação, afixos, palavras-chave, tópico frasal);
- HCL3: usar adequadamente uma palavra de acordo com seu contexto, mobilizando os conhecimentos morfológicos, sintáticos, semânticos e fonológicos;
- HCL4: compreender e realizar escolhas lexicais, semânticas e sintáticas em contexto tradutório;
- HCL5: identificar empréstimos linguísticos e gírias diacrônicas e sincrônicas;
- HCL6: ter conhecimento metalinguístico;
- HCL7: dominar vocabulário da área tecnológica e solucionar problemas de vocabulário, considerando os empréstimos linguísticos;
- HCL8: identificar e analisar a gênese de gírias, empréstimos linguísticos, variações dialetais, provérbios, *slogans*, clichês e frases feitas;
- HCL9: relacionar manifestações linguísticas com os componentes lexicais a partir de história e cultura; e
- HCL10: reconhecer sinônimos, antônimos etc;

Para contrastar os aspectos identificados na revisão teórica (Binon e Verlinde, 2000 e Leffa, 2000) e os identificados na análise dos documentos, elaboramos um quadro síntese das habilidades relativas à CL. Para isso, buscamos mostrar semelhanças e diferenças existentes entre eles.

Quadro 6 – Síntese das habilidades da CL

Níveis de análise de uma palavra (BINON; VERLINDE, 2000)	Binon e Verlinde (2000) e Leffa (2000)	Habilidades lexicais dos PCNEM, PCN+ e OCEM
Semântico	HL1: identificar denotação e conotação.	HCL1: identificar denotação e conotação.
Formal; Morfológico; Sintático	HL2: entender a relação léxico-sintática; HL3: atribuir significado à forma da palavra; HL4: decompor a palavra morfológicamente; HL5: reconhecer a palavra fonológica.	HCL2: analisar e usar a palavra morfológicamente, sintaticamente, semanticamente e fonologicamente (composição, derivação, afixos, palavras-chave, tópico frasal).
Semântico e de combinatória léxica	HL6: identificar a distribuição das palavras no texto; HL7: identificar a frequência relativa das palavras no texto; HL8: identificar as palavras-chave no texto; HL9: compreender preferências léxicas e as restrições sintáticas.	HCL3: compreender e fazer escolhas lexicais, semânticas e sintáticas em uma tradução.
Semântico	HL10: identificar empréstimos linguísticos, gírias, expressões idiomáticas, variações etc.	HCL4: identificar e analisar a gênese de gírias, empréstimos linguísticos, variações dialetais e provérbios, <i>slogans</i> , clichês, frases feitas e escolhas léxicas.
Formal	HL11: ter domínio metalinguístico da CL.	HCL5: conhecer metalinguisticamente as linguagens.
Semântico e de combinatória léxica	Repete HL10 (Identificar empréstimos linguísticos, gírias, expressões idiomáticas, variações etc).	HCL6: dominar vocabulário da área tecnológica e solucionar problemas de vocabulário a partir de uma reflexão de empréstimos linguísticos, focando em jargões da informática.
Semântico	HL12: relacionar componentes lexicais a seus valores socioculturais.	HCL7: relacionar manifestações linguísticas em componentes lexicais a partir de história e cultura.
Semântico	HL13: reconhecer sinônimos, antônimos, parônimos etc.	HCL8: reconhecer sinônimos, antônimos etc.

Fonte: Leffa (2000), Binon e Verlinde (2000) e documentos oficiais.

Esse quadro foi utilizado na análise das questões de espanhol do ENEM. A partir dele, buscamos identificar as habilidades requeridas na Matriz de Referência e nas questões referentes à CL.

## 4.2 ANÁLISE E RESULTADOS II: HABILIDADE LEXICAL NA MATRIZ DE LE DO ENEM

A Matriz do ENEM está organizada nas quatro áreas que compõem o exame: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; e Matemática e suas Tecnologias, seguindo o estabelecido nos PCN+. Na área de Linguagens, temos 9 competências atuantes. Cada competência possui habilidades consideradas essenciais aos estudantes que concluem o EM. As Competências 1 e 2 possuem 4 habilidades e as Competências 3 a 9 possuem, cada uma, 3 habilidades.

A Matriz de LE está relacionada à Competência 2 da Matriz de Referência geral. A Matriz de LE é explicada da seguinte maneira: “Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais”. Assim, constatamos que esta competência está de acordo com os PCNEM (2000) e PCN+ (2002) que entendem a LE como um meio útil para ser cidadão no mundo pela cultura, pela comunicação, pela leitura de textos de gêneros e temas diversos. Além disso, identificamos a consonância conceitual com a proposta das OCEM (2006), que apresenta que a LE deve ser desenvolvida como um meio de acesso a outros contextos, conhecimentos e informações e ser parte da preparação para o mundo do trabalho.

Na Matriz, essa competência mobiliza quatro habilidades, que mencionamos a seguir:

**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. (Matriz de Referência do ENEM, p. 2)

A partir de Leffa (2000) e Binon e Verlinde (2000), identificamos que as habilidades que trabalham direta e explicitamente a competência lexical são a H5 e a H7, como veremos a seguir. Com certeza, as H6 e H8 pressupõem conhecimentos e habilidades lexicais, mas de modo implícito. Recordamos que as habilidades do ENEM serão identificadas por “H” e que as habilidades do quadro dos documentos e teoria são identificadas como “HL”, porque a Matriz de Referência já entende “H” como a

nomenclatura para habilidade em geral, enquanto, no nosso trabalho, identificamos as habilidades referentes à CL somente.

Com base em Leffa (2000) e Binon e Verlinde (2000), entendemos que a H5 da Matriz está no eixo de associação de vocábulos e expressões em LEM e se relaciona à compreensão do tema, ou seja, podemos identificar nessa habilidade um misto de HL4, apresentada no Quadro 6, na página 89, (identificar e analisar a gênese de gírias, empréstimos linguísticos, variações dialetais e provérbios, slogans, clichês, frases feitas e escolhas léxicas), e de HL7 (relacionar manifestações linguísticas em componentes lexicais a partir de história e cultura) dos documentos. Também se relaciona à HL10 (identificar empréstimos linguísticos, gírias, expressões idiomáticas, variações etc) e à HL12 (relacionar componentes lexicais a seus valores socioculturais) de Leffa, Binon e Verlinde.

Podemos observar ainda que na H7 o componente lexical pode ser analisado pelas estruturas linguísticas com sua função e uso social, ou seja, seria a HCL2 (analisar e usar a palavra morfológicamene, sintaticamente, semanticamente e fonologicamente (composição, derivação, afixos, palavras-chave, tópico frasal)) dos documentos e as HL2 à HL8 dos autores apresentados no Quadro 6.

Como resultado do contraste entre teoria e Matriz, percebemos que o ENEM pretende avaliar poucas habilidades de LE, refletidas em poucas questões também, como veremos na análise da prova.

Como vimos em Vilar de Almeida (2011), cada item a ser avaliado deveria ter um descritor. Não há descritores na Matriz de Referência de LE, apenas apresenta-se um anexo com objetivos de conhecimentos associados à Matriz.

Esses objetivos de conhecimentos da área de Linguagens são os seguintes:

1. Estudo do texto: as sequências discursivas e os gêneros textuais no sistema de comunicação e informação;
2. Estudo das práticas corporais: a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade;
3. Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania;
4. Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos;
5. Estudo dos aspectos linguísticos em diferentes textos: recursos expressivos da língua, procedimentos de construção e recepção de textos;
6. Estudo do texto argumentativo, seus gêneros e recursos linguísticos: argumentação: tipo, gêneros e usos em língua portuguesa;
7. Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística;

8. Estudo dos gêneros digitais: tecnologia da comunicação e informação: impacto e função social (Matriz de Referência do ENEM, p. 16)

Referente às habilidades da LE, podemos destacar, de forma geral, o Objetivo 1, que prevê um estudo textual; o Objetivo 4, de certa forma, pelo fato de a prova de E/LE trazer textos literários na sua estrutura; o Objetivo 5, em que vemos destacadas as estruturas expressivas da língua como objeto de análise, e os objetivos 6 e 7, que trazem a relação entre gêneros e recursos linguísticos e com a variação.

A partir do Quadro 6 e do cruzamento dos dados com as habilidades encontradas na análise da Matriz de LE do ENEM, analisamos as questões de língua espanhola relativas ao léxico. Buscamos, assim, mostrar como o construto teórico dos documentos relativos à CL se apresenta nas questões de espanhol. Ao final da análise das questões, apresentamos uma sistematização das habilidades indentificadas na parte teórica, nos documentos e na Matriz. Cabe lembrar que temos três nomenclaturas para as habilidades: “H” representa a habilidade da Matriz do ENEM; “HL” representa a habilidade lexical a partir do estudo da fundamentação teórica; e “HCL” são as habilidades que foram recortadas dos documentos analisados das partes 4.1 a 4.1.3. Lembramos que as denominações “HL” e “HCL” são de autoria nossa.

#### 4.3 A COMPETÊNCIA LEXICAL E SUAS HABILIDADES NAS QUESTÕES DE ESPANHOL DO ENEM:

Nesta parte, analisamos as questões das provas de espanhol do ENEM de 2010 a 2015, a fim de identificar qual HL é trabalhada e como isso é feito. Lembramos que, em 2010, tivemos um incidente, houve um vazamento de provas e problemas na impressão, o que ocasionou em duas aplicações, logo, analisamos as duas provas aplicadas em 2010. Cada prova do espanhol tem 5 questões, desse modo, totalizamos 35 questões analisadas. Desse total, selecionamos para a análise as questões relacionadas ao léxico, que somam 11 questões. Lembramos que não focamos nossa análise em questões que tenham como objetivo principal verificar a compreensão leitora, identificação do tema central do texto ou da função de determinado gênero textual.

Organizamos um quadro em que constam: o ano da prova, o número da questão na prova, a habilidade lexical estabelecida na Matriz do ENEM e a habilidade lexical identificada na teoria e nos documentos analisados. Iniciamos pela prova de 2015 e concluímos com a de 2010.

Quadro 7 – A CL e suas habilidades nas questões de espanhol do ENEM (2015-2010)

Ano da prova	Questões selecionadas (léxico; léxico e leitura)	Habilidade lexical exigida da Matriz (H)	Habilidade lexical prevista na teoria e documentos (HL e HCL)
2015	91	H7	- Relação léxico-sintática; - Tradução da palavra-chave (HL2, HCL3, HL8)
	92	H5	- Saber expressão idiomática; - Relacionar componente lexical a seu valor sociocultural (HL2, HL10, HL13)
	94	H7	- Relação léxico-sintática (HL2, HL3)
	95	H7	- Ter conhecimento metalinguístico (HL11)
2014	93	H7	- Identificar valor léxico-sintático; (HL2)
	94	H5	- Saber expressão idiomática (HL10)
	91	H5	- Expressão idiomática (HL10, HL12, HCL3)
	93	H7	- Conhecimento metalinguístico (HL11)
	94	H5	- Frases feitas (HCL6, HL9, HL12)
2012	94	H5	
2011	93	H5	- Léxico-morfológica (HL4)
2010 2º aplicação	-	-	-
2010 1º aplicação	-	-	-

Fonte: Elaborado pela autora .

Começamos a análise pela prova de 2015. Como mencionamos, vamos identificar no enunciado a HL avaliada.

Figura 1 – Questão 91 da prova de 2015



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.

Fonte: ENEM (2015).

A redação do enunciado desta questão está em português, como em todas as outras analisadas a seguir, e não especifica a habilidade que será avaliada. O enunciado toca no tema “acessibilidade”, mas remete ao texto base da questão na busca pela resposta. O texto base é uma publicidade que tem como objetivo sensibilizar pessoas a respeito da acessibilidade. Nesta questão, percebemos que a imagem, entendida como elemento paratextual, ajuda a entender que tipo de deficiência está sendo mencionada. Na questão, em relação à HL, temos uma relação oracional de possibilidade posta pelo <si> que implica uma relação léxico-sintática (HL2) com as formas do verbo “*quedarse*” como <si te quedas> e depois <quédate>. Com isso, o candidato pode decidir se atribui a esse verbo o mesmo valor semântico. Também nesta questão, a palavra <aparcamiento> está posta de forma solta, pois não há nenhuma outra pista contextual para atribuir sentido a ela. O candidato deve entender que ela é a palavra-chave do texto (HL8), sendo a detentora da maior informação para responder à pergunta da questão. Porém, como as pistas textuais não ajudam o candidato a decompor a palavra para poder identificar seu significado, subentende-se aqui, lembrando todas as menções à tradução feitas nos documentos da

Análise I, que esta questão pede que o aluno saiba a tradução desta palavra-chave <aparcamiento>, rementendo à HCL3 dos documentos. Em relação à Matriz de LE, conseguimos encaixá-la na H7. A resposta correta para esta questão é a B, que ressalta o respeito e a consciência em relação a vagas de estacionamento destinadas a cadeirantes.

Figura 2 – Questão 92 da prova de 2015

**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://lnapa.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.

Fonte: ENEM (2015).

O enunciado da questão é claro ao pedir como a expressão idiomática <*puro floro*> ajuda no esclarecimento da visão do autor sobre o tema que expõe o dia do amor e da amizade. O título já ressalta algo interessante <*en el día del amor, ¡no a la violencia contra la mujer!*>. Isso quer dizer: se vamos falar do amor, por que vamos falar da violência contra mulher? Posto que se trata da identificação de uma expressão idiomática e, por isso, não é possível decompô-la para reconhecer seu significado, há duas opções: a) saber o que ela significa e quando pode ser empregada; b) tentar estabelecer uma relação textual para descobrir um significado aproximado. A H5 da Matriz de LE é a que propõe avaliar a habilidade de associar vocábulos ao seu tema, assim, é preciso analisar o primeiro e único contexto de ocorrência da expressão <*hoy es el día de la amistad y del amor. Pero, parece que este es puro floro, porque en nuestro país aún existen muchos*>

*casos de maltratos entre las parejas, sobre todo hacia las mujeres*>. Para analisar esta expressão idiomática (HL10), podemos recorrer à HL13, que mobiliza um conhecimento de oposição de sentidos, e à HL2, que integra léxico e sintaxe. As duas formas de começar o texto trazem um contraste de ideias, primeiro posto no subtítulo, que apresenta um contraste semântico de antonímia (amor, violência). Em seguida, vemos esse contraste materializado novamente na conjunção <pero>. O restante do texto segue dando suporte à campanha pelo fim da violência contra as mulheres, mas não há mais nenhuma pista contextual que auxilie a inferir o significado da expressão.

A última alternativa do candidato é eliminar as alternativas com base nas habilidades já identificadas, desse modo, o candidato deve se concentrar somente na frase <hoy es el día de la amistad y del amor. Pero, parece que este es puro floro> para responder. É possível perceber, pela análise, que há uma preocupação com as vítimas de maus tratos indicada na alternativa A, No entanto, na alternativa C vê-se uma explicitação mais clara do significado da expressão, porque se afirmar que há um dia que exalta o amor e a amizade, mas que isso não é o suficiente de fato, já que nos outros tantos dias a violência continua, ou seja, o dia do amor é visto como uma camuflagem. Não encontramos essa EI no *Diccionario de la Real Academia Espanhola* (DRAE), mas no dicionário latino-americano *AsiHablamos.com* identificamos que esta é uma variante peruana que significa o nosso “encher linguiça”, ou para referir-se a “mentiroso”, “enrolação”, “enganação”.

Figura 3 – Questão 94 da prova de 2015

**Caña**

El negro  
junto al cañaveral.

---

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

GULLÉN, N. *Sóngero 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.

Fonte: ENEM (2015).

No enunciado desta questão, requer-se a análise semântica de três preposições <junto, sobre, bajo>. Nesta questão, temos as habilidades HL2 (relação léxico-sintática) e HL3 (relação léxico-semântica) relacionadas. Assim, o candidato parte de seu conhecimento léxico-sintático para considerar o contexto social, neste caso, relativo ao sistema capitalista. No poema, identifica-se que o <negro> é o que remete à palavra <junto>; o <yanqui> está relacionado com a palavra <sobre>; e a “terra” está relacionada com a palavra <bajo>. É importante comentar que o vocábulo ‘yanqui’ é uma forma de denominar os norte-americanos, logo, o candidato precisa estar familiarizado com essa expressão. No DRAE, temos: “‘yanqui’ *aquele que é pertencente à Nova Inglaterra*”. A partir dessas relações, pode-se tirar muitas conclusões sobre o contexto e o sistema em que se insere o poema, ou seja, a exploração da cana-de-açúcar por grandes companhias norte-americanas em Cuba. Também seria interessante que o candidato conhecesse quem é Guillén, um poeta cubano que denunciava essa relação exploratória de Cuba pelos Estados Unidos. Para resolver a questão, é preciso ler as alternativas para completar o sentido oferecido pelas palavras. A alternativa A remete à desordem na plantação, mas essa desordem não está expressa nas palavras e suas relações; a alternativa B fala em relações diplomáticas dos países produtores, mas não há essa relação de países produtores, a relação está entre país produtor e país explorador; na C, temos somente a referência à localidade da América Latina em que é cultivada, fugindo da relação entre as

três preposições; na D, temos a resposta correta, porque ela estabelece as relações sociais dos indivíduos que vivem da cana com as preposições escolhidas <junto, bajo, sobre>; na E, temos uma alternativa que atribui aos atuantes nessas relações conflituosas uma função, como se fosse função de um só trabalhar e a do outro só explorar.

Figura 4 – Questão 95 da prova de 2015

**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.

Fonte: ENEM (2015).

Esta questão remete ao conhecimento metalinguístico lexical do candidato. Ela traz o tema sobre legendagem entre inglês e espanhol, afirmando que nem todas as falas são legendadas no espanhol. O candidato é levado a pensar sobre as palavras <guión, subtítulos, habla en español>. Também nesta questão, há palavras em inglês (*speak e Spanish*) com o equivalente em espanhol entre parênteses (*habla en español*), corroborando o uso das línguas conjuntamente, como está no tema do texto. No enunciado em português, há uma explicação sobre o tema tratado: o porquê de nem todas as falas em espanhol serem legendadas. As respostas para esse fato podem ser várias e nenhuma

das apontadas nas alternativas refletem bem o trabalho metalinguístico proposto; o fragmento de texto não dá conta de explicar o motivo dessa falta de legendagem. Por exemplo, poderíamos pensar em variação linguística ou pensar sobre a influência de uma língua sobre a outra, o “*spanglish*”. Desse modo, inicialmente, o enunciado pretende trabalhar a HL11 (domínio metalinguístico), mas se volta para uma compreensão global de interpretação que incorre em múltiplas leituras. Tentamos encaixar a pergunta do enunciado na H7 da Matriz por ser a que inclui estruturas linguísticas relativas ao contexto social (interjeição, legendas, discurso). Por ter muita informação no texto e pouco texto, as alternativas nem sempre podem ser refutadas com clareza, levando o candidato a pressupor conhecimentos sobre a assimetria no tratamento dado ao espanhol nos EUA, ou sobre uma desconsideração com o público hispânico ao dar-se conta da não representatividade deste público nos EUA, ou ainda pode ser uma falta de formação linguística dos roteiristas e tradutores norte-americanos. Estas suposições podem ser consideradas no texto e nas alternativas, mas elas são mais parte de conhecimento prévio dos candidatos sobre debates de representatividade, social e linguístico atuais do que dados apresentados pelo texto. A alternativa correta é a A, assimetria no tratamento do espanhol como elemento da diversidade nos EUA.

Figura 5 – Questão 93 da prova de 2014

**QUESTÃO 93**



**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.

**Azaral**  
ASOCIACIÓN CANARIA DE CRIANZA NATURAL

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.

Fonte: ENEM (2015).

Esta questão remete à inclusão do produtor do texto no discurso, utilizando o verbo na primeira pessoa do plural. Enquanto, no português brasileiro, construiríamos a frase da seguinte forma: nós, mulheres, estamos muito preocupadas com o nosso futuro; no espanhol, temos a possibilidade que aparece na publicidade da Questão 93, <las mujeres podemos lactar durante el embarazo y en tándem, siendo una práctica natural y respetuosa con nuestros hijos>. Nesta questão, o enunciado é claro ao pedir a identificação do significado dessas formas de plural, não focando em nenhuma tradução, decomposição de léxico ou léxico opaco. Desse modo, trata-se da H7 da Matriz e da HL2 dos autores, a habilidade léxico-sintática, não deixando dúvidas para responder a alternativa D, caso o aluno já tenha esse conhecimento em espanhol.

Figura 6 – Questão 94 da prova de 2014

**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.

Fonte: ENEM (2015).

A Questão 94 traz um texto sobre o fazer literário. No entanto, o foco da questão recai sobre a expressão idiomática <*sudar la gota gorda*>. Para resolvê-la, o aluno pode recorrer a dois procedimentos: ou acionar o seu conhecimento sobre essa expressão idiomática ou tentar inferir seu significado pelo texto. Nessa segunda opção, ele pode atentar para a palavra <*sudar*>, que é próxima ao português (suar), e pode inferir que está relacionada ou é consequência de um esforço. Pode ainda atentar para palavras como <*costar*>, <*trabajo*>, que no texto estão em paralelo com <*sudar la gota gorda*>, pois são palavras que fazem referência a trabalho e esforço, indicando o sentido de que é necessário trabalhar muito ou arduamente para conseguir produzir uma história escrita. Esta questão avalia, portanto, a H5 da Matriz de LE e a HL10 dos autores revisados, que diz respeito a identificar empréstimos linguísticos, gírias, expressões idiomáticas, variações etc.

Figura 7 – Questão 91 da prova de 2013

**QUESTÃO 91****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.

Fonte: ENEM (2015).

O enunciado desta questão requer que se conheça o significado da expressão idiomática <*mala leche*> no contexto, que significa “mau humor”. Dessa forma, ela mobiliza a H5 da Matriz de LE, juntamente com a HL10 e a HL12 da fundamentação teórica. A expressão <*mala leche*> é uma expressão comum no espanhol, o que está em consonância com os documentos analisados, pois estes defendem o ensino de expressões idiomáticas e também ensino de variantes, ainda que não proponham uma sistematização de quais expressões devam ser apresentadas em cada ano do Ensino Médio e como isso deve ser feito. Cabe ressaltar que a resposta correta é quase uma tradução literal (capaz de transformar mau humor em pranto) da frase citada no poema <*en vez de mala leche yo doy llanto*>, rementendo, então, à HCL3 dos documentos, em que se pede para entender as escolhas lexicais em tradução.

Além da expressão anterior, destacamos que o título remete a outra expressão idiomática –“*estar como una cabra sola*” (“estar louco”) –, que é a mais explicada ao longo dos versos. Conforme afirmamos, o significado da expressão não pode ser

entendido pela decomposição das suas palavras, mas pela sua ocorrência no poema que, assim como seu título, sugere e ajuda na compreensão dessa expressão que não foi avaliada.

Figura 8 – Questão 93 da prova de 2013

**QUESTÃO 93**

**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 pueblos 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.

Fonte: ENEM (2015).

Temos aqui outra questão que trata da habilidade lexical metalinguística, HL11 para os documentos. Esta questão também se relaciona com a H5 da Matriz por relacionar

componentes lexicais a seus valores socioculturais e às variantes. No enunciado, não fica claro que tipo de habilidade será trabalhada, mas, ao olhar para as alternativas, vemos vocábulos como “especificidade cultural”, “variedades”, “unidade linguística”, “diferenças da língua”, “competência linguística”. Também no texto encontramos pistas sobre essa habilidade. O título indica que o texto trata da língua no século XX e, nesse sentido, apresenta a dicotomia “*español general*” e “*español periférico*” e a questão das variedades e variantes do espanhol. Todo o texto expressa uma defesa da unidade de língua que une todos os espanhóis dos diferentes países que têm essa língua como oficial, mas respeitando suas diversidades. Desse modo, a resposta que representa melhor esta comparação e valorização entre elementos linguísticos da mesma língua é a B.

Figura 9 – Questão 94 da prova de 2013

### QUESTÃO 94



TUTE. Tutelandia. Disponível em: [www.gocomics.com](http://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.

Fonte: ENEM (2015).

Nesta questão, pede-se que se reconheça onde está o efeito de humor gerado pela charge. Primeiro, o candidato deve fazer a relação entre as combinatórias léxicas <reto> e <duelo>, porque se entende que, nesse caso, há uma preferência léxica, ou seja, <reto> acompanha a palavra <duelo>, formando a colocação “*retar a [alguien] a un duelo*”.

Ao saber que haverá <un duelo> (“uma luta, briga, disputa”), o leitor poderá descobrir onde reside o efeito de humor da charge. A graça se dá pelas “armas” a serem utilizadas na luta: o <joystick> e as <teclas>. Esta é uma questão difícil para a prova de espanhol por trazer o estrangeirismo “joystick”, levando o candidato a mobilizar a HCL6 (dominar vocabulário tecnológico e empréstimo linguístico), HL9 (identificar preferências e restrições sintáticas) e a HL12 (relacionar o componente lexical ao seu valor sociocultural), e a H5 da Matriz.

Figura 10 – Questão 92 da prova de 2012

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.

Fonte: ENEM (2015).

Nesta questão, temos a H7 da Matriz de LE e a HL4 dos autores, que dizem respeito, respectivamente, a relacionar estruturas linguísticas com valores culturais e decompor a palavra morfológicamente. Ela contextualiza o candidato no diálogo entre Susanita e Mafalda. A visão de Susanita pode ser percebida quando diz que “as mulheres são para isso”, remetendo às tarefas domésticas, dizendo que “mulher que não limpa, não cozinha, não passa é menos mulher”. Mafalda contrapõe o raciocínio perguntando à Susanita o que ela pensa das mulheres que têm empregadas, por exemplo. Nesse último diálogo, em que o enunciado da questão se fixa, Susanita responde que uma coisa é a <mujerez> e a outra é o <status>. Desse modo, para entender a questão e poder resolvê-la, o candidato deve utilizar os conhecimentos morfológicos para decompor a palavra em “mujer” + “ez” e entender o que o morfema “-ez” indica. Conforme o DRAE: “-ez. 1.suf. En sustantivos abstractos femeninos, designa la cualidad expresada por el adjetivo del

que deriva. *Altivez, brillantez, lucidez*”. Com essa informação, o candidato conseguiria responder a questão, cuja alternativa correta é a B.

Figura 11 – Questão 93 da prova de 2011

**QUESTÃO 93**

**‘Desmachupizar’ el turismo**

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

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

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

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

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

Fonte: ENEM (2015).

Na última questão que contempla o aspecto lexical, temos no enunciado a solicitação para a compreensão da palavra <*desmachupizar*>. Nesse sentido, são ativados os conhecimentos sobre a formação de palavras, especificamente sobre a derivação prefixal. Nesse sentido, o candidato é solicitado a decompor a palavra para verificar que, inicialmente, agregou-se o sufixo “-izar” que forma um verbo a partir do nome *Machu Picchu* (*machupizar*). A esse verbo foi agregado o prefixo “des-”, que indica negação.

Há, portanto, um processo de formação parassintético. Esta questão pode ser encaixada, então, na H7 da Matriz e na HL4 dos autores, em que é preciso decompor a palavra morfológicamente. Embora esta questão aborde o léxico pelo estudo dos morfemas “*des*” e “*izar*”, é importante pontuar que esses morfemas são transparentes ao compararmos o português e o espanhol, e o aluno também pode utilizar-se dessa análise contrastiva para resolvê-la, optando pela alternativa D.

Após a análise das questões e da identificação das habilidades avaliadas no ENEM, é importante destacar novamente que, em 2010, houve duas aplicações de provas por motivos de logística. Analisamos as duas aplicações por considerá-las padrão, ou seja, foram aplicadas em todo o território duas provas.

Nestas provas, como pode-se ver nos anexos das páginas 135 a 138, não encontramos no enunciado a indicação para a avaliação da CL. Observamos questões de caráter mais global que trazem a compreensão do aspecto cultural e informativo a ser avaliado – como dança chilena, sistema eleitoral brasileiro, gaturro, touradas e caminho da língua na Espanha – na segunda aplicação de 2010. Na primeira aplicação, os temas tratados também tinham essa compreensão global no enunciado, como a vacinação de animais, o bilinguismo no Paraguai, o tabagismo e sobre o gênero publicidade.

Reconhecemos que há algumas questões, como a do sistema eleitoral brasileiro, a do gaturro e a da publicidade, que subentendem habilidades da CL, mas não observamos com clareza as H5 e H7, como vimos nas questões analisadas anteriormente. Na questão sobre o sistema eleitoral brasileiro, pede-se uma leitura do texto e da imagem (urna eletrônica) e que, a partir disso, identifique-se qual é o tema do texto, que é o sistema eleitoral brasileiro. Pelo fato de o enunciado perguntar sobre o tema do texto, entendemos que esta questão foge do nosso escopo de estudo porque nos leva para uma questão de compreensão textual que inclui elementos verbais e não verbais. As alternativas trazem vocábulos denominados palavras-chave, indicando que esse é o meio de identificação do tema do texto, e que para a alternativa correta é ‘*urna, teclado, voto, botones, lector*’. Primeiro, seria preciso identificar essas palavras como sendo chave e justificar esse fato, para, posteriormente, tentar estabelecer a correlação dessas palavras-chave com a avaliação da CL em E/LE.

Na questão da charge do gaturro, também nos deparamos com alguns problemas. Primeiro, através do enunciado, que nos leva a pensar na análise de gênero e não na avaliação da CL, porque o candidato consegue fazer uma leitura global, apoiando-se em elementos paratextuais e também em imagens. Reconhecemos que parte do humor recai sobre as palavras <*rouge*> e <*rojo*>, em que o primeiro vocábulo é empregado de modo

romantizado e o segundo remete à atuação dos professores frente aos erros dos alunos com uma caneta vermelha. Apesar desse fato, pensamos que é uma questão relacionada à compreensão leitora associada ao gênero textual, medindo essa competência e não a CL.

Outra questão que avalia o gênero textual é a Questão 95 da primeira aplicação de 2010. Nessa questão, apresenta-se a publicidade de um tênis em espanhol, utilizando, no entanto, termos de outras línguas como <fashion>, <vintage>, <cool>, <look>, o que estaria relacionado às HL10 e HCL5, que tratam de estrangeirismos e empréstimos linguísticos, mas sobre o falso cognato <brincando> em relação a um tênis não vemos avaliação. O enunciado da questão pede de forma clara para identificar quais são as estratégias que o meio publicitário utiliza para vender seu produto, avaliando a interferência dos empréstimos de outras línguas para o entendimento da propaganda.

Essas questões de 2010, ainda que nelas haja a avaliação explícita de elementos lexicais, eles são importantes para o entendimento do texto e do contexto e, portanto, para a resolução de outras competências e habilidades solicitadas na prova, não especificamente do espanhol.

Como fechamento desta última parte da análise, precisamos recuperar alguns resultados alcançados nesta pesquisa. Das questões analisadas, podemos sintetizar os resultados da forma seguinte, indicando numericamente sua ocorrência: três HL2, uma HL3, duas HL4, uma HL6, uma HL8, uma HL9, duas HL10, duas HL11, duas HL12 e uma HL13. Isso quer dizer que dentro das H5 e H7 da Matriz de LE do ENEM temos outras habilidades lexicais subjacentes, mas não aparentes. Explicitamos essa constatação, listando abaixo as Hs – identificados nos autores e refletidas nos documentos, conforme o quadro 6 (p. 89) – que estão incluídas na H5 e H7 da Matriz do ENEM:

- H5: associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema;
- HL2: entender a relação léxico-sintática;
- HL4: decompor a palavra morfológicamente;
- HL10: identificar empréstimos linguísticos, gírias, expressões idiomáticas, variações etc;
- HL12: relacionar componentes lexicais a seus valores socioculturais;
- HL13: reconhecer sinônimos, antônimos, parônimos etc;
- HCL3: compreender e fazer escolhas lexicais, semânticas e sintáticas em uma tradução.

- H7: relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social:
- HL2: entender a relação léxico-sintática;
- HL3: atribuir significado à forma da palavra;
- HL8: identificar as palavras-chave no texto; e
- HL11: ter domínio metalinguístico da CL.

Pode-se observar que as únicas habilidades dos documentos que parece ter sido delimitada somente pelos PCN+ é a HCL3, que traz a noção de tradução na sua habilidade, e a HCL6, que propõe um domínio de vocabulário da área tecnológica e a solução de problemas de vocabulário a partir de uma reflexão de empréstimos linguísticos, focando em jargões da informática, mas dessa habilidade não identificamos nada especificamente nas questões. As HLs/HCLs que não foram avaliadas foram a HL1 (identificar denotação e conotação); HL5 (reconhecer a palavra fonológica); HL6 (identificar a distribuição das palavras no texto); HL7 (identificar a frequência relativa das palavras no texto); HL9 (compreender preferências léxicas e as restrições sintáticas).

A HL2 (habilidade léxico-gramatical) aparece nas duas habilidades da Matriz de LE e é a que realmente pode ser vista na associação de vocábulos e também na função das estruturas linguísticas, como vimos em três questões de 2015 e em uma questão de 2014.

Das HLs/HCLs reconhecidas nas H5 e H7, seria importante pensar em transformá-las em descritores dessas habilidades para auxiliar na elaboração da Matriz e da prova. Acreditamos que só foi possível identificar as habilidades avaliadas pelo ENEM a partir da coleta dos dados realizada para esta pesquisa, dado que as informações recolhidas não estão explicitadas e sistematizadas nos documentos que orientam a elaboração da Matriz e a prova. Tal fato pode causar confusão tanto para avaliadores, como para os avaliados e educadores.

Após apresentar nossa análise e a sistematização dos resultados obtidos, passamos às conclusões a que chegamos após a pesquisa realizada.

## 5 CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar este trabalho, retomamos nossas perguntas de pesquisa, hipóteses e objetivos a fim de mostrar como foram respondidos ao longo do trabalho. Primeiramente, em relação à primeira questão – A CL é avaliada nas questões de espanhol do ENEM? –, podemos afirmar que a CL é avaliada, principalmente em relação às habilidades 5 e 7 que se referem a associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema e a relacionar um texto em LEM às estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. Sabendo que a LE possui quatro habilidades a serem avaliadas, consideramos que o exame dá grande importância para o estudo da CL e suas habilidades ao dar espaço de cinquenta por cento para essa competência, abrangendo duas competências das quatro previstas na Matriz de Referência.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa – As questões de espanhol no ENEM reproduzem os princípios dos PCNEM, PCN+ e das OCEM referentes à CL? –, acreditamos que também foi respondida.

Pela análise dos documentos PCNEM, PCN+ e OCEM, vemos que não há muitas orientações e uma sistematização no que tange ao ensino de E/LE, das competências e habilidades a serem desenvolvidas e, em específico, sobre a CL. Apesar disso, identificamos várias habilidades relativas à CL, principalmente nos PCN+, que mobilizam conhecimentos sobre expressões idiomáticas, sobre a forma e a formação de palavras e as relações entre léxico e sintaxe na LE. Em relação à prova, constatamos que ela não apresenta todos os princípios norteadores, nem todas as habilidades da CL propostos pelos autores e nos documentos, talvez porque a CL realmente engloba muitas habilidades e temos poucas questões para a língua espanhola. Mas, conforme já afirmamos, a CL é contemplada em 2 das quatro habilidades previstas para a avaliação da LE.

No que tange as nossas hipóteses, a que afirma que as questões de língua espanhola do ENEM avaliam adequadamente a CL dos candidatos, acreditamos que, nesses 5 anos de provas, tivemos uma melhora significativa. Isso se justifica porque, na primeira prova (2010), a CL não foi avaliada, ainda que a Matriz já contemplasse as habilidades da referida competência. Em 2011, a CL foi contemplada em uma questão relativa à análise de morfemas semelhantes ao português (*-des, -izar*), trazendo também a reflexão sobre a semelhança entre o português e o espanhol. Por sua vez, a prova de 2012 avaliou a formação da palavra “*mujerez*”, requerendo a ativação de vários conhecimentos e de relações complexas, que supõem inclusive o entendimento sobre o

ponto de vista dos personagens da charge aliado ao léxico. Nas provas de 2013, 2014 e 2015, a CL passou a aparecer em três, duas e quatro questões, respectivamente, aliando conhecimento lexical, sociocultural e pragmático.

Corroboramos também nossa hipótese de que as questões de espanhol refletem as orientações identificadas nos documentos, uma vez que foram incluídas questões que visam avaliar várias habilidades da CL levantadas nos documentos oficiais.

Consideramos também que atingimos nosso objetivo geral que era compreender como se apresenta a CL nos documentos do EM brasileiro, relacionando-a com a Matriz de LE e com as questões de espanhol do ENEM. Desse modo, identificamos que a CL e suas habilidades não aparecem de maneira clara e eficaz nos PCNEM e nas OCEM; somente aparecem de modo exaustivo e com informações redundantes nos PCN+. Destacamos que a identificação das informações nos documentos requereu leitura exaustiva e a sistematização dos dados, posto que os documentos não apresentam de forma clara as informações relativas à CL e suas habilidades.

Por sua vez, na Matriz de Referência do ENEM e nas questões, constatamos que a avaliação das habilidades da CL é parcial e relativa a poucos aspectos. Do total de 35 questões das provas analisadas, 11 questões se referiam à avaliação da CL, predominando a H5 e H7, identificadas na Matriz. Assim, identificamos duas habilidades lexicais na Matriz de Referência, ainda que tenham sido redigidas de maneira complicada e sem descritores para entender a finalidade de cada habilidade a ser avaliada. Por todas as afirmações anteriores, entendemos que a CL é avaliada de modo mais recorrente e eficaz nas últimas provas.

No entanto, não podemos deixar de fazer uma crítica aos enunciados e às alternativas propostas, pois ambos são elaborados em português, embora os textos e o conteúdo avaliado se refiram ao espanhol. Buscamos explicar esse fato a partir do conceito de correlação entre línguas proposto nos PCN+. Desse modo, a justificativa pode estar no princípio de estudo da metalinguagem entre ambas as línguas e da existência de palavras das duas línguas com forma e com significados transparentes, o que permite ao aluno se apoiar na LM para resolver as questões de LE. Contudo, este estudo nos trouxe a dúvida sobre esta alternância entre línguas, levando-nos ao a propor uma análise futuro sobre este aspecto, a fim de investigar se esse fato não causaria confusão para o candidato, isto é, se não estaria gerando dúvidas sobre a língua avaliada de fato, se é o espanhol e a interpretação em LE ou a interpretação do texto da LE por meio da LM apresentada nos enunciados.

Sobre o fato da adequação da avaliação da CL nas questões, temos algumas ponderações a fazer. Em primeiro lugar, verificamos que nem todos os enunciados são claros na explicitação da habilidade lexical a ser avaliada. Em segundo lugar, constatamos que algumas vezes há outras habilidades em análise que não estavam indicadas claramente nos enunciados. Dessa forma, consideramos que as habilidades relativas à CL ainda não estão explicadas de forma clara e mais específica nem nas questões da prova e nem na Matriz de LE. Esse fato acarreta dúvidas para definir as habilidades que devem ser avaliadas e, em consequência, para sistematizar os conteúdos a serem ensinados sobre a CL em E/LE no EM.

Consideramos importante retomar a ideia de que a competência de LE indicada na Matriz refere-se à LE como um meio de acesso a informações, a culturas, a tecnologias. Na competência de LE do ENEM, entendemos que a visão de língua colocada é social, é algo que serve “para” atuar no mundo, para realizar ações concretas em diferentes situações comunicativas. Essa visão de língua segue a perspectiva proposta nos documentos e que está aliada à perspectiva sociointeracionista e de letramento. Por fim, a partir das considerações anteriores, podemos afirmar que também atingimos os quatro objetivos específicos propostos para o trabalho.

Da revisão teórica e da análise feita nos documentos e nas questões de espanhol do ENEM, constatamos que há uma mudança em relação à perspectiva do ensino de LE, passando-se de uma visão conteudista e voltada à memorização para uma perspectiva de ensino por competências que mobiliza várias habilidades. Também podemos afirmar que a CL é fundamental para atingir um bom desempenho na competência comunicativa, o que é defendido nos documentos referentes à LE. Contudo, apesar de haver ocorrido algumas mudanças, sentimos falta do reflexo das teorias sobre a CL e suas habilidades nos documentos, dado que é fundamental explicitá-las a um professor que deseja ensinar a CL em sala de aula. Os documentos trazem vários conceitos relativos às competências e habilidades, mas não dão o respaldo teórico ao professor sobre alguns dos temas a ser ensinados. Como exemplo, podemos citar a falta de fundamentação teórica para explicar o que é empréstimo, gíria, jargão, expressão idiomática

Além disso, a partir da análise dos documentos, constatamos que eles não possuem um detalhamento de conteúdos relacionáveis a competências e habilidades, nem em relação à CL nem a outras competências, com a finalidade de explicitá-las e sistematizá-las para o professor, para que este possa transformá-las em tarefas de aula e avaliações coerentes com o ensino proposto pelos documentos.

Com essas afirmações e constatações, concluímos nosso trabalho, mas não sem antes deixar de indicar futuras possibilidades de estudo. Nesse sentido, pensamos que a análise da CL pode ser aprofundada, considerando a sua relação com gêneros textuais presentes nas provas de espanhol do ENEM, o que permitiria uma sistematização em relação a conteúdos, gêneros e CL e suas habilidades. Além disso, pensamos que podem ser desenvolvidos estudos para estabelecer as habilidades da CL – e seus conteúdos – a ser desenvolvidas para cada ano do Ensino Médio, e que estas deveriam ser incluídas em documentos oficiais. Também seria interessante desenvolver estudos mais amplos sobre o tipo de avaliação proposta pelo ENEM, a partir dos vários autores que tratam este tema.

Para concluir, consideramos que, com os resultados obtidos no nosso trabalho, podemos contribuir para fomentar os estudos do léxico tanto em relação aos aspectos teóricos quanto aos práticos, principalmente em relação ao seu ensino. Nesse sentido, destacamos a sistematização feita nos documentos oficiais em relação à CL e suas habilidades, a partir da qual detectamos alguns problemas na formulação das habilidades que conformam a Matriz de LE, bem como nas questões de E/LE. Também percebemos a necessidade de se revisar as questões propostas no ENEM, tanto para melhorar a proposição dos enunciados e alternativas quanto para ampliar as habilidades da CL – e também de outras competências – a serem avaliadas.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Denise Dias; BARROS, Maria Tarciana de Almeida. Letramento e Compreensão de Textos: análise de desempenho de estudantes do 1º ano do ensino fundamental. **Ciências & Cognição**, vol. 18, n. 2, p. 149-157, 2013.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Dificuldades no uso adequado de vocabulário em textos escolares escritos In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Editora: Educar, Pelotas, 2000, p. 15-44.

BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. Conceito Linguístico da Palavra. **Revista Palavra**. Rio de Janeiro: 5 ed, 1999. p.81-97.

BINON, Jean; VERLINDE, Serge. A contribuição da lexicografia pedagógica à aprendizagem e ao ensino de uma língua estrangeira ou segunda. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Editora: Educat, Pelotas, 2000, p. 95-119.

\_\_\_\_\_. Como otimizar o ensino e a aprendizagem de vocabulário de uma língua estrangeira ou segunda? In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **As palavras e sua companhia: o léxico na aprendizagem**. Editora: Educat, Pelotas, 2000, p. 119-167.

BLANCO, Juliana. **A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, UFSCAR. São Carlos, 2013, 133 f. Disponível em: <[www.btd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=6211](http://www.btd.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6211)>. Acesso em: 24 fev. 2016.

BRAGA, Fátima. **Formar e Avaliar Competências: perspectivas metodológicas para o Francês Língua Estrangeira** Universidade do Porto. 2004. Disponível em <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo8281.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua estrangeira**. Brasília, 1998.

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

\_\_\_\_\_. Instituto de Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). **Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever /coordenação de Vera Esther Ireland**. – Brasília: UNESCO, MEC/INEP, 2007. 352p.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, Secretaria de Média e Tecnológica, 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2016

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais mais para o ensino médio**. Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Para o Ensino Médio (volume1)**, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Matriz de referência do Exame nacional do ensino médio**, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Ministro explica em entrevista modelo proposto para exames**, 2009b (26 mar.). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12717:ministro-explica-em-entrevista-modelo-proposto-para-exame>. Acesso em: 28 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **MEC apresenta neste domingo (9) dados oficiais do Enem 2014**, 2014 (nov.). Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2014/11/mec-apresenta-dados-oficiais-do-enem-2014>. Acesso em: 28 fev. 2016.

CAMPBELL, Robin; WALES, Roger. The study of language adquisition. In: LYONS, John (Org.). **Novos Horizontes na Linguística**. São Paulo, Editora Cultriz/USP, 1976.

CANALE, Michael; SWAIN, Merril. Theoretical bases of communicative approches to seconde language teaching ans testing. **Applied linguistics**. 1980, p. 1-47.

COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas – foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2006, p. 1-145.

ENEM 2015. Provas e Gabaritos. Disponível em: <http://enem.inep.gov.br>. Acesso em: 28 fev. 2016.

FERNÁNDEZ, Gretel Eres; KANASHIRO, Daniela Sayuir Kawamoto. ENEM: consideraciones acerca del examen en el contexto educativo brasileño y análisis de los reactivos según presupuestos de la comprensión lectora. In: **Actas del XIX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: La evaluación en la enseñanza del español**, São Paulo, 17 de septiembre de 2011 – Brasília: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, 2012, p.8-19. Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/xixseminario.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2016.

FIDALGO, Sueli Salles. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para a inclusão? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, v. 6, n. 2, 2006, p. 1-18. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v6n2/02.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

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

FRANCO, Marilda Macedo Souto. **Avaliando a avaliação**: práticas, fluxo histórico e projeções. 2011. 201 f. Dissertação (Mestrado) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

FURTADO, Julio. **Habilidades e competências na sala de aula**: o que sai e o que fica?. 2010, p. 1-4. Disponível em: <<http://juliofurtado.com.br/Habilidades%20e%20Competencias%20na%20sala%20de%20aula%20o%20que%20sai%20e%20o%20que%20fica.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

GARCIA, Lenise Aparecida Martins Garcia. Competências e Habilidades: você sabe lidar com isso? **Educação e Ciência On-line**, Brasília: Universidade de Brasília. Disponível em: <<http://uvnt.universidadevirtual.br/ciencias/002.htm>>. Acesso em: 12 jan. 2005.

GATTOLIN, Sandra Regina. O ensino do vocabulário em Língua Estrangeira: uma proposta para sua sistematização. 1998. 238 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 1998.

GONZÁLEZ, Amparo Escamilla. **Las competencias básicas**: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros. Editorial GRAÓ: Barcelona, 2008.

GRANDO, Katlen Böhm. O letramento a partir de uma perspectiva teórica: origem do termo, conceituação e relações com a escolarização. **Anais da IX ANPED Sul** – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, p. 1- 17. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3275/235>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

INEP. Provas e Gabaritos. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 28 fev. 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 da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/pt-br.php>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

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

KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo* (UNISC. Online), v. 32, p. 1-25, 2007.

\_\_\_\_\_. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?. Campinas: UNICAMP: Cefiel & MEC: **Secretaria de Ensino Fundamental**, 2005 (Apostila), Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2016.

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

LISBOA, Maria F. G.. A obrigatoriedade do ensino de espanhol no Brasil: implicações e desdobramentos. **Sínteses: UNICAMP**, Online, v. 14, 2011, p. 199-217.

LOPES, Alice Casimiro. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400.

LÓPEZ, Susana; FLORES Marcelo. La ambivalencia del término "competencias comunicativas". **Odiseo, Revista Electrónica de Pedagogía**, v. 5, n. 9, jul./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.odiseo.com.mx/2007/07/lopez.flores-ambivalencia-competencias.html>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

MADRID, Daniel. La evaluación del área curricular de la lengua extranjera. In: SALMERÓN, Honório (Org.). **Evaluación Educativa: Teoría, metodología y aplicaciones en áreas de conocimiento**. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2005, p. 251-290.

MARCHEZAN, Maria T. N. **Perfil de provas elaboradas por professores de inglês na escola pública fundamental**. 2005, 163 f. Tese (Doutorado em Letras) Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

MARCO COMÚN Europeo de Referencia Para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. **Ministerio de Educación, Cultura y Deporte**: Madrid, 2002. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)>. Acesso em: 28 fev. 2016.

MARQUES, Maria Helena M. **Reflexões didático-metodológicas para um ensino sistematizado do léxico em francês como língua estrangeira**. 2012. 193 f. Dissertação (Mestrado em Teorias do Léxico) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS, Porto Alegre, 2012.

MOEHLEKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012, p. 1-22.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger; MOTTA, Raúl Domingo. Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. CORTEZ EDITORA, São Paulo, 2003.

MOURA, Edilza de. Avaliação da compreensão lexical nos vestibulares de língua espanhola. In: **Anais do Evento PG Letras 30 Anos**, 2006. v. I (1), p. 116-127

OLIVEIRA, Derli Machado. Análise crítica do discurso e letramento crítico: relação entre discurso, poder e construção de identidades nas práticas de letramento escolar. **Anais do V Fórum Identidades e Alteridades GEPIADDE/UFS/Itabaiana**. I Congresso Nacional Educação E Diversidade, UFS. Sergipe, 2011, p. 1-12.

OLIVEIRA, Eduardo; FALK, Josiane; CARVALHO, Michele; GONCALVES, Emerson. Parâmetros curriculares nacionais do ensino médio, formação docente e a gestão escolar. In: Anais do XXVI Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, 2013, Recife. **Cadernos ANPAE**. Recife: ANPAE, 2013. v. 17, p 1-13. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simpósio26/1comunicacoes/EduardoAugustoMosconOliveira-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. **Sitientibus**: Feira de Santana, n.37, jul./dez. 2007, p. 61-74.

RAUBER, Bárbara Battistelli. **A avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior**: o ENEM em discussão. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos. UFSCAR, São Carlos, 2012.

RICARDO, Elio Carlos. Discussão acerca do ensino por competências: problemas e alternativas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n.140, maio/ago. 2010, p. 605-628.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Avaliação crítica e propositiva dos PCNEM- PCN+, área de linguagens, códigos e suas tecnologias, língua portuguesa e línguas estrangeiras**. Documento para discussão. Setembro, 2004.

SARTÓRIO, Lúcia Aparecida Valadares Sartório. **A trajetória do anti-humanismo pragmatista na educação brasileira**: os programas de ensino do estado de São Paulo e dos municípios de São Bernardo do Campo e Diadema (1940-2008). 2010. 450 f. Tese (Doutorado em Educação) – UFSCAR, São Carlos, 2010.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. **O papel do léxico na compreensão em leitura em língua estrangeira**: foco no produto e no processo. 1995. 345 f. Tese

(Doutorado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

\_\_\_\_\_. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 43, n. 2, jul./dez. 2004, p. 203-226.

\_\_\_\_\_. Avaliação da leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. **Calidoscópio**: São Leopoldo, v. 7, n. 1, jan./abr. 2009, p. 30-48.

\_\_\_\_\_. Validade e conseqüências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **LINGVARVM ARENA**, v. 2, 2011, p.103-120.

SCHLATTER, Margarete. O ensino de leitura em língua estrangeira na escola: uma proposta de letramento. **Calidoscópio**: São Leopoldo, v. 7, n. 1, jan./abr. 2009, p. 11-23.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **Soletras**, São Gonçalo/UERJ, ano IV, n. 8, jul./dez. 2004, p. 1-11.

VILAR DE ALMEIDA, Daniel Mazzaro. La evaluación de la lectura a través de descriptores de cuestiones de respuesta múltiple. In: **Actas del XIX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes: La evaluación en la enseñanza del español**, São Paulo, 17 de septiembre de 2011 – Brasilia: Embajada de España en Brasil – Consejería de Educación, Ministerio de Educación de España, 2012, p. 74-87. Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/brasil/dms/consejerias-exteriores/brasil/2013/publicaciones/xixseminario.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2016.

## LEGISLAÇÃO

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 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: 24 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm#art92](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92)>. Acesso em: 24 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2016.

## DICIONÁRIOS

ASÍHABLAMOS. Floro. IN: *Asihablamos.com*: El diccionario latinoamericano, para poder entendernos. Disponível em:

<<http://www.asihablamos.com/word/palabra/Floro.php>>. Acesso em: 24 fev. 2016.

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

**ANEXOS**

Ordem dos anexos:

Matriz de referência de LE

Prova de 2015

Prova de 2014

Prova de 2013

Prova de 2012

Prova de 2011

Prova de 2010 – 2ª aplicação

Prova de 2010 – 1ª aplicação

## MATRIZ DE REFERÊNCIA DA LÍNGUA ESTRANGEIRA

**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.

**\*A área 2 será incluída apenas a partir de 2010**

QUESTÃO 94 ○○○○○○

Why am I compelled to write? Because the writing saves me from this complacency I fear. Because I have no choice. Because I must keep the spirit of my revolt and myself alive. Because the world I create in the writing compensates for what the real world does not give me. By writing I put order in the world, give it a handle so I can grasp it.

ANZALDÚA, G. E. *Speaking in tongues: a letter to third-world women writers*. In: HERNÁNDEZ, J. R. (Ed.). *Women writing resistance: essays on Latin America and the Caribbean*. Boston: South End, 2003.

Glória Evangelina Anzaldúa, falecida em 2004, foi uma escritora americana de origem mexicana que escreveu sobre questões culturais e raciais. Na citação, o intuito da autora é evidenciar as

- Ⓐ razões pelas quais ela escreve.
- Ⓑ compensações advindas da escrita.
- Ⓒ possibilidades de mudar o mundo real.
- Ⓓ maneiras de ela lidar com seus medos.
- Ⓔ escolhas que ela faz para ordenar o mundo.

QUESTÃO 95 ○○○○○○

How fake images change our memory and behaviour

For decades, researchers have been exploring just how unreliable our own memories are. Not only is memory fickle when we access it, but it's also quite easily subverted and rewritten. Combine this susceptibility with modern image-editing software at our fingertips like Photoshop, and it's a recipe for disaster. In a world where we can witness news and world events as they unfold, fake images surround us, and our minds accept these pictures as real, and remember them later. These fake memories don't just distort how we see our past, they affect our current and future behaviour too – from what we eat, to how we protest and vote. The problem is there's virtually nothing we can do to stop it.

Old memories seem to be the easiest to manipulate. In one study, subjects were showed images from their childhood. Along with real images, researchers snuck in manipulated photographs of the subject taking a hot-air balloon ride with his or her family. After seeing those images, 50% of subjects recalled some part of that hot-air balloon ride – though the event was entirely made up.

EVSLITH, R. Disponível em: [www.bbc.com](http://www.bbc.com). Acesso em: 16 jan. 2013 (adaptado).

A reportagem apresenta consequências do uso de novas tecnologias para a mente humana. Nesse contexto, a memória das pessoas é influenciada pelo(a)

- Ⓐ alteração de imagens.
- Ⓑ exposição ao mundo virtual.
- Ⓒ acesso a novas informações.
- Ⓓ fascínio por softwares inovadores.
- Ⓔ interferência dos meios de comunicação.

○○○○○○

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS  
TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

QUESTÃO 91 ○○○○○○

Atitlán

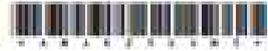
El lago Atitlán está situado en el centro de América, en Guatemala. Su belleza es extraordinaria y tiene un gran interés social. En sus márgenes conviven tres culturas: la indígena, la española y la mestiza. Presididos por tres majestuosos volcanes (el Atitlán, el Tolimán y el San Pedro), trece pueblos 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 asentaron 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. Uno aligean buscando espejismo 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.

BLANCO, H. *POCO DE COPIA*. In: *Boleto Bilingüe*. Madrid: Ediciones 333, 1999.

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

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

○○○○○○


**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 flor, 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://mujer.com.pe>. Acesso em: 14 fev. 2012 (adaptado).

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

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

**QUESTÃO 93** ○○○○○○

**Caña**

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

GULLÓN, N. *El negro y el yanqui*. Disponível em: [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com). Acesso em: 28 fev. 2012 (fragmento).

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

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

**QUESTÃO 94** ○○○○○○


Disponível em: [www.accesibilidaden.es](http://www.accesibilidaden.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

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

○○○○○


**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 atiendan el inglés y el español en un mismo discurso.

Un estudio publicado en la revista *Via-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.agenciaespaol.es](http://www.agenciaespaol.es). Acesso em: 23 ago. 2013 (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) descon sideração 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.

○○○○○○

**Questões de 96 a 135**
**QUESTÃO 96** ○○○○○○

O rap, palavra formada pelas iniciais de *rhythm and poetry* (ritmo e poesia), junto com as linguagens da dança (o *break dancing*) e das artes plásticas (o grafite), seria difundido, para além dos guetos, com o nome de cultura *hip hop*. O *break dancing* surge como uma dança de rua. O grafite nasce de assinaturas inscritas pelos jovens com sprays nos muros, trens e estações de metrô de Nova York. As linguagens do rap, do *break dancing* e do grafite se tornaram os pilares da cultura *hip hop*.

OLIVEIRA, J. A relação entre em casa e o rap e o funk na sociologia da juventude. Belo Horizonte: UFMG, 2005 (adaptado).

Entre as manifestações da cultura *hip hop* apontadas no texto, o *break* se caracteriza como um tipo de dança que representa aspectos contemporâneos por meio de movimentos

- A) retílineos, como crítica aos indivíduos alienados.
- B) improvisados, como expressão da dinâmica da vida urbana.
- C) suaves, como sinônimo da rotina dos espaços públicos.
- D) ritmados pela sola dos sapatos, como símbolo de protesto.
- E) cadenciados, como contestação às rápidas mudanças culturais.

**QUESTÃO 97** ○○○○○○

Primeiro surgiu o homem nu de cabeça baixa. Deus veio num ralo. Então apareceram os bichos que comiam os homens. E se fez o fogo, as especiarias, a roupa, a espada e o dever. Em seguida se criou a filosofia, que explicava como não fazer o que não devia ser feito. Então surgiram os números racionais e a História, organizando os eventos sem sentido. A fome desde sempre, das coisas e das pessoas. Foram inventados o calmante e o estimulante. E alguém apagou a luz. E cada um se vira como pode, amarrando as cascas das feridas que alcança.

BONASSI, F. 15 cenas do descobrimento de Brasil. In: *MEMÓRIAS*, I (Org.). De um realismo contra o século. Rio de Janeiro: Cipeba, 2007.

A narrativa enxuta e dinâmica de Fernando Bonassi configura um painel evolutivo da história da humanidade. Nele, a projeção do olhar contemporâneo manifesta uma percepção que

- A) recorre à tradição bíblica como fonte de inspiração para a humanidade.
- B) desconstrói o discurso da filosofia a fim de questionar o conceito de dever.
- C) resgata a metodologia da história para denunciar as atitudes irracionais.
- D) transita entre o humor e a ironia para celebrar o caos da vida cotidiana.
- E) satiriza a matemática e a medicina para desmistificar o saber científico.



## LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

QUESTÃO 91

### 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, 1995.

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 92

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 93

## 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://azara-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 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: RebecaTeKa, 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.



## LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

QUESTÃO 91

### 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 92

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 93

### 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 pueblos 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.revistaenem.darim.com](http://www.revistaenem.darim.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.


**QUESTÃO 94**


TUTE, Tutelandia. Disponível em: [www.gocomics.com](http://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 95**
**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.

**Questões de 96 a 135**
**QUESTÃO 96**

Grupo Escolar de Palmeiras  
3ª aula 18-11-911  
Discipulo J. B. Pereira

A nossa bandeira

n. 4

"Aqui verde pendida de minha terra  
Que a brasa 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 descrever-a. O retângulo 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 Biaz e J. B. Pereira sobre a Bandeira Nacional. Palmeiras (SP), 18 nov. 1911. Arquivo APESP. Coleção DAESP. C-10279. 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.



## LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

### Questões de 91 a 135

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

#### QUESTÃO 91

##### 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 92

Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina perfeccionó sus funciones. Este ya no es el reino de las maravillas donde la realidad derrotaba a la fábula y la imaginación era humillada por los trofeos de la conquista, los yacimientos de oro y las montañas de plata. Pero la región sigue trabajando de sirvienta. Es América Latina, la región de las venas abiertas.

Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros del poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos. El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados, desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo. Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros; los imperios y sus caporales nativos.

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

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

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

#### QUESTÃO 93

##### 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: Ureea, 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 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.



## LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

### QUESTÃO 91

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

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

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

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

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

O título da palestra, citado no texto, antecipa o tema que será tratado e mostra que o autor tem a intenção de

- A relatar novas experiências em tratamento de saúde.
- B alertar sobre os riscos mortais de determinados softwares de uso médico para o ser humano.**
- C denunciar falhas médicas na implantação de softwares em seres humanos.
- D divulgar novos softwares presentes em aparelhos médicos lançados no mercado.
- E apresentar os defeitos mais comuns de softwares em aparelhos médicos.

### QUESTÃO 92

#### Bienvenido a Brasília

El Gobierno de Brasil, por medio del Ministerio de la Cultura y del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), da la bienvenida a los participantes de la 34ª Sesión del Comité del Patrimonio Mundial, encuentro realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO).

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 93

#### 'Desmachupizar' el turismo

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

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

Disponível em: <http://www.sfpais.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 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.tododcarton.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.



## 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 em Brasil. Disponível em: <http://www.votoeletronico.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](http://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.



## 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.agenciaestafre.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.

MELIA, B. Disponível em: <http://www.staff.univ-mancz.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 continuismo 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.