

## **AS REPRESENTAÇÕES DE LEITURA NAS PROVAS DE LEITURA DO ENEM NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

Márcia Maria Lima Candido ()  
[marcia.maricosta@gmail.com](mailto:marcia.maricosta@gmail.com)

### **1. Introdução**

Este artigo discute de forma objetiva a interdisciplinaridade na prova de espanhol do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) de 2012. Os eixos teóricos que fazem parte da estrutura do ENEM são a interdisciplinaridade e a contextualização comentadas nos *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*.

Na década de 90 muitas mudanças ocorreram no campo educacional, como por exemplo; a publicação da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB-9394/96) e o surgimento dos PCN para o ensino fundamental e médio. Neste contexto surge o ENEM, pela primeira vez em 1998, com a finalidade de avaliar o desempenho dos estudantes que terminavam a educação básica e o desenvolvimento de competências consideradas essenciais para o exercício da cidadania.

O ENEM hoje é ponto de partida para aqueles que não puderam concluir na idade certa o ensino médio; Cursar uma graduação na rede privada através de quotas ou bolsas oferecidas pelo PROUNI ou até mesmo ingressar numa universidade pública. O número de participantes aumentou e muitas universidades aderiram ao ENEM como etapa de seus exames de ingresso.

Pretende-se em oito seções discutir de forma clara o percurso do ENEM e a presença da interdisciplinaridade na avaliação de língua espanhola. Na primeira seção, é proposto uma reflexão sobre os avanços do ENEM como política pública. Já na segunda seção, é abordado um estudo sobre o Novo ENEM. Em seguida, é apresentado na terceira seção as contribuições da Lei 9.394/96/PCNEM/OCEM para o contexto educacional do ensino médio. A questão da interdisciplinaridade é comentada na quarta seção. Logo após, na quinta seção há uma reflexão sobre a leitura interacionista de acordo com a visão de Vygotsky.

Nesse sentido, na sexta seção o estudo é direcionado à tríade comunicativa autor-texto-leitor, como um processo interativo de leitura. Na sétima seção, a reflexão sobre o modelo de leitura interacional que faz

uma abordagem ao ato comunicativo implícito neste modelo. Para finalizar, na oitava seção foi realizado uma análise prévia das questões de espanhol da prova do ENEM de 2012.

## **2. Os avanços do ENEM como política pública**

ENEM foi o primeiro instrumento oficial a concretizar as propostas de interdisciplinaridade e contextualização tratadas no PCNEM (*Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*) de 1999 em forma de exercícios esclarecendo as habilidades e competências almeçadas em tais parâmetros.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), criado em 1998, é destinado aos alunos em fase de concluir ou que já tenham concluído o ensino médio. Trata-se de um importante instrumento de avaliação, pois seus dados são utilizados com as seguintes finalidades: acesso ao ensino superior nas Universidades públicas, financiamento (Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior- FIES) para estudos em universidades particulares, critério de concessão de bolsas de estudos em universidades privadas (Programa Universidade para Todos – PROUNI) e certificação de conclusão do EM. Acredita-se que essas finalidades mostram a abrangência do exame e conduz uma reflexão sobre sua função dentro da política de reforma do EM.

No período de 1998 até 2008, a avaliação difundida pelos processos de vestibular era tradicional. O ENEM neste período, já utilizava uma avaliação interdisciplinar e contextualizada entre áreas. Dessa forma, é possível observar que este procedimento não conseguiu desencadear modificações no ensino desenvolvido nas escolas e nem no próprio processo avaliativo nos anos anteriores para ingresso ao ensino superior mesmo com o investimento governamental do PROUNI, não foi possível desestabilizar o tradicional vestibular.

Com o novo ENEM proposto em 2009, foi elaborado 180 questões objetivas divididas em quatro áreas do conhecimento: linguagens, códigos e suas tecnologias/ciências da natureza/ciências humanas e suas tecnologias com o objetivo de avaliar os eixos cognitivos comuns a todas as áreas, habilidades e competências específicas e manteve a redação. Pode-se observar que as mudanças de tais propostas seguem um processo na busca de apropriação de novas perspectivas ao ensino. Desde 1996 com a LDB, vem se buscando a qualidade do ensino sinalizando uma ba-

se curricular comum. Esse processo está sendo orientado pelos documentos dos PCN que trazem novas perspectivas ao ensino escolar em todas as áreas.

As orientações discutem a interdisciplinaridade e a contextualização como princípios fundamentais na reestruturação curricular, e tais princípios também fundamentam as mudanças ocorridas no processo avaliativo do ENEM 2009. Exigindo modificação no ensino desenvolvido na escola de educação básica como condição para termos avaliações mais significativas no processo de ensino aprendizagem.

### **3. O percurso do novo ENEM**

Com as mudanças propostas pelo Ministério da Educação – MEC, a partir de 2009 o ENEM passou a ter outra nomenclatura: O Novo ENEM. Com este novo modelo os estudantes tiveram como optar por até cinco cursos de universidades que adotam o ENEM no processo seletivo. A reformulação do ENEM também proporcionou mudanças na proposta pedagógica das escolas. Os objetivos do novo ENEM apontados pelo site do Inep foram ampliados a partir de sua proposta em 2009.

Além de avaliar o desempenho dos alunos ao final da Educação Básica, este processo busca a democratização das oportunidades de acesso às universidades públicas. Assumindo três questões principais: avaliar a educação básica, ser um processo seletivo para o ingresso ao ensino superior e reestruturar o currículo do ensino médio.

A partir de 2009 o ENEM é elaborado com ênfase nos eixos cognitivos e avalia competências e habilidades já previstas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* originando o processo que foi denominado de Novo ENEM. Estas mudanças são propositalmente na sua estruturação por considerar que conteúdos decorados, foco dado principalmente por processos de Vestibular e ação das instituições de Ensino Médio, não proporcionam aprendizagens. Conforme Weinberg e Borsato

Desde 1911, quando surgiu o primeiro vestibular no Brasil, não se viu uma transformação tão radical. Enquanto o velho vestibular exige do aluno a memorização de uma quantidade colossal de fórmulas, datas e nomes, o novo exame procura aferir, basicamente, a capacidade de raciocínio em questões que combinam as várias áreas do conhecimento e traduzem a vida real. (2009, p. 78).

Juntamente com a apresentação das mudanças na estrutura da prova, foram apresentadas as matrizes de referência do novo ENEM, isso porque na reformulação do currículo, um dos objetivos desta proposta, é que as mudanças não deveriam ser algo livre e desorientado. As matrizes apresentam cinco eixos cognitivos a serem avaliados no exame, e que são comuns a todas as áreas: dominar linguagens, compreender fenômenos naturais, processos históricos- geográficos, enfrentar situações problema, construir argumentação e elaborar propostas.

Estes eixos cognitivos estão atrelados ao desenvolvimento da autonomia dos alunos para que de um modo geral saibam conviver e agir, se tornando cidadãos ativos e colaboradores na construção de uma sociedade democrática. Considerando os saberes específicos que trabalha, as competências e habilidades são mencionadas de acordo com a atual divisão da prova do ENEM, ou seja, por áreas do conhecimento.

#### **4. As contribuições da Lei 9.394/96 para o contexto educacional**

A educação no Brasil tem sido alvo de muitas reformas curriculares organizadas por políticas públicas que buscam qualidade e equidade para o ensino escolar público. Na década de 90 intensificaram-se as orientações para as reformas curriculares, iniciada e conduzida a partir da LDB de 1996. Lei que garantiu a ampliação da educação básica e estabeleceu novas condições ao ensino escolar.

A publicação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional representa avanços quanto às políticas educacionais no país. Vale ressaltar que até o final da década de 20, o pensamento pedagógico no Brasil ainda reproduzia o pensamento medieval, que se baseava em uma educação jesuítica tradicional. Os jesuítas apresentaram um ensino de caráter verbalista, retórico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos (GADOTTI, 2010, p.106).

A partir de 1930, a burguesia urbano- industrial chegou ao poder e passou a defender a educação pública. Dessa forma pode-se dizer que, somente na Constituição de 1934, se criou um capítulo inteiro dedicado à Educação, trazendo para a União a responsabilidade por traçar diretrizes da educação nacional.

Em 1961 é apresentada a primeira LDB, com a proposição de direitos e deveres do estado e da família para com a educação de todos os brasileiros. Ou seja, somente 27 anos após a Constituição de 1934, é cri-

ada a primeira diretriz para a educação. A primeira LDB já afirmava que a educação pública era um direito de todos, mas a educação escolar só era obrigatória no ensino primário, ou seja, o ginásial e colegial também eram públicos, mas não obrigatórios. Durante 10 anos, a educação em nosso país foi apenas o suficiente para iniciar o processo de alfabetização.

A segunda LDB foi publicada em 1971, e pela primeira vez é citada a necessidade de uma base curricular comum e ainda a LDB de 1971 ampliou a obrigatoriedade do ensino escolar de quatro anos do ensino primário para oito anos, constituindo o primeiro grau. Dessa forma pode-se dizer que a normatização da educação básica no Brasil atualmente é instituída pela LDB número 9.394/96, que amplia a obrigatoriedade do ensino escolar para toda a educação básica, sendo constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Com base neste documento, é importante ressaltar que no artigo nono é delegado à União juntamente com o Distrito Federal, estados e municípios o dever de elaborar o plano nacional de educação, estabelecer competências e diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, garantindo a formação básica comum. Sendo a União responsável por assegurar processos de avaliação do rendimento escolar em toda a educação básica e ensino superior.

De acordo com Ghiraldelli (p. 202, 2009), o surgimento das políticas públicas justificou-se pela necessidade de definição de prioridades e a busca pelo aperfeiçoamento da qualidade do ensino, deixando de forma transparente a intenção de uma de uma avaliação nacional constituindo uma política reguladora dos diferentes níveis de ensino.

##### **5. *Interdisciplinaridade: interação entre duas ou mais disciplinas***

A interação existente entre duas ou mais disciplinas pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretos da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa (FAZENDA, 1991, p. 23). A interdisciplinaridade é uma nova concepção da divisão do saber, frisando, sobretudo as interdependências existentes entre as disciplinas e mostrando, através do discurso intelectual, que as coisas não ocorrem na vida de modo compartimentado, mas interligado.

De acordo com Japiassu (1976, p. 31), a interdisciplinaridade pode ser entendida como uma nova maneira de encarar a repartição epistemológica do saber em disciplinas e das relações entre elas, pois se trata de uma das mais significativas mudanças que afetam a nossa cultura, as *démarches* da inteligência e as formas de seu discurso. Dessa forma, a interdisciplinaridade pode ser considerada um intercâmbio mútuo e integração entre várias disciplinas tendo como resultado final o enriquecimento recíproco.

Num contexto pedagógico, pode-se definir interdisciplinaridade como um processo que envolve integração e engajamento de educadores num trabalho conjunto de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade de modo a superar a fragmentação do ensino. A interdisciplinaridade é, portanto, a articulação que existe entre as disciplinas para que o conhecimento do aluno seja global, e não fragmentado. A estrutura pedagógica de uma escola preocupada com esta nova visão, a disciplina escolar em seus vários tópicos não terá mais razão em si mesma, mas somente se relacionada a um conjunto com objetivos bem definidos (LUCK, 1995, p. 30).

Para Fazenda (1991, p. 27), a maior marca não é o individualismo, mas a busca de um envolvimento de ambas as partes, onde não se ensina e nem se aprende, mas vive-se, exerce-se. O conhecimento é, ao mesmo tempo, um fenômeno multidimensional e inacabado, sendo impossível sua completude e abrangência total, uma vez que, a cada etapa da visão globalizadora, novas questões e novos desdobramentos surgem.

## **6. *Leitura interacionista numa perspectiva vygotskiana***

Os estudos de base interacionista apontam para o papel do adulto como quem cria a intenção comunicativa, como o facilitador do processo de aquisição. De acordo com Vygotsky (1993), o desenvolvimento da fala segue as mesmas leis, o mesmo desenvolvimento que outras operações mentais, ou seja, chama a atenção para a função social da fala, e daí a importância do outro, do interlocutor, no desenvolvimento da linguagem. Desse modo, pode-se considerar língua e pensamento fatores essenciais ao processo de aprendizado.

Segundo Vygotsky (1993, p. 43), fala e pensamento tem raízes genéticas diferentes. Existe uma fase pré verbal do pensamento (relacionada à inteligência prática), e uma pré intelectual da fala (o balbúcio e o

choro, por sua função social, seriam exemplos de fala sem pensamento). Próximo dos dois anos, fala e pensamento se unem e dão início ao comportamento verbal. A fala passa, então, a servir ao intelecto e os pensamentos podem ser verbalizados. São características dessa nova etapa a curiosidade da criança pelas palavras e a ampliação do vocabulário.

Outro aspecto importante da teoria de Vygotsky está relacionada ao uso da palavra. Para a criança a palavra é parte integrante do objeto. Vale ressaltar que a fala é um instrumento de que a criança faz uso para buscar e planejar a solução de um problema, e tende a ser interiorizada. À medida que a criança cresce, o discurso muda de acordo com as situações do cotidiano. É importante ressaltar de acordo com o pensamento vygotskiano, que o desenvolvimento psicológico da criança tem como ponto de partida a vida social. Kleiman (2004, p. 10), também acredita que a prática social interfere no processo de aprendizagem, pois o sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu a sociabilização primária, contribui para uma leitura proficiente.

Construir um contexto de aprendizagem mediante a interação é fundamental que o educando conheça a natureza da tarefa e esteja plenamente convencido de sua importância e relevância. A fim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas plausíveis e significativas, segundo objetivos pré definidos em comum acordo. As trocas sociais da criança constituem fundamento para seu desenvolvimento.

### **7. A tríade comunicativa: autor, texto e leitor**

A concepção de leitura como atividade baseada na interação autor- texto e leitor, faz-se necessário considerar a materialidade linguística do texto, elemento do qual se constitui a interação, por outro lado é necessário também levar em consideração os conhecimentos do leitor, como condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade e qualidade da compreensão de um texto.

Diante das propostas de leitura das pesquisadoras Kato (2007, p. 49) e Kleiman (2004, p. 26), cujo eixo é a interação leitor/autor e texto, é possível observar que ambas se preocupam com o ensino de uma leitura feita com um objetivo claro, a realização de inferências e levantamento

de hipóteses e o acionamento de conhecimentos prévios com intuito de contribuir para a autoconfiança do aluno em suas estratégias para resolver problemas na leitura. Sendo assim, o conhecimento linguístico, textual e enciclopédico recuperam o sentido do texto e as intenções do autor.

Desse modo, o texto comporta uma concepção que não fica restrito nele mesmo, mas no diálogo que produz com o leitor. O diálogo poderá ser mais produtivo, quanto mais o texto puder possibilitar condições de identificação do leitor com ele, considerando que o autor, ao criar o texto, não tem o objetivo de conformar o leitor, mas de tê-lo como co-produtor, dando-lhe também possibilidades de escrever outros textos. Dessa forma pode-se dizer que o texto não é apenas um objeto que apresenta uma visão de mundo concluída, mas um espaço que pode contribuir na formação do leitor reflexivo.

Com base nos estudos de Kleiman (2004, p. 26), o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento da compreensão, momento esse em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. Apenas passar os olhos pelas linhas do texto não é leitura, pois leitura implica uma tarefa de procura por parte do leitor, em sua bagagem de conhecimentos, aqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que apresenta pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que poderia explicitar.

Percebe-se que a leitura é uma atividade que solicita de forma intensificada a participação do leitor, que aplica ao texto seus conhecimentos armazenados na memória. Sendo assim, a perspectiva interacionista é concebida como integrante da tríade comunicativa – autor, texto e leitor contribuindo para a formação de leitores proficientes.

## **8. *Leitura como um processo interativo***

Acredita-se que a construção de um contexto de aprendizagem mediante a interação, é importante considerar a materialidade linguística do texto e os conhecimentos do leitor, como condição essencial para o estabelecimento da interação. Trata-se de uma leitura como atividade de produção de sentido em que o leitor não extrai informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Pode-se observar que é uma tarefa que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não será possível uma leitura proficiente.

Estes procedimentos possibilitarão direcionar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos e validar no texto suposições feitas. Vale ressaltar, segundo Koch e Elias (2010, p. 12), que essa concepção de leitura, põe em foco o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto na construção de sentido estabelece relações entre os conhecimentos anteriormente constituídos e as novas informações contidas no texto.

Para Kleiman (2004, p. 35), o processo interativo corresponde ao uso de dois tipos de estratégias, de acordo com as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: envolvendo um tipo de processamento denominado *top-down* ou descendente, em conjunto com estratégias de processamento *bottom-up* ou ascendente que faz uso linear e indutivo das informações visuais. A sua abordagem é composicional, constrói o significado com base na análise e síntese do significado das partes.

De acordo com Moita Lopes (1996, p. 40), o processo ascendente também é identificado com teorias de decodificação de leitura. O leitor só utiliza os dados apresentados no texto, na tarefa de compreender o texto escrito. A informação flui, então do texto para o leitor. Já no processo descendente, o foco é colocado na contribuição do leitor, a informação flui do leitor para o texto. Pode-se concluir que o ato de ler envolve tanto a informação impressa na página quanto a informação que o leitor traz para o texto, ou seja, seu conhecimento prévio.

A visão do modelo interacional está relacionada com o fato de dar conta em sua estruturação de que para se aprender a ler não é suficiente ter-se conhecimento sistêmico e esquemático mas também que é importante saber usar esse conhecimento, ou seja, ter domínio dos procedimentos interpretativos, que recuperam o discurso de elementos sistêmicos. A noção de que não é suficiente para um aprendiz adquirir conhecimento mas de que ele também tem que saber como usá-lo.

## **9. A prova de língua espanhola do ENEM de 2012**

No caderno do segundo dia da avaliação do ENEM, as questões de número 91 a 135 são relativas à área de linguagens, códigos e suas tecnologias. As questões de 91 a 95 são relativas à língua estrangeira (inglês ou espanhol) que o candidato escolhe no momento da inscrição. Ao observar as cinco questões de língua espanhola é possível verificar que é

uma prova contextualizada na função e na finalidade sócio comunicativa dos gêneros textuais, considerando as estratégias argumentativas na reflexão da linguagem e suas variedades. Vale ressaltar que a cada ano que passa o conhecimento sociolinguístico tem sido foco das provas do ENEM, e vem dando adeus a abordagem gramatical.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira* (1998, p. 32), as questões propostas na prova no âmbito geral, considera os conhecimentos que o candidato tem de adquirir em relação à língua estrangeira, irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de aprender e entender uma língua estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira.

Quanto ao conhecimento da organização de textos escritos, o candidato pode se apoiar também nos tipos de texto que já conhece como usuário de sua língua materna. De modo geral, os textos estão relacionados à contextos sociais. Essa variedade permite ao candidato tomar consciência das características típicas de determinados gêneros e perceber como eles são flexíveis e dinâmicos. Isso contribui para que compreenda também que o surgimento de novos gêneros está relacionado a necessidades e atividades socioculturais (MARCUSCHI, 2010, p. 38). Ao apresentar as orientações para o ensino médio, as OCEM (2006, p. 92) enfatizam:

sua compreensão de letramento baseada em uma visão heterogênea, plural e complexa de linguagem, de cultura e de conhecimento, visão essa sempre inserida em contextos socioculturais. Desse modo, procura-se ressignificar o valor educacional da aprendizagem da língua estrangeira, pois se assume o compromisso de ir muito além de capacitar o aprendiz a usar uma determinada língua estrangeira para fins comunicativos.

Diante disso, faz-se necessário que o candidato tenha conhecimento de natureza metacognitiva em relação ao que está lendo na questão 91 da prova de espanhol. Outro ponto também a ser discutido é a questão da interferência dos conhecimentos prévios assimilados pelo leitor na interação social que contribui para uma leitura proficiência. Vale lembrar que as interações sociais são importantes para o desenvolvimento da compreensão de um texto. Não há bom ensino sem o conhecimento

profundo do objeto de ensino, no nosso caso, a língua espanhola (TRAVAGLIA, 2005, p. 10).

## 10. Questão 91

### 10.1. Obituário

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 ai 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 Cincinatti  
y unos calcetines de Chicago.  
Guatemala no facilitó nada al funeral,  
excepto el cadáver.

\* Paráfrasis de un famoso texto norteamericano.  
NOGUERAS, L R. *Las quince mil vidas del caminante*.  
La Habana: Unea, 1977.

O texto de Luis Rogelio Noguerras 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.

## 10.2. Questão 92

### Excavarán plaza ceremonial del frontis norte de huaca de la Luna

Trujillo, feb. 25 (ANDINA). Tras limpiar los escombros del saqueo colonial y de las excavaciones de los últimos años en huaca de la Luna, este año se intervendrá la plaza ceremonial del frontis norte, en donde se ubica la gran fa-

chada 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 Soly 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.

### 10.3. Questão 93

Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina perfeccionó sus funciones. Este ya no es el reino de las maravillas donde la realidad derrotaba a la fábula y la imaginación era humillada por los trofeos de la conquista, los yacimientos de oro y las montañas de plata. Pero la región sigue trabajando de sirvienta. Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros del poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de

consumo, los recursos naturales y los recursos humanos. El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados, desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo. Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos.

GALEANO, E. *Las venas abiertas de América Latina*. Buenos Aires: Sigla 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.

Ao fazer uma breve análise das questões da prova de Espanhol do ENEM 2012, é possível observar de acordo com Hoffmann (2012, p. 26), que o significado da avaliação alcança um sentido próprio, às vezes diferente do sentido que se atribui a essa palavra no nosso cotidiano. Na avaliação do ENEM, a gramática é considerada instrumento para reflexão sobre os usos linguísticos, visando não só a ampliar o conhecimento teórico sobre a língua, mas também a ajudar na compreensão dos textos. Considerando que muitas instituições estão em processo de adaptação às novas propostas de avaliação ainda valorizam os conceitos gramaticais como regras para a compreensão de textos e a prova de língua é elaborada de forma independente, ignorando a interdisciplinaridade e a contextualização das questões como são consideradas como ponto de partida para a elaboração das questões do ENEM.

## ***11. Considerações finais***

Este estudo foi elaborado com o objetivo de propor uma reflexão sobre o ENEM como uma política pública de avaliação contextualizada e

interdisciplinar de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, com enfoque nas questões de língua espanhola que demonstram as mudanças do paradigma tradicional para as questões baseadas em uma visão interacional e reflexiva das competências comunicativas.

A bibliografia citada ao final deste artigo pode se constituir em um ponto de partida para o professor aprofundar o estudo dos conceitos fundamentais para o ensino mais produtivo da língua espanhola. Assim podemos dizer que o ensino de línguas no Brasil hoje se encontra num estado de transição entre o ideal e o possível, já que as instituições de ensino médio estão adaptando as suas propostas pedagógicas aos modelos de prova do ENEM.

Por fim, vale ressaltar que o novo ENEM desenvolve um sistema de avaliação que tem como pressuposto compreender as potencialidades, a qualidade e a limitação do trabalho pedagógico, tendo em vista um projeto de formação cidadã integral, ética e para a vida.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB (9.394)*. Brasília: INEP, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Exame nacional do ensino médio: Relatório final: 1998*. Brasília: INEP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio*, Brasília: INEP, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *Exame nacional do ensino médio*, Brasília: INEP, 2012.

BRASIL. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Línguas, Códigos e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação. *Parâmetros curriculares nacionais de língua estrangeira*. Brasília, 1998.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2010.

GHIRALDELLI, Junior Paulo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2009.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré- escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

JAPIASÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1995.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2010.

MOITA, Lopes. Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

WEINBERG, Mônica; BORSATO, Cintia. A chave para a faculdade. *Veja*, edição 2131, ano 42, número 38, p. 78-80, 23 de setembro de 2009.