

**LAS CUESTIONES DE LENGUA ESPAÑOLA EN EL *EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO* – ENEM: UN ANÁLISIS DEL ABORDAJE INTERACCIONISTA SOCIAL DE LA LECTURA PRECONIZADA POR LOS PCN**

RODRIGUES, Noeli<sup>1</sup>  
MENTA, Naiane Carolina<sup>2</sup>

**RESUMEN:** Considerando la importancia del Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como medio de evaluación del desempeño del alumno al final de la educación básica, selección de candidatos para la enseñanza superior y base para la reestructuración de los programas de la enseñanza media, juzgamos de interés de todos los involucrados en el proceso educativo investigar los instrumentos utilizados para la evaluación. El objetivo del presente trabajo es describir analíticamente las actividades de lectura exigidas en las pruebas de Lengua Española del ENEM de 2013 y 2014, de modo a analizar si esas actividades conciben con el abordaje interaccionista social de lectura preconizada por los PCN. En el primer capítulo presenta concepciones de teóricos sobre el abordaje interaccionista de lectura, que darán el aporte para nuestro trabajo, así como describe las concepciones de lectura por los Parâmetros Curriculares. El segundo capítulo trae un breve histórico del ENEM. El tercer capítulo delinea el Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM y las cuestiones de Lengua Española. El cuarto capítulo presenta el análisis de las cuestiones del ENEM. Con esta investigación fue posible concluir que las pruebas cobran intertextualidad e interdisciplinariedad, además de exigir que los lectores exploren los conocimientos sistémico, de mundo y de organización textual, como preconizado en los PCN.

Palabras claves: ENEM. Lengua Española. Evaluación. PCN. Interaccionismo.

**RESUMO:** Considerando a importância do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como meio de avaliação do desempenho do aluno ao final da educação básica, seleção de candidatos para o ensino superior e base para a reestruturação dos programas do ensino médio, julgamos do interesse de todos os envolvidos no processo educativo investigar os instrumentos utilizados para a avaliação. O objetivo do presente trabalho é descrever analiticamente as atividades de leitura exigidas nas provas de Língua Espanhola do ENEM de 2013 e 2014, de modo a analisar se essas atividades condizem com a abordagem interacionista de leitura preconizada pelos PCN. No primeiro capítulo apresentamos concepções de teóricos sobre a abordagem sócio interacionista de leitura, que darão suporte para nosso trabalho, assim como descrever as concepções de leitura pelos Parâmetros Curriculares. O terceiro capítulo delinea o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e as questões de Língua Espanhola. O quarto capítulo apresenta a análise das questões do ENEM. Com esta pesquisa foi possível concluir que as provas cobram intertextualidade e interdisciplinaridade, além de exigir que os leitores explorem os conhecimentos sistêmico, de mundo e de organização textual, conforme preconizado pelos PCN.

Palavras chaves: ENEM. Língua Espanhola. Avaliação. PCN. Interacionismo.

---

1 Acadêmica da 9ª fase do curso de Graduação em Letras: Português e Espanhol - Licenciatura da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, campus Realeza/PR.

2 Professora da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, campus Realeza/PR. Orientadora da acadêmica Noeli Rodrigues, no artigo elaborado para o Trabalho de Conclusão de Curso II.

## INTRODUCCIÓN

La lectura es una importante forma de acceder a las informaciones. Siendo así, es imprescindible que el lector sepa elegir textos con relevancia para interactuar con el mundo en que vive. Para que esa interacción obtenga un nuevo panorama, la lectura en una lengua extranjera es algo fundamental, pues permite lecturas de textos en idiomas originales, sin necesitar de traducciones.

La enseñanza efectiva de una lengua extranjera ocurre por la posibilidad de comprender y extraer significado de un texto o de un habla, así como conocer la cultura del país de origen. El ENEM surgió, además de con ese concepto de enseñanza efectiva, con el objetivo inicial de evaluar el nivel de aprendizaje de la enseñanza básica, más precisamente la enseñanza media. Hoy en día, a través del examen los alumnos pueden utilizar sus notas para acceder a universidades y consecuentemente crecer como profesional y ciudadano, además de ayudaren a definir el nivel de aprendizaje del país.

Sabiéndose que el ENEM es una de las puertas de entrada para las universidades y que ese está vinculado al Ministério da Educação (MEC), o sea, ajustado a sus directrices, tornase relevante analizar si las actividades de lectura propuestas en la evaluación de Lengua Española condicen con el abordaje interaccionista social de lectura. Ese abordaje preconizado por los *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - PCN*, está centrado en las funciones sociales de los textos y en los géneros del discurso.

La competencia en lectura es requerida en el ENEM, que, creado en 1998, tiene por objetivo “[...] avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, buscando contribuir para a melhoria da qualidade desse nível de escolaridade.” (BRASIL, 2014). Así, el ENEM no solo es una evaluación del alumno, sino también un camino para la implantación de nuevas propuestas de trabajo y metodologías en las escuelas.

La comprensión del abordaje de lectura propuesto por el ENEM, bien como el conocimiento acerca de las exigencias de lectura demandadas en la evaluación del referido examen, pueden contribuir para reflexiones acerca de la formación de lectores en la escuela. Pues el ENEM “evalúa” la competencia en lectura de personas que ya pasaron por la educación básica, por el desarrollo de habilidades como: observar, analizar, relacionar, concluir y comparar.

Según los PCN (BRASIL, 1998), así como para la lengua española, la lectura es una competencia de extrema importância. En ese sentido, la escuela deberá formar lectores

capaces de comprender lo que lee, lo que se encuentra implícito en el texto y adecuar esas informaciones a su día a día. Según KLEIMAN (2010), “Quando falamos de ESTRATÉGIAS DE LEITURA, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor [...]” (KLEIMAN, 2010, p.53). Las estrategias y habilidades que el lector hace uso para la comprensión del texto no son suficientes, hay que percibir la intención del autor, que se encuentra en las entrelineas del texto.

Como futura profesora de Lengua Portuguesa y Lengua Española, mi objetivo es realizar una investigación basada en la lectura de los PCN y de obras que hablen sobre lectura, para entonces analizar las evaluaciones de Lengua Española del ENEM de los años de 2013 y 2014. Se buscan observar esas cuestiones por ser más recientes y estar reformuladas de acuerdo con los cambios evolutivos de las pruebas.

Así, la cuestión de la investigación del análisis que norteará el trabajo es la siguiente: **Las cuestiones de lectura propuestas en el Examen Nacional de la Enseñanza Mediana – ENEM, ¿están en consonancia con el abordaje socio interaccionista de lectura preconizado por los PCN de Lengua Española?** Ese cuestionamiento norteará nuestra investigación en este Proyecto de Conclusión de Curso.

El trabajo está dividido en cuatro capítulos, donde inicialmente, presentamos algunas concepciones de teóricos sobre la lectura interaccionista. En la secuencia se hablará de la lectura preconizada por los PCN y se traerá un panorama del histórico del ENEM desde su implantación hasta los días de hoy. Después, se analizarán las actividades de lectura en las cuestiones de las pruebas de los años de 2013 y 2014, seguida de las conclusiones.

## **2 EL ABORDAJE INTERACCIONISTA DE LECTURA**

Uno de los primeros estudiosos que relacionó el aprendizaje al contexto social fue Lev Semenovich Vygotsky. Según estudios de VYGOTSKY (2010), el aprendizaje ocurre a partir de la comprensión del hombre como parte de la sociedad. O sea, el hombre se forma en contacto con el ambiente y con las personas que hacen parte de este ambiente a su alrededor.

La lectura, desde hace mucho tiempo, representa una forma del sujeto interaccionar, de estar actualizado, informado, además de ser una forma de entretenimiento. Ya la lectura interaccionista social, como el propio nombre sugiere, trata de una lectura con interacción

entre los elementos involucrados. Eses elementos son el lector, el autor y el texto, de modo que la lectura se transforma en un acto comunicativo.

“Mediante esse tipo de prática, a leitura retoma sua condição de prática social, uma vez que o leitor se coloca como sujeito, não apenas objeto de ensino, e passa a perceber também o autor como sujeito. Nessas condições a leitura se transforma em interação, isto é, numa relação entre sujeitos que, pelo menos temporariamente, têm um objeto em comum e definem um objeto a partir de uma perspectiva semelhante, aquela proposta pelo autor, o que constitui um passo prévio necessário à leitura crítica em que o leitor ressignifica a linguagem, constituindo seu próprio objeto, que poderá diferir daquele do autor.” (KLEIMAN, 2010, p. 107)

Además de diferir en sus concepciones acerca de un mismo asunto, la lectura es una forma de relacionar individuos que tienen objetivos comunes y pasan a percibir uno a otro como sujetos. En ese sentido, el contacto con opiniones ajenas, añadidas a las opiniones personales a respecto de un determinado asunto, podrán cambiar el modo de pensar o hasta mismo el modo de ver a las cosas. Esa visión de lectura posibilita que el lector se modifique.

En la concepción interaccionista social de lectura, el producto final, o sea, el sentido encontrado en el texto, es resultado de la relación entre el lector y el texto del autor, de las informaciones que están en el texto y las que el lector trae en su bagaje de conocimientos de la vivencia en sociedad. La comprensión se construye a partir de esa interacción.

En el acto de escribir el autor deja “pistas” para que el sujeto lector las interprete. El lector sigue las “pistas” que el autor sugiere y llega a sus conclusiones. La construcción de significados es hecha a partir del contenido que está en el texto y eso se suma a los conocimientos previos del lector y de las informaciones que lo cercan.

Pero esa relación de interpretación no ocurre solamente en contacto con el texto. Según Fabio Jurado Valencia y Guilherme Bustamante Zamudio (1997, p.95), además de esta interacción entre autor, texto y lector, el contexto social es otro factor que tiene influencia en la construcción de significados para que la lectura tenga sus objetivos alcanzados. Saber cuál es la realidad actual en el momento de producción, puede ayudar a comprender mejor la intención del autor al escribir, principalmente cuando el escritor quiere llamar la atención para un hecho que ocurre en la sociedad. La percepción de la intención del autor es muy importante para la comprensión del texto, ya que todo texto es intencional y no imparcial. Pero, para la visión interaccionista social además de eso hay que llevarse en cuenta la interpretación por parte del lector.

Aún según KLEIMAN (2010), para llegar a la comprensión del texto, el lector proficiente reconstruye la historia, utilizando operaciones que no son reflexiones conscientes.

Así, recrea los personajes, sus acciones o intenciones para entender el texto. Pero cuando se trata de una lectura en una lengua extranjera, el abordaje interaccionista social se torna más amplio. “La lectura nos acerca a la cultura, o mejor, a múltiples culturas y, en ese sentido, siempre es una contribución esencial a la cultura propia del lector.” (SOLÉ, 1998, p. 39).

Además de acercarse de la cultura de un individuo, el lector está interactuando con una cultura distinta de un pueblo y hay que conocer sus costumbres, sus orígenes y su historia para comprender mejor lo escrito. Y según KATO (1990), para la lectura en otro idioma, el vocabulario es una de las herramientas para la comprensión de lo que se lee, pero la traducción no es sinónimo de comprensión. Es necesario estudiar la lengua, y no sólo su vocabulario o gramática, por ejemplo.

La lectura abarca recursos además de lo que está escrito, como ilustraciones, gráficos, tablas, etc., que tienen como objetivo ayudar al lector en la construcción de significados. La activación del conocimiento previo, el conocimiento sistémico y la realización pedagógica de la noción de que el significado es construido socialmente, son elementos fundamentales para la enseñanza de lectura. (PCN 3° y 4° ciclo, 1998, p. 90).

El capítulo de los PCN que trata acerca de los Conocimientos de Lenguas Extranjeras, escribe que

[...] integradas à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado (PCN, 2000, p. 25).

De esa manera, el aprendizaje de un idioma permite al alumno agregar cultura e interacción con el mundo y los PCN proponen ese abordaje interaccionista social para attingir los objetivos.

## **2.1 La concepción de lectura en los *Parâmetros Curriculares Nacionais* de Lengua Española**

La lectura es vista por los PCN no como mera decodificación de códigos, pero como construcción de sentidos a partir de determinado texto, eso permite la construcción de hipótesis y el uso de inferencias, promoviendo así la interacción lector y autor de forma eficiente, por medio del texto.

De acuerdo con los PCN (1998), es importante que el alumno intente adivinar, el significado de las palabras que no conoce, integrando una información a otra, estableciendo

conexiones entre las informaciones presentes en el texto. Son las experiencias que el lector asocia a un conocimiento previo en recurrencia de un hecho presenciado, siendo así, busca un significado para la palabra que no conoce por medio del contexto. A “[...] inferência leva o leitor a prever que poderá fazer inferências mal sucedidas, o que o faz desenvolver paralelamente procedimentos para autocorreção, isto é, uma monitoria de sua compreensão.” (KATO, 1990, p. 22).

Ni todas las inferencias pueden traer resultados correctos y precisos, o sea, llevar a la comprensión del texto a partir de una asociación con una experiencia anterior, porque hay que llevar en cuenta el momento y el espacio del acontecimiento. Por eso, el lector tiene que monitorear sus estrategias de comprensión.

Cuando se trata de lectura en lengua extranjera, el conocimiento lexical del lector es generalmente limitado, entonces, las inferencias son necesarias para ayudar en la comprensión del texto. Este trabajo ya abordó que saber el significado de todas las palabras no garante la comprensión del texto, así que el lector debe hacer asociaciones con las palabras, intentando inserirlas en el contexto, de esa forma puede obtener éxito en la comprensión.

Los *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de Lengua Española, en relación a la lectura, preconizan la formación de lectores que tengan competencia para construir significados a partir de diferentes géneros textuales, ampliando sus conocimientos y desarrollando su competencia comunicativa. Entonces la lectura es comprendida como un proceso de construcción y elaboración de los sentidos del texto. El sujeto lector, mas allá de interpretar, reflexiona sobre la utilidad de la información y la intención del autor.

[...] o desenvolvimento da *compreensão leitora*, com o propósito de levar à reflexão efetiva sobre o texto lido: mais além da decodificação do signo lingüístico, o propósito é atingir a compreensão profunda e interagir com o texto, com o autor e com o contexto, lembrando que o sentido de um texto nunca está dado, mas é preciso construí-lo a partir das experiências pessoais, do conhecimento prévio e das inter-relações que o leitor estabelece com ele; [...] (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Conocimientos de Lenguas Extranjeras, 2000, p.151)

En esa perspectiva, ese documento orienta lecturas de las más variadas formas y el desarrollo de actividades para la desenvoltura de esa competencia en los alumnos, visando una comprensión honda acerca de las informaciones presentadas, con base en sus experiencias personales y en la inter-relación autor-lector.

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero,

do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. (BRASIL, 1998, p. 41).

Los PCN destacan la importancia de la lectura, principalmente en la disciplina de Lengua Española, por contribuir con la formación del ciudadano crítico, conforme demanda actual en el mundo globalizado en que vivimos. La teoría interaccionista social del aprendizaje habla que es a través de esa interacción con el medio, de las relaciones con las otras personas, que el individuo aprende, partiendo del conocimiento real a través de acontecimientos del cotidiano. De acuerdo con esa visión, el aprendizaje es de naturaleza interaccionista social, “[...] pois aprender é uma forma de estar no mundo social, com alguém, em um contexto histórico, cultural e institucional.” (PCN de Língua Estrangeira, 1998, p. 57).

Para que eso sea posible, el aprendiz usa sus conocimientos de mundo vía lengua extranjera. La conciencia de esos conocimientos y su utilización son esenciales en el aprendizaje, pues desarrolla la conciencia crítica del aprendiz. (PCN 3º e 4º Ciclos, p. 15).

La construcción de significados de naturaleza socio interaccional, según los PCN (1998), necesita de tres tipos de conocimiento: el conocimiento sistémico, el conocimiento de mundo y el conocimiento de la organización de los textos. El primero trata de los niveles de la organización lingüística de las personas, como conocimiento léxico, semántico, morfológico, sintáctico, fonético y fonológico. Posibilita que las personas elijan enunciados gramaticalmente adecuados y comprendan enunciados en el nivel sistémico de la lengua.

El segundo es el conocimiento convencional sobre las cosas o acciones, el pre-conocimiento de mundo que es construido a partir de las experiencias de vida y que se quedan almacenados. “[...] Esses conhecimentos, organizados na memória em blocos de informação, variam de pessoa para pessoa, pois refletem as experiências que tiveram, os livros que leram, os países onde vivem etc.” (PCN, 1998, p. 30)

Por lo tanto, de acuerdo con los PCN, es ese conocimiento de mundo que permite a las personas comprender enunciados distintos dependiendo, a veces, de la región en que viven. De la misma manera, la ausencia de conocimiento de mundo puede representar dificultad para el alumno de lengua extranjera, principalmente si él no domina el conocimiento sistémico en la lengua oral o escrita. La dificultad aumenta si el asunto es desconocido o tratase de un vocabulario que no es muy utilizado por el alumno (PCN, 1998, p. 30).

Por último, el conocimiento de la organización textual, que es el conocimiento que el usuario de una lengua tiene para la organización de las informaciones en textos orales y escritos. Así, visa facilitar la comprensión de las personas. Esos conocimientos son relacionados por el lector para hacer la lectura.

El conocimiento de mundo es muy importante para una lectura en lengua extranjera, ya que el lector necesita del contexto de los países que el texto se origina para comprender lo que lee. Así hay que considerar el crecimiento de la importancia del español en el mundo y también en Brasil, debido a la economía entre las naciones que integran el Mercosur (Mercado das Nações do Cone Sul), pues, de acuerdo con los PCN, además de la proximidad de nuestro país con los países hispanohablantes, el Brasil no permitía que el español se adentrara en nuestro territorio ( PCN, 1998, p. 23). Y ese crecimiento se relaciona con las pruebas de Lengua Española en el Enem y serán abordadas en el próximo capítulo.

### **3 EL EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO- ENEM Y LAS CUESTIONES DE LENGUA ESPAÑOLA**

Creado en 1998 por el *Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP*, el ENEM es un examen realizado anualmente en la Enseñanza Mediana. Dicho examen visa evaluar el desarrollo de las competencias básicas y fundamentales de un estudiante, al final de esta etapa. Además, el ENEM tiene otras incumbencias, conforme documento elaborado por el MEC (Ministério da Educação), intitulado *Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – IFES: democratizar la oportunidad de la concurrencia a las vacantes federales del ensino superior e inducir a la restructuración de los currículos de la Enseñanza Mediana.*

La propuesta del ENEM es trabajar con contenidos clásicos vinculados a las necesidades reales de los alumnos. A partir del año 2010, dos lenguas extranjeras fueron exigidas, cuya opción por contestar la prueba de inglés o español queda al criterio del alumno en la inscripción. Y las cuestiones pertenecen al INEP, que posee un banco de cuestiones que son elaboradas por los profesores de universidades públicas y privadas y revisadas por el mismo instituto.

Las cuestiones deben ser objetivas, tener texto introductorio y cinco alternativas, siendo solamente una correcta. El total de cuestiones es de 180, siendo 45 de cada área y estando divididas en tres niveles: fácil, medio y difícil. Son elegidas a través de sorteo, de



acuerdo con el nivel de dificultad. Las pruebas son divididas en colores que indican el cambio de orden de las cuestiones. El contenido de las cuestiones debe estar relacionado a lo trabajado en la Enseñanza Mediana.

La prueba de Lengua Española es compuesta por cinco cuestiones. El texto es presentado en lengua española y el enunciado y las alternativas en lengua portuguesa. La inclusión del Español en el ENEM, una evaluación de nivel nacional, a partir del año de dos mil diez, confirmó la expresividad de este idioma en nuestro país. Pero aún hay mucho que hacer para el reconocimiento de esta lengua, conforme podemos leer en los PCN:

A primeira observação a ser feita é que o ensino de Língua Estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, frequentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, sendo ministrada, em algumas regiões, em apenas uma ou duas séries do ensino fundamental. Em outras, tem o status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação. Em alguns estados, ainda, a Língua Estrangeira é colocada fora da grade curricular, em Centros de Línguas, fora do horário regular e fora da escola. Fora, portanto, do contexto da educação global do aluno. (PCN FUNDAMENTAL, p.24)

Es común la justificativa de la enseñanza del idioma español en Brasil por hacer frontera con siete países que tienen la lengua española como idioma oficial (Uruguay, Argentina, Paraguay, Bolivia, Peru, Colombia y Venezuela). La proximidad geográfica favorece el conocimiento no solo de una lengua, sino también de la cultura de esos pueblos hispanohablantes.

#### **4 LA LECTURA EN LENGUA ESPAÑOLA DEL ENEM DE 2013 Y 2014**

Este capítulo se refiere al análisis de las cuestiones, o sea, textos y enunciados de la prueba de lengua española del Enem de los años de 2013, prueba rosa, y 2014, prueba azul, disponibles en los apéndices. El análisis está fundamentado en la teoría presentada en los capítulos anteriores que dicen respecto a la comprensión lectora y habilidades descritas en los PCN. Se observa también si las cuestiones de lectura son de abordaje interaccionista social conforme preconiza los PCN.

En la prueba de color rosa, de 2013, la primera cuestión de español es la de número 91. Retrata las culturas nacionales de países que hablan español, que aunque comunes, son culturas propias, distintas entre sí. Así como ninguna variante lingüística vale más que la otra, ninguna lengua puede ser considerada mejor o más completa que otra lengua. Por eso se puede decir que el texto de la cuestión 91 está en consonancia con los PCN cuando habla de

esa igualdad de las lenguas, como en el texto que sigue: “Não faz sentido, por exemplo, considerar o espanhol somente como a língua da Espanha, como também considerar o inglês somente como a língua da Inglaterra ou dos Estados Unidos, ou o francês como a língua da França.” (PCN 3º E 4º CICLOS, 1998, p. 49). Por eso se puede decir que la riqueza de una lengua se encuentra en sus distintas formas de hablar y el alumno debe valorar ese saber. La pregunta pide la función del texto, de esa forma el alumno deberá también tener el conocimiento sistémico de la lengua.

La cuestión 92 presenta un poema de la poeta Gloria Fuertes. El texto usado exige del candidato la interpretación de la locución idiomática “mala leche” . Según Alicia Ramos y Ana Serradilla (2000, p. 106) en su Diccionario Akal del español coloquial, la expresión española significa “Estar de mal humor, estar enfadado”. Siendo así, el candidato no necesita solo tener el conocimiento lingüístico para identificar el significado aislado de las palabras “mala” y “leche”, más allá de eso necesita del conocimiento de mundo para comprender su significado.

El texto exige inferencia. La comparación está explícita en el verso “! Cabra! En vez de mala leche yo doy llanto.” El lector hace la relación entre las palabras “mala leche” y “llanto”, y caso sepa el significado de la palabra llanto, podrá identificar la respuesta correcta de la cuestión. Sobre eso, los PCN de Lengua Extranjera exponen que “É importante também que o aluno aprenda a adivinhar o significado de palavras que não conhece, por meio de pistas contextuais, da mesma forma que é essencial que aprenda a desconsiderar a necessidade de conhecer todos os itens lexicais para ler.” (PCN LE p.92)

Para comprender el texto, el alumno no necesita saber la traducción de todas las palabras presentes, necesita sí utilizar las estrategias de inferencia y establecer conexión entre palabras centrales en el texto, intentando adivinar el significado por medio del contexto.

De acuerdo con los PCN de Lengua Extranjera, el profesor debe concientizar a los alumnos de que son capaces de explorar la lengua y utilizar formaciones lexicales cognatas, que son palabras de un mismo radical, mismo origen y grafía semejantes, pero con significados distintos (PCN 3º e 4º CICLOS, 1998, p. 91).

La cuestión 93 trae el fragmento de un texto histórico, que retrata la relación entre dos importantes personajes de la colonización española en México. El fragmento que compone la cuestión presenta datos para que se identifique la respuesta, pues cuenta la historia de Malinche, una mujer que fue vendida como esclava por sus padres a Hernán Cortés. Cortés la hizo su intérprete y amante, y así Malinche lo guiaba en el Imperio azteca. Con la lectura del

texto se percibe que la cuestión exige conocimiento de historia y también de mundo. Ya que el texto solo presenta el apellido del personaje, Cortés, y por tratarse de un fragmento de texto no permite que el lector reciba la información contextual de la colonización española en México.

Por eso, el candidato debe inferir de qué trata el texto, por los datos presentados, como “campamento español” e “imperio azteca”. Además, puede interpretarlo al utilizar su conocimiento de mundo, como conocimientos característicos de historia, reconociendo los personajes Hernán Cortés, Malinche y Moctezuma. Por eso, la interdisciplinariedad se hace presente y también la intertextualidad, pues hay libros que hablan sobre el hecho histórico. Se puede usar como ejemplo una lectura accesible a la Enseñanza Média, el libro *La ciudad de los dioses* (CARRERO, 2015). Una adaptación indicada para el nivel B2 del Plan Curricular del Instituto Cervantes, según la editora Moderna.

Al analizar la interdisciplinariedad de esa cuestión se encuentra consonancia con lo presentado en los PCN: “O estudo das outras disciplinas notadamente de História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, passa a ter outro significado se em certos momentos forem proporcionadas atividades conjugadas com o ensino de Língua Estrangeira [...]” (PCN 3º E 4º CICLOS, 1998, p.37)

El trabajo en equipo, la preparación de las clases en conjunto, buscando la conexión entre las disciplinas, son importantes para que la interdisciplinariedad ocurra. El profesor de historia, por ejemplo, puede realizar actividades con el profesor de lengua española, abordar la cuestión de la llegada de los españoles en América y los impactos que eso provocó en los nativos, y así por delante.

La cuestión 94, está relacionada a la diversidad cultural y lingüística del mundo hispánico. El género textual presentado en esta cuestión es muy conocido y utilizado por los alumnos en su día a día, trata de la viñeta, pero el tema no es común o familiar. La imagen muestra un diálogo entre dos hombres y utiliza recursos expresivos propios. El texto no trae informaciones sobre quiénes son, pero para aquellos que estudiaron sobre el Lunfardo, reconocen los trajes típicos usados por esos “hombres del tango”, como son llamados en Argentina. Hay palabras que son del vocabulario de esa región y que pueden ser desconocidas por la mayoría de las personas. Por eso, la comprensión exige la interacción del lector con datos del texto y de la historia. “[...] se o conteúdo do texto não fizer parte do seu conhecimento de mundo, dificilmente ele conseguirá atingir um nível profundo de

compreensão.” (KANASHIRO, 2012, p. 94) “[...] o desconhecimento de termos, ou de costumes, dificulta a compreensão [...]”

Sobre eso, los PCN hablan que “Em Língua Estrangeira, o problema do conhecimento de mundo referente ao assunto de que se fale ou sobre o qual se leia ou escreva pode também ser complicado caso seja culturalmente distante do aluno”. (PCN 3º E 4º CICLOS, 1998, p.30) La cultura de los países, principalmente la de los hispanohablantes, son muy distintas entre ellas, por eso la diversidad de costumbres o expresiones utilizadas en la lengua dificulta la comprensión de los lectores.

Un ejemplo es la utilización del verbo “retar” que aparece en la cuestión 94. “Retó” puede tener muchos significados como “provocación o citación al duelo o desafío, acción de amenazar”, según el Diccionario de La Lengua Española - Real Academia Española, lo que dificulta la comprensión del lector, principalmente de aquel que no conoce sobre la cultura específica del Lunfardo. Así mismo, el significado de la palabra puede ser deducida por el contexto.

En la cuestión 95, aunque no se utilice del texto original, ni completo, la lectura del fragmento no compromete la comprensión lectora sobre el tema. El tema central es sobre una madre que deja a su hijo en manos de una mujer que considera hermana, por su color de piel, y sale de casa para trabajar. Sobre la elección de textos para trabajar, los PCN apuntan que

Primeiramente, é necessário que o professor escolha o texto a ser usado para, a seguir, estabelecer um propósito para a leitura (o que pode ser feito em conjunto com a classe). Esse propósito definirá o nível de compreensão a ser alcançado, o que pode abarcar desde uma compreensão geral em relação ao que é tratado no texto, até a procura de uma informação específica, por exemplo, uma data, um nome etc.(PCN 3º E 4º CICLOS, 1998, p. 91)

La comprensión del texto, muchas veces, dependerá del interés del alumno por el asunto, por eso los textos deben abarcar los diversos géneros para la apreciación del alumno.

El análisis de la prueba de color azul de 2014 empieza con la cuestión 91, es un fragmento del discurso de Mario Vargas Llosa al recibir el Premio Nobel de Literatura de 2010. El escritor habla de su trabajo duro y amenazado por el desgaste de la imaginación, pero, a pesar de esto, el escribir le causa placer en la vida. Para él “Escribir es una manera de vivir”.

La expresión “sudar la gota gorda” es utilizada para definir el pensamiento del escritor sobre el artificio de la escritura. Exige conocimiento de mundo e interpretación textual para el análisis de la posible respuesta. El uso de inferencia puede ser útil para auxiliar el lector.

Según los PCN de lengua extranjera, la construcción de significados depende del momento y de contextos culturales vivenciados en el espacio del convivio social del lector.

[...] O processo de construção de significados resulta no modo como as pessoas realizam a linguagem no uso e é essencialmente determinado pelo momento que se vive (a história) e os espaços em que se atua (contextos culturais e institucionais), ou seja, pelo modo como as pessoas agem por meio do discurso no mundo social, o que foi chamado de a natureza sociointeracional da linguagem. (PCN LE, p. 32)

Hay expresiones que surgen en un determinado tiempo y son utilizadas por grupos específicos, para ellos posee un significado común.

La cuestión 92 es una de las pocas cuestiones que trae el texto en la íntegra. El poema contemporáneo “El robo”, de la poetisa uruguaya Circe Maia, apunta para una cuestión latente hoy en día, la falta de tiempo y el atropello de la vida. Así, el enunciado pide de que se trata el poema. La respuesta puede venir por exclusión de alternativas, pero, el poema exige interpretación lectora. Lo que encontramos en los PCN sobre la propuesta de lectura es

A visão de leitura adotada difere daquela tradicionalmente seguida em sala de aula e em material didático, centrada em aspectos de decodificação da palavra escrita, em que o único conhecimento utilizado pelo leitor-aluno é o sistêmico, baseando-se numa concepção de leitura em que o significado é inerente ao texto e não uma construção social. (PCN 3º E 4º CICLOS, 1998, p.93).

En la cuestión 93 podemos identificar el drama vivido por los emigrantes, del convivir con la nostalgia, cortar raíces y entregarse a una nueva cultura. El drama se encuentra en la imposibilidad de romper con la patria de origen, y así se sienten parte de dos mundos. Ese drama está descrito en la Historia de España y por eso, el conocimiento de historia ayuda en la posible respuesta para la cuestión, pero el propio enunciado explica y contextualiza el lector, direccionando para la respuesta correcta. También notamos la presencia de la interdisciplinaridad, que sugiere conocimientos de la historia de España. El conocimiento sistémico de la lengua es requerido para comprender la función de las palabras en el texto.

Con relación a eso se puede encontrar en los PCN el siguiente fragmento:

O enfoque sociointeracional da linguagem indica que, ao se engajarem no discurso, as pessoas consideram aqueles a quem se dirigem ou quem se dirigiu a elas na construção social do significado. É determinante nesse processo o posicionamento das pessoas na instituição, na cultura e na história. Para que essa natureza sociointeracional seja possível, o aprendiz utiliza conhecimentos sistêmicos, de mundo e sobre a organização textual, além de ter de aprender como usá-los na construção social do significado via Língua Estrangeira. A consciência desses conhecimentos e a de seus usos são essenciais na aprendizagem, posto que focaliza aspectos metacognitivos e desenvolve a consciência crítica do aprendiz no que se

refere a como a linguagem é usada no mundo social, como reflexo de crenças, valores e projetos políticos. (PCN 3º E 4º CICLOS, 1998, p.15)

Ya la cuestión 94 trae un fragmento de un texto que trata de las cosas que el autor presenció durante un año de su campaña en tierras paraguayas. El abandono por parte de los gobernantes, las inundaciones y el sofoco del hombre. Para responder a la cuestión, el candidato necesita del conocimiento de mundo. El enunciado contextualiza el lector, necesitando interpretación e inferencia.

Los PCN apuntan la necesidad del alumno tener acceso a informaciones diversas para contribuir en su formación de ciudadano

Embora seja certo que os objetivos práticos – entender, falar, ler e escrever – a que a legislação e especialistas fazem referência são importantes, quer no parecer que o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de Línguas Estrangeiras não pode ser ignorado. Torna-se, pois, fundamental, conferir ao ensino escolar de Línguas Estrangeiras um caráter que além de capacitar o aluno a compreender e a produzir enunciados corretos no novo idioma, propicie ao aprendiz a possibilidade de atingir um nível de competência linguística capaz de permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribua para a sua formação geral enquanto cidadão. (PCN MÉDIO, 2010, p.26)

Así, la enseñanza de lenguas debe contribuir con la formación individual, además de trabajar los conocimientos lingüísticos y de reglas gramaticales. Así como el conocimiento sistémico, en la cuestión 95. La palabra "Tándem" puede dificultar la interpretación, pero no la elección de la respuesta. El uso de la imagen ayuda a entender el significado de la palabra. Percibir la función del texto también es importante para la comprensión.

Sobre el uso del conocimiento sistémico de la lengua, los PCN nos hablan que “O conhecimento sistémico envolve os vários níveis da organização linguística que as pessoas têm: os conhecimentos léxico-semânticos, morfológicos, sintáticos e fonético fonológicos.” (PCN 3º E 4º CICLOS, 1998, p.29). Partiendo de esa información, es de extrema importancia que el alumno, al final de la Enseñanza Media, sepa usar la lengua de forma adecuada para que produzca y comprenda enunciados en los textos y en las interacciones del día a día. De esa manera, el alumno hace una búsqueda en las informaciones que posee para mejor asimilar y comprender las nuevas informaciones.

## **CONSIDERACIONES FINALES**

En la investigación se buscó contestar a la problemática que originó este trabajo. Conforme se constató, las pruebas de ENEM 2013-2014 contemplan textos informativos, fragmentos de poesía, historietas, viñetas y anuncios publicitarios. O sea, hay una variedad de géneros textuales y de países de origen de los textos. Las pruebas presentan también una diversidad de temas abordados, como diversidad cultural y lingüística, pero con un número limitado de cuestiones.

Hay que destacar también que, por el análisis, fue posible verificar que en las pruebas los tres tipos de conocimiento son exigidos para contestarla: el sistémico, el conocimiento de mundo y el conocimiento de la organización textual que son piezas fundamentales para la construcción de significados en el texto.

Es importante considerar que son solo cinco cuestiones de lengua española, lo que representa muy poco en un total de 180 cuestiones presentes en las pruebas de cada año. Si llevada en cuenta la ley nº 11.161 de 5 de agosto de 2005, que torna obligatoria la oferta de la lengua española en la enseñanza mediana, son tres años del contacto con la lengua, o sea, para el aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, se juzga insuficiente cinco cuestiones en ENEM para evaluar el nivel de aprendizaje del alumno en lengua española.

Al contrastar los PCN con las pruebas fue posible encontrar un aspecto en que no están en consonancia. Según los PCN, se debe enseñar y cobrar comprensión lectora en lengua española, pero en las pruebas de ENEM los enunciados y las alternativas están en lengua portuguesa. Sobre ese punto, se cree que si el lector tiene condiciones para leer el texto en lengua extranjera, también puede comprender en lengua extranjera lo que se pide en la cuestión. O sea, se considera que también se lee un enunciado; que también se interpreta; y que podría hacer parte de una habilidad exigida en la prueba la interpretación del enunciado y de las alternativas. Así estaría en acuerdo con los PCN.

El abordaje interdisciplinar y sociocultural está presente en las cuestiones, enriqueciéndolas con un contenido de las más diversas regiones y culturas. Además, se constató que están de acuerdo con lo que es preconizado por los PCN, junto al abordaje interaccionista social de lectura y que la elaboración de las pruebas por el MEC dialoga con los PCN. Ya que el MEC es responsable por la elaboración de esos dos importantes documentos, uno que sirve para nortear el trabajo de las escuelas y otro que evalúa el producto final de ese trabajo.

Es relevante sobresalir que el ENEM es una importante herramienta para rever prácticas de enseñanza, visando una mejoría del aprendizaje, pues detecta faltas en el proceso.

Por el facto de la inserción de cuestiones de Lengua Española en las pruebas ser reciente, la misma puede y debe sufrir alteraciones en el transcurrir de los años, visando el aprimoramiento y buscando retratar cada vez más la realidad de la enseñanza de la lengua en el país por medio de la lectura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <portal.inep.gov.br>. Acesso em: 23/11/2014.

BRASIL. LEI 11.161. Disponível em: <[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: 01/06/2015

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos. SEF: Brasília, 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>> Acesso em: 01/06/2015

CARRERO, Luis María. **La ciudad de los dioses**. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

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

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1991].

JURADO, Valencia, Guillermo Bustamante Zamudio. **Los Procesos de la Lectura: Hacia la producción interactiva de los sentidos**. 1ª ed. Reimp. Santa Fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1997.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. **As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no Enem**. São Paulo: s.n., 2012. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 3ª edição. Martins Fontes Editora. São Paulo, 1990.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura – teoria e prática**. 13ª edição. Campinas. São Paulo – Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. 2 reimp. São Paulo: Contexto, 2009.



LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. Volume 1. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_01\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf)> Acesso em: 01/06/2015

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica. / MEC, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14\\_24.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf) Acesso em: 01/06/2015

RAMOS, Alicia; SERRADILLA, Ana. **Diccionario Akal del español coloquial**. Madrid: Ediciones AKAL S. A., 2000, p. 106.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario De La Lengua Española**. México. 2001, p. 1965. Vigésima Segunda Edición. Tomo II.

SOLÉ, Isabel. **Estrategias de Lectura**. 6ª edição. Artmed Editora. Porto Alegre, 1998.

VIGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.