UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS NEOLATINAS

PALOMA DA SILVA BARRETO

A LEITURA NO FOCO DA AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PROVA DE ESPANHOL DO ENEM

Rio de Janeiro
2026

Paloma da Silva Barreto

A LEITURA NO FOCO DA AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PROVA DE ESPANHOL DO ENEM

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos – Opção: Língua Espanhola)

Orientador: Prof. Dr. Diego da Silva Vargas

Rio de Janeiro
2026

CIP - Catalogação na Publicação

Barreto, Paloma da Silva
B273l A leitura no foco da avaliação: uma análise da prova de espanhol do Enem / Paloma da Silva Barreto. -- Rio de Janeiro, 2026.
141 f.

Orientador: Diego da Silva Vargas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras Neolatinas, 2026.

1. leitura em língua espanhola. 2. Enem. 3. avaliação da leitura. 4. educação linguística . 5. processos de leitura. I. Vargas, Diego da Silva, orient. II. Título.

Elaborado pelo Sistema de Geração Automática da UFRJ com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob a responsabilidade de Miguel Romeu Amorim Neto - CRB-7/6283.

A LEITURA NO FOCO DA AVALIAÇÃO: UMA ANÁLISE DA PROVA DE ESPANHOL DO ENEM

Paloma da Silva Barreto

Orientador: Prof. Dr. Diego da Silva Vargas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro como quesito para a obtenção do Título de Mestre em Letras Neolatinas (Estudos Linguísticos Neolatinos – Opção Língua Espanhola)

Examinada por:

_____
Presidente/Orientador: Prof. Dr. Diego da Silva Vargas (PPGLEN/UFRJ; UNIRIO)

_____
Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior (PPGLEN/UFRJ)

_____
Profª. Drª. Doutora Maristela da Silva Pinto (UFRRJ)

_____
Profª. Drª. Astrid Johana Pardo Gonzalez (PPGLEN/UFRJ) - Suplente

_____
Prof. Dr. Rodrigo da Silva Campos (PPGLILP/UERJ; PPLIN/UERJ) - Suplente

Rio de Janeiro
2026

Com profunda gratidão, dedico este trabalho à memória da professora Leticia Rebollo Couto. Sua vida dedicada ao ensino público, à pesquisa e à formação de seus educandos transformou muitos caminhos, entre os quais incluo o meu. Pela generosidade e pela confiança que sempre depositou em mim, quando eu mesma hesitava diante do meu percurso, que estas páginas sejam, de algum modo, um testemunho do seu legado.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Jorge e Bárbara, agradeço por toda uma vida de amor, dedicação e cuidado, sem os quais nenhuma realização seria possível. Vocês são a minha base, o meu chão e o meu abrigo. São a origem que me constitui, os valores e afetos que me constroem, e para onde sempre retorno quando preciso de sentido, de reencontro. Vocês são e sempre serão o meu lar.

Aos meus irmãos, Brenda, Jane, Breno, Cyntia, Rodrigo e Nicole, agradeço pela cumplicidade que, mesmo nos desencontros da vida adulta, permanece como um alicerce que me sustenta. Com vocês compartilho não apenas laços de sangue, mas uma história construída na convivência, nas memórias, nos afetos, e também nas dificuldades. Somos feitos do mesmo começo, e, por isso, de alguma forma, sempre nos reconheceremos uns nos outros; sempre seremos companheiros de vida.

Aos meus sobrinhos, Oliver, Davi, Zoe e Leonardo, agradeço porque, cada um com sua personalidade única e cativante, me fazem acreditar que o futuro pode, sim, ser um bom lugar para se estar. Em vocês encontro não apenas amor, mas também a esperança e a vontade de lutar por um mundo mais justo e mais generoso.

A minhas tias e tios, primas e primos, cunhadas e cunhados (e também a nossos cachorrinhos), agradeço pelos encontros e afetos que nos unem; agradeço por poder dizer que tenho a sorte de viver o verdadeiro significado da palavra família. Agradeço, em especial, àqueles que nos deixaram, mas que permanecem vivos em cada história que contamos, em cada gesto que repetimos.

Aos meus amigos e amigas, agradeço pelo apoio e pelas palavras de incentivo, que reconstruíam, sempre que foi preciso, a força e a coragem necessárias para a concretização deste trabalho, assim como para lidar com tantos outros desafios que me atravessam cotidianamente. Em especial, agradeço à minha querida amiga Lurian, pois seu acolhimento e sua parceria se tornaram tão vitais para mim, que não poderia mais imaginar uma vida sem a sua amizade.

Por fim, gostaria de dizer que este trabalho foi feito por uma professora-estudante, ou uma estudante-professora, pois minha trajetória sempre foi atravessada, de forma indissociável, pelos gestos de ensinar e de aprender. É a partir dessa experiência que deixo aqui meu reconhecimento e minha gratidão a todos os profissionais da educação. Agradeço, com especial carinho, àqueles que participaram da minha formação na educação básica e aos que encontrei ao longo dos caminhos que trilhei na universidade. À Leticia, a quem esta

dissertação também é dedicada, agradeço pelo privilégio de ter sido sua aluna, um privilégio sentido aula a aula, gesto a gesto, no exercício atento e rigoroso da docência, na prática viva da universidade. Ao professor Diego Vargas, orientador deste trabalho, agradeço imensamente sua generosidade, dedicação e cuidado, que marcaram os bastidores da realização desta pesquisa e da escrita destas páginas. Agradeço também aos diversos companheiros que fizeram e fazem parte do meu círculo de convívio e trabalho, entre eles minha irmã mais velha Brenda, os colegas da Faculdade de Letras, do pré-vestibular social da Fundação Cecierj e das redes municipais de Nilópolis e de Nova Iguaçu. Agradeço, de modo muito especial, aos meus alunos e às minhas alunas, aqueles que, diariamente, me ensinam o sentido concreto da minha profissão. Agradeço, por fim, a todas e todos que vieram antes de mim e aos que seguem hoje na linha de frente lutando pela educação pública de qualidade, pela valorização profissional e por melhores condições de trabalho para a nossa classe.

“Ensinar inexiste sem aprender, e vice-versa.”

(Paulo Freire)

BARRETO, Paloma da Silva. *A leitura no foco da avaliação: uma análise da prova de espanhol do Enem*. 137f. Dissertação de Mestrado em Letras Neolatinas. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2026.

RESUMO

Esta dissertação investiga como a leitura é avaliada nas questões de língua espanhola do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), com o objetivo de identificar as concepções de leitura que orientam o exame e discutir suas implicações para a educação linguística no ensino básico. A pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativista, com apoio de procedimentos quantitativos descritivos, analisa um corpus composto por quarenta questões aplicadas entre 2021 e 2024. A análise foi organizada a partir de cinco eixos interdependentes: gênero do texto-base, palavras-chave do comando, níveis de inferência, níveis de análise linguística e dimensões de leitura mobilizadas. Os resultados indicam que, apesar da diversidade de gêneros, temáticas e materialidades nos textos-base, predominam práticas de leitura orientadas à compreensão global e à identificação de efeitos de sentido, fortemente delimitadas pelo comando das questões. Observa-se a predominância de inferências de baixo nível, ancoradas no texto-base, e a baixa incidência de operações voltadas à análise sistemática de recursos linguísticos. A partir dos achados, conclui-se que, embora a prova de língua espanhola do Enem se alinhe discursivamente à valorização da leitura contextualizada, seu funcionamento permanece marcado pelo controle da interpretação e pela estabilização das respostas, próprios das avaliações em larga escala, o que limita a ampliação das possibilidades interpretativas e tende a restringir uma postura crítica por parte do leitor. O estudo contribui para o campo da educação linguística e da avaliação em línguas estrangeiras ao propor um protocolo integrado de análise de itens de leitura e ao oferecer dados empíricos recentes sobre a prova de espanhol, fortalecendo a reflexão sobre seus efeitos pedagógicos e político-curriculares.

Palavras-chave: leitura em língua espanhola; Enem; avaliação da leitura; educação linguística, processos de leitura.

BARRETO, Paloma da Silva. *La lectura en el centro de la evaluación: un análisis de la prueba de español del Examen Nacional de la Enseñanza Media de Brasil (ENEM)*. Disertación de Maestría en Letras Neolatinas. Facultad de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2026.

RESUMEN

Esta disertación investiga cómo se evalúa la lectura en los ítems de lengua española del Examen Nacional de la Enseñanza Media de Brasil (ENEM), con el objetivo de identificar las concepciones de lectura que orientan el examen y discutir sus implicaciones para la educación lingüística en la educación básica. La investigación, de carácter cualitativo e interpretativista, con apoyo de procedimientos cuantitativos descriptivos, analiza un corpus compuesto por cuarenta ítems aplicados entre 2021 y 2024. El análisis se organizó a partir de cinco ejes interdependientes: género del texto base, palabras clave del enunciado, niveles de inferencia, niveles de análisis lingüístico y dimensiones de lectura movilizadas. Los resultados indican que, a pesar de la diversidad de géneros, temáticas y materialidades de los textos base, predominan prácticas de lectura orientadas a la comprensión global y a la identificación de efectos de sentido, fuertemente delimitadas por el enunciado de los ítems. Se observa el predominio de inferencias de bajo nivel, ancladas en el texto base, así como una baja incidencia de operaciones orientadas al análisis sistemático de los recursos lingüísticos. A partir de los hallazgos, se concluye que, aunque la prueba de lengua española del ENEM se alinea discursivamente con la valorización de la lectura contextualizada, su funcionamiento permanece marcado por el control de la interpretación y por la estabilización de las respuestas, propios de las evaluaciones a gran escala, lo que limita la ampliación de las posibilidades interpretativas y tiende a restringir una postura crítica por parte del lector. El estudio contribuye al campo de la educación lingüística y de la evaluación en lenguas extranjeras al proponer un protocolo integrado de análisis de ítems de lectura y al ofrecer datos empíricos recientes sobre la prueba de español, fortaleciendo la reflexión sobre sus efectos pedagógicos y político-curriculares.

Palabras clave: lectura em lengua española; Enem; evaluación de la lectura; educación lingüística; procesos de lectura.

BARRETO, Paloma da Silva. *Reading at the center of assessment: an analysis of the Spanish language test of Brazil's National High School Examination (ENEM)*. Master's thesis in Neo-Latin Studies. Faculty of Letters, UFRJ, Rio de Janeiro, 2026.

ABSTRACT

This dissertation investigates how reading is assessed in the Spanish-language questions of the Brazilian National Upper Secondary Education Examination (ENEM), with the aim of identifying the conceptions of reading that underpin the exam and discussing their implications for language education in basic education. Adopting a qualitative and interpretive approach, supported by descriptive quantitative procedures, the study analyzes a corpus of forty questions administered between 2021 and 2024. The analysis was organized around five interdependent analytical axes: genre of the source text, keywords in the item prompt, levels of inference, levels of linguistic analysis, and dimensions of reading mobilized. The results indicate that, despite the diversity of genres, themes, and textual materialities in the source texts, reading practices oriented toward global comprehension and the identification of meaning effects predominate and are strongly delimited by the item prompt. A predominance of low-level inferences mainly anchored in the source text is also observed, as well as a low incidence of operations focused on the systematic analysis of linguistic resources. Based on these findings, it is concluded that, although the Spanish test of the ENEM aligns discursively with the valorization of contextualized reading, its functioning remains marked by the control of interpretation and by the stabilization of responses—features inherent to large-scale assessments—which limits the expansion of interpretive possibilities and tends to restrict the development of a critical stance on the part of the reader. The study contributes to the field of language education and foreign language assessment by proposing na integrated protocol for the analysis of reading items and by providing recent empirical data on the Spanish test, thereby strengthening reflection on its pedagogical and political-curricular effects.

Keywords: Spanish-language reading; Enem; reading assessment; language education; reading processes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Letramento em Leitura: fontes de influência.....64
Figura 2 – Questão 1 da 1ª Aplicação de 2021, Prova Azul.....72
Figura 3 – Gêneros dos textos-base das provas de espanhol do Enem (2021-2024).....84
Figura 4 – Questão 2 da 2ª Aplicação de 2021, Prova Azul.....86
Figura 5 – Questão 1 da 1ª Aplicação de 2024, Prova Azul.....88
Figura 6 – Questão 3 da 2ª Aplicação de 2021, Prova Azul.....92
Figura 7 – Nuvem de palavras-chave dos comandos das questões de espanhol do Enem (2021-2024).....93
Figura 8 – Questão 2 da 1ª Aplicação de 2022, Prova Azul.....98
Figura 9 – Questão 3 da 2ª Aplicação de 2023, Prova Azul.....100
Figura 10 – Distribuição das questões do corpus por nível de análise linguística.....102
Figura 11 – Questão 4 da 2ª Aplicação de 2024, Prova Azul.....103
Figura 12 – Questão 2 da 2ª Aplicação de 2023, Prova Azul.....104
Figura 13 – Questão 4 da 1ª Aplicação de 2024, Prova Azul.....106
Figura 14 – Questão 5 da 1ª Aplicação de 2024, Prova Azul.....107
Figura 15 – Distribuição das questões do corpus por dimensão de leitura exigida pelo comando.....109
Figura 16 – Questão 3 da 2ª Aplicação de 2022, Prova Azul.....110
Figura 17 – Questão 2 da 2ª Aplicação de 2022, Prova Azul.....112
Figura 18 – Questão 3 da 1ª Aplicação de 2021, Prova Azul.....113
Figura 19 – Questão 4 da 2ª Aplicação de 2022, Prova Azul.....115
Figura 20 – Questão 4 da 1ª Aplicação de 2022, Prova Azul.....116
Figura 21 – Questão 2 da 1ª Aplicação de 2023, Prova Azul.....118

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Eixos cognitivos comuns a todas as áreas.....31
Quadro 2 – Competência de área 2.....39
Quadro 3 – Tipos de questões de compreensão leitora por nível de complexidade do processo inferencial.....57
Quadro 4 – Habilidades da Matriz de Língua Portuguesa – 2º Ano do Ensino Fundamental..60
Quadro 5 – Habilidades da Matriz de Linguagens – 5º Ano do Ensino Fundamental.....60
Quadro 6 – Habilidades da Matriz de Linguagens – 9º Ano do Ensino Fundamental.....61
Quadro 7 – Processos de leitura segundo a matriz do Pisa.....65
Quadro 8 – Objetos de conhecimento associados à matriz de Linguagens.....68
Quadro 9 – Comando das questões do corpus.....73
Quadro 10 – Níveis de análise linguística.....80
Quadro 11 – Categorias do eixo de análise de dimensão de leitura.....81
Quadro 12 – Agrupamento funcional das palavras-chave dos comandos das questões de espanhol do Enem (2021-2024).....95
Quadro 13 – Resultado das análises das questões do corpus segundo os cinco eixos da pesquisa.....119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Composição do Enem por área a partir de 2009.....30
Tabela 2 – Número de questões do corpus (por ano/ total).....73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Cecierj	Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
Cederj	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
Enade	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LEM	Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
Pisa	*Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PIPGLA	Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UFRJ
PPGLEN	Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da UFRJ
PPL	Pessoas Privadas de Liberdade
Prouni	Programa Universidade para Todos
PVC	Pré-vestibular Social Cecierj
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sinaes	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
Sisu	Sistema de Seleção Unificada
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....15

CAPÍTULO 1: AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO.....19
1.1. Definindo avaliação.....20
1.2. Avaliação em larga escala.....24
1.3. O Exame Nacional do Ensino Médio.....28
1.4. O Enem, as noções de competências e habilidades e os impactos na educação básica 33
1.5. O Espanhol no Enem: da sua inserção às ameaças de retirada.....38

CAPÍTULO 2: LEITURA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES, MODELOS E AVALIAÇÃO.....42
2.1. Educação linguística nas escolas e o papel do ensino de línguas estrangeiras.....43
2.2. Estudos de leitura: modelos sócio-históricos e abordagens da Linguística Aplicada..... 47
2.3. A leitura no foco da avaliação.....54
2.3.1. Como e por que avaliar a leitura? 54
2.3.2. A avaliação da leitura em exames em larga escala.....59
2.3.3. Avaliação da leitura no Enem.....66

CAPÍTULO 3: CORPUS E METODOLOGIA.....71
3.1. Corpus.....72
3.2. Metodologia: eixos de análise.....76
3.2.1. Gênero do texto-base.....76
3.2.2. Palavra(s)-chave do comando.....77
3.2.3. Nível inferencial.....78
3.2.4. Nível de análise linguística.....79
3.2.5. Dimensão de leitura.....81

CAPÍTULO 4: ANÁLISE DOS DADOS.....82
4.1. Eixo: gênero do texto-base.....83
4.2. Eixo: palavra(s)-chave do comando.....92
4.3. Eixo: nível inferencial.....96
4.4. Eixo: nível de análise linguística.....101
4.5. Eixo: dimensão de leitura.....108
4.6. Resultados gerais da análise.....119

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....127

REFERÊNCIAS.....131

INTRODUÇÃO

Uma dissertação não nasce apenas de leituras, análises e pesquisas, mas também de uma história. Cada trabalho carrega, em alguma medida, as marcas de quem o escreve: suas experiências, motivações e inquietações. Por isso, nesta introdução, inicio[1] contando um pouco dessa trajetória, pois acredito que ela ajuda a compreender os sentidos e as escolhas que me levaram a esta pesquisa. Após esta breve contextualização pessoal, apresento os objetivos que orientam este trabalho, a relevância social que o justifica e os caminhos metodológicos utilizados no seu desenvolvimento. Por fim, encerro a introdução descrevendo a organização dos capítulos que estruturam esta dissertação, a fim de oferecer uma visão geral do percurso aqui construído.

Entre abril de 2022 e junho de 2025, atuei como bolsista do Governo do Estado do Rio de Janeiro, exercendo a função de tutora de espanhol no Pré-vestibular Social Cecierj (PVC)[2]. Esse projeto tem como público estudantes das camadas populares, oriundos da classe trabalhadora. O curso busca preparar esses alunos para as principais provas de ingresso ao ensino superior público em território fluminense, como o Vestibular Cederj[3], o Vestibular UERJ[4] e, sobretudo, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). No contexto do acesso da classe trabalhadora às universidades públicas, tais exames podem ser compreendidos sob uma dupla perspectiva: de um lado, configuram-se como a porta de entrada para uma formação superior gratuita e de qualidade; de outro, constituem-se também como barreiras que restringem o acesso pleno à educação superior.

Essa ambivalência me motivou a olhar mais profundamente para as formas de avaliação presentes nessas provas. Somado a isso, minha atuação como professora da educação básica nas redes municipais de Nilópolis e Nova Iguaçu[5] intensificou o desejo e a necessidade de refletir criticamente sobre as políticas públicas que atravessam o cotidiano escolar, entre as

[1] Nesse trecho da introdução, opto pelo uso a 1ª pessoa do singular, uma escolha diferente da que fiz para as outras partes desse trabalho. Isso se justifica pelo caráter pessoal do relato, pois compreendo que não haveria forma mais adequada de apresentar a experiência que motivou a pesquisa.
[2] O PVC é um projeto de curso preparatório para as provas de ingresso ao ensino superior voltado para alunos de baixa renda. Criado em 2003, trata-se de uma iniciativa do Governo do Estado do Rio de Janeiro.
[3] O Cederj é um consórcio formado por universidades públicas do Rio de Janeiro (CEFET/RJ, UERJ, UENF, UFF, UFRJ, UFRRJ, UNIRIO) que oferece cursos de graduação na modalidade semipresencial. Para ingressar num desses cursos, é preciso participar do Vestibular Cederj, que acontece duas vezes por ano.
[4] A Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) possui o seu próprio sistema de seleção, o Vestibular UERJ, que conta com dois Exames de Qualificação (múltipla escolha) e um Exame Discursivo.
[5] Nilópolis e Nova Iguaçu são municípios da Baixada Fluminense, localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro.

quais se destacam as avaliações em larga escala, que têm no Enem seu maior exemplo de alcance e notoriedade no país.

Assim, no segundo semestre do curso de mestrado, em 2023, a professora Leticia Rebollo, que, à época, não só era minha orientadora no PPGLEN[6], como também minha coordenadora no PVC, sugeriu que eu cursasse a disciplina "Discurso, aprendizagem e poder", ministrada pelo professor Diego Vargas no âmbito do Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PIPGLA/UFRJ). Essa experiência acadêmica ampliou minhas reflexões sobre leitura, avaliação e ensino, mostrando-se decisiva para a concepção desta pesquisa, cujo objetivo geral é compreender como os processos de leitura são avaliados nas questões de língua espanhola do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), de modo a identificar as concepções de leitura que orientam o exame e suas implicações para o ensino-aprendizagem da língua estrangeira no âmbito da educação linguística, situada no contexto da educação básica brasileira.

Além disso, este estudo tem como objetivos específicos:

1. Analisar as questões de língua espanhola do Enem quanto à organização do texto-base e do comando, considerando os gêneros textuais mobilizados, as palavras-chave orientadoras da leitura e os níveis de análise linguística privilegiados.
2. Investigar as operações cognitivas e inferenciais exigidas pelas questões, examinando os níveis de inferência e as dimensões de leitura mobilizadas, com base na concepção integrativa de leitura (Vargas, 2017) e do protocolo de inferenciação proposto por Applegate et al. (2002).
3. Refletir sobre as implicações pedagógicas, formativas e político-curriculares das práticas avaliativas de leitura em língua espanhola no Enem, discutindo de que modo elas se articulam a uma determinada concepção de educação linguística e influenciam a formação leitora, crítica e cultural dos estudantes da educação básica.

Ao perseguir esses propósitos, a pesquisa se ancora na convicção de que compreender a avaliação da leitura é também compreender os sentidos que a escola e as políticas públicas atribuem ao ato de ler. Nessa perspectiva, a relevância social desta investigação reside no fato de que o Enem, ao definir parâmetros para o ingresso no ensino superior e ao influenciar políticas educacionais e os currículos escolares, exerce papel determinante na formação de milhões de estudantes brasileiros. Compreender como a leitura em língua estrangeira é avaliada nesse exame significa, portanto, desvelar as concepções de linguagem e de sujeito leitor que

[6] PPGLEN é a sigla para o Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Universidade Federal do Rio de Janeiro, ao qual esta pesquisa está vinculada.

orientam a educação brasileira. Ao analisar as questões de espanhol, este estudo contribui para o debate acerca das avaliações em larga escala, questionando em que medida tais instrumentos promovem o desenvolvimento de competências significativas ou apenas reproduzem práticas de ensino voltadas para o desempenho técnico. Desse modo, a investigação busca não apenas descrever um fenômeno avaliativo, mas também oferecer subsídios para uma reflexão crítica sobre as políticas de ensino de línguas e seus efeitos na formação cidadã e cultural dos estudantes.

É a partir desse cenário que, no Capítulo 1, discutirei o conceito de avaliação, que, para autores como Luckesi (2011) e Hadji (2001), é entendida não como um procedimento neutro e mecânico, mas como um processo orientado para a aprendizagem, capaz de produzir sentidos. Após esse debate, examinarei como as políticas de avaliação em larga escala se institucionalizam no Brasil e passam a impactar o currículo e o cotidiano escolar (Minhoto, 2008; Werle, 2011; Zanchet, 2017). O Enem emerge nesse cenário, sustentado pelas noções de competências e habilidades que redefinem tanto o que se espera do estudante quanto o que se considera uma leitura "legítima". Por fim, analisarei os tensionamentos que envolvem a presença do espanhol no exame, tema atravessado por disputas políticas. Esses elementos, de forma articulada, compõem o pano de fundo que orienta a investigação a ser desenvolvida nos capítulos seguintes.

Na sequência, ao longo do Capítulo 2, abordarei a leitura como prática social, histórica e cognitiva, concepção central no âmbito da educação linguística e do ensino de línguas estrangeiras na educação básica. Inicialmente, situarei a educação linguística como um projeto formativo que ultrapassa o ensino instrumental da língua, destacando o papel das línguas estrangeiras (e, em particular, do espanhol) na formação crítica e cultural dos estudantes (Brasil, 2006; Vargas, 2017; Baptista, 2010). Em seguida, apresentarei os principais modelos teóricos de leitura formulados no campo da Linguística Aplicada, culminando na concepção integrativa de leitura, entendida como um processo de integração entre as informações do texto e os conhecimentos prévios do leitor, por meio do qual se constroem novos significados (Vargas, 2017, 2018). Na sequência, deslocarei o foco para a avaliação da leitura, discutindo suas funções, instrumentos e limites, especialmente no âmbito das avaliações em larga escala. Nesse percurso, destacarei o papel da inferência como operação central da compreensão leitora, com base no protocolo de Applegate et al. (2002). Desse modo, o capítulo construirá o arcabouço teórico que fundamenta a análise a ser desenvolvida nos capítulos posteriores.

Em seguida, no Capítulo 3, descreverei os fundamentos metodológicos da pesquisa, a constituição do corpus e os procedimentos de análise adotados. O estudo assume uma

abordagem qualitativa de natureza interpretativista, complementada por recursos quantitativos de caráter descritivo, utilizados para a organização e sistematização dos dados. O corpus é composto por quarenta questões de língua espanhola do Enem, referentes às edições de 2021 a 2024, selecionadas de modo a possibilitar a observação de tendências recentes. As questões serão analisadas a partir de cinco eixos interdependentes: gênero do texto-base, palavras-chave do comando, nível inferencial, nível de análise linguística e dimensão de leitura Esses eixos permitirão compreender como o exame orienta a leitura em língua estrangeira e operacionaliza diferentes exigências avaliativas.

Esses procedimentos fundamentam a análise desenvolvida no Capítulo 4, núcleo central desta dissertação, no qual são apresentados, sistematizados e discutidos os dados a partir do referencial teórico adotado. Nesse capítulo, busca-se compreender de que modo o Enem constrói e operacionaliza determinadas formas de leitura em língua espanhola, evidenciando regularidades, limites e tensões na avaliação da compreensão leitora. A análise dialoga diretamente com a concepção integrativa de leitura proposta por Vargas (2017, 2018), com o protocolo de inferenciação de Applegate et al. (2002) e com as discussões sobre avaliação e políticas educacionais desenvolvidas por autores como Minhoto (2008), Werle (2011) e Zanchet (2017).

Ao articular os resultados empíricos a esse quadro teórico, a pesquisa evidencia que, embora o exame mobilize uma concepção de leitura como prática social e discursiva, a avaliação se estrutura a partir de mecanismos de controle e de estabilização dos sentidos, próprios do formato de múltipla escolha. Nesse sentido, o estudo contribui para o debate sobre as avaliações em larga escala ao explicitar as tensões entre concepções de leitura mais abertas, discutidas no campo da Linguística Aplicada, e as limitações impostas pela padronização avaliativa. Além disso, oferece subsídios para a reflexão sobre a leitura em língua estrangeira no âmbito da educação básica e sobre a formação leitora e cultural dos estudantes.

1. AS AVALIAÇÕES EM LARGA ESCALA E O EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o panorama teórico e histórico que fundamenta a discussão sobre avaliação educacional no Brasil, situando o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, no contexto das políticas públicas de avaliação em larga escala. Para isso, discute-se inicialmente o conceito de avaliação e seus diferentes tipos, para então avançar na caracterização das avaliações em larga escala e, de modo mais específico, na análise da trajetória e das transformações do Enem desde sua criação até sua configuração atual. Ao delinear esse percurso, busca-se compreender o papel que esse exame desempenha no cenário educacional brasileiro, seus impactos nas práticas escolares e sua relevância para os processos de ensino e aprendizagem de línguas, com destaque para a prova de espanhol.

O Enem é, atualmente, o principal meio de ingresso ao ensino superior e o maior exame educacional do Brasil. Criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes ao fim da última etapa da educação básica, a prova passou por diversas mudanças e reformulações ao longo dos seus anos de aplicação. Tal exame pode ser definido como uma avaliação em larga escala, entendida como um processo padronizado que se aplica a um grande contingente de participantes, cujo principal objetivo é produzir indicadores e, consequentemente, diagnósticos sobre as redes de ensino. Trata-se de um tipo de política pública que não apenas tem se consolidado no país nas últimas décadas, como tem se tornado uma ação central dos governos no âmbito da educação.

No entanto, a partir das definições de autores como Hadji (2001) e Luckesi (2011a; 2011b), é possível questionar se uma prova dessa natureza pode ser considerada uma avaliação. Nessa perspectiva, outros autores levantam questionamentos sobre a lógica gerencialista e racionalista que perpassa o Enem (Minhoto, 2008) além do seu caráter de controle do trabalho docente (Minhoto, 2008; Werle, 2011; Zanchet, 2007) e a promoção de uma cultura de performatividade individual (Lopes; López, 2010), o que subverte a finalidade de uma avaliação em sua essência. Apesar disso, também é importante considerar os avanços promovidos por esse modelo de prova no que diz respeito a uma mudança da lógica avaliativa, que deixa de focar na memorização para compreender a inteligência e a capacidade humana de se relacionar com o conhecimento de forma mais abrangente (Zanchet, 2007 ; Andriola, 2011).

Nesse sentido, ao longo deste capítulo, procura-se articular essas diferentes dimensões da avaliação para compreender como elas convergem na constituição do Enem. Inicialmente, parte-se das definições de avaliação e de suas finalidades. Após isso, examina-se a consolidação das políticas de avaliação em larga escala no Brasil e suas implicações para o sistema educacional. Em seguida, aprofunda-se a análise do Enem, tanto em sua trajetória histórica

quanto em seus aspectos estruturantes, como as noções de competências e habilidades, de modo a evidenciar os princípios que orientam a prova e os efeitos que produz. Por fim, o capítulo termina com a contextualização a respeito da presença da língua espanhola no exame.

1.1. Definindo avaliação

Hadji (2001) define avaliação como uma "leitura orientada da realidade" (p. 129) e "um ato de confronto entre uma situação real e expectativas referentes a essa situação" (p. 41). Segundo o autor, a avaliação declara a posição do aluno no que diz respeito a saberes, conhecimentos e competências a partir de um julgamento institucional. Isso significa que, através do ato de avaliar, expressa-se o valor de um aluno em relação àquilo que é almejado naquele determinado contexto social. Em suma,

> Avaliar não consiste, pois, simplesmente, em medir esse desempenho, mas em dizer em que medida ele é adequado, ou não, ao desempenho que se podia esperar desse aluno. Em nome de quê? Do modelo ideal que orienta a leitura da realidade e que preside ao levantamento de indícios. Será em função desse modelo que se manifestarão expectativas precisas acerca do aluno. (Hadji, 2001, p. 45).

Nesse mesmo caminho, Luckesi (2011a) compreende o ato de avaliar a partir da perspectiva da teoria dos valores, em que se entende que "nenhum valor é absoluto e válido por si mesmo, mas sempre em determinada circunstância, visto que o critério é sempre cultural e, portanto, relativo" (p. 287). Isso ajuda a conceber a natureza do processo avaliativo, que se caracteriza não apenas pelo seu objeto, mas também pelos critérios de avaliação que permitirão, por comparação, determinar sua qualidade.

> O maior ou menor atendimento do critério (ou padrão de expectativa) resulta em maior ou menor aproximação dessa realidade à qualidade desejada. Quanto maior for o atendimento do critério, mais satisfatória será a qualidade. O contrário também é verdadeiro: quanto menor for o atendimento do critério, menos satisfatória será a realidade. (Luckesi, 2011a, p. 286).

Tendo em vista que tais critérios são determinantes no ato avaliar, é impossível que esse processo se dê em meio a uma neutralidade teórica. Dessa forma, torna-se essencial que o avaliador saiba qual teoria dá os contornos do seu agir e a que projeto político-pedagógico está atrelada essa teoria, pois, caso o contrário, sua prática se fará de forma alienada e

descomprometida. Sem a eleição dessa consciência, a prática da avaliação, assim como a prática pedagógica em geral, torna-se cativa de um senso comum. (Luckesi, 2011a)

A ausência dessa neutralidade nos pressupostos teóricos que sustentam uma prática avaliativa demonstram o seu caráter, em certa medida, discricionário, o que defende Hadji (2001) ao questionar a ideia de avaliação como uma grandeza ou ciência exata, dado que é socialmente condicionada. Entre os fatores condicionantes da medida de desempenho, pode-se mencionar a subjetividade do avaliador e as condições sociais de realização da avaliação. O autor explica que

> a avaliação escolar efetua-se em um contexto social e inscreve-se em um processo geral de comunicação/negociação. O julgamento do ator-avaliador é então alterado por fatores sociais: sua história, suas representações, sua percepção do contexto. Do mesmo modo, o "objeto avaliado" (um sujeito que aprende, em suas atividades, ou as competências que transparecem em suas atividades), é ele próprio um ator social cujo comportamento reflete a influência de fatores sociais de mesmo tipo. (Hadji, 2001, p. 29-30).

Diante disso, percebe-se que Hadji e Luckesi convergem para a ideia de que a avaliação, longe de ser um procedimento neutro ou puramente técnico, é permeada por valores, expectativas e condicionantes socioculturais que orientam o olhar do avaliador e o modo como o desempenho do aluno é interpretado. Reconhecer essa dimensão implica deslocar o foco da avaliação como simples medida para compreendê-la como uma prática intencional, situada e eticamente orientada.

A partir desse entendimento ampliado de avaliação, que considera os critérios, os modelos de referência e os fatores sociais envolvidos no processo, é possível avançar para a discussão sobre a finalidade educativa do ato de avaliar. Nesse sentido, Hadji (2001) defende que a avaliação deve estar a serviço da aprendizagem, ou seja, seu objetivo deve ser contribuir para o êxito na construção dos saberes e competências pelos alunos. Em outras palavras, a prática de avaliar é auxiliar da prática de ensinar-aprender.

Em consonância com essa perspectiva, Luckesi (2011a) define avaliação como "um recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas" (p. 263). Além disso, o autor ressalta que, através dela, é possibilitada ao educador a gestão do ensino, visto que permite tanto a análise da qualidade dos atos e recursos utilizados na prática docente, como a intervenção de correção dos rumos da atividade, caso se mostre necessária.

No entanto, para Luckesi (2011b) não se pode confundir "avaliar" com "examinar". Segundo ele, os exames escolares são bem anteriores à avaliação da aprendizagem, tendo sido

sistematizados no decorrer dos séculos XVI e XVII, junto com a emergência da modernidade. A avaliação da aprendizagem, por outro lado, é uma proposta mais recente, com surgimento no século XX, e está associada a uma etapa que serviria de reorientação à prática docente, com o intuito de alcançar objetivos e atingir resultados mais satisfatórios.

No contexto educacional brasileiro, começa-se a pensar e discutir avaliação escolar sob uma outra perspectiva somente na segunda metade do século XX, no final da década de 60 e início da década de 70. Enquanto a Lei n. 4.024 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB)[7], de 1961, continha um capítulo dedicado aos exames escolares, a Lei n. 5.692[8], que redefiniu o sistema de ensino no país, em 1971, deixa de utilizar a expressão "exames escolares" e passa a usar a expressão "aferição do aproveitamento escolar". O termo "avaliação da aprendizagem", porém, estará presente no texto legislativo dessa forma apenas na LDB de 1996[9]. (Luckesi, 2011b, p. 29)

No entanto, apesar da atual legislação ter assimilado essas novas proposições, nas instituições de ensino ainda predomina a lógica dos exames. Para Luckesi (2011b), "nosso senso comum, na vida escolar, é de examinadores e não de avaliadores" (p. 29), e, por isso, o autor afirma que é preciso aprender a avaliar.

A conduta de examinar se caracteriza pela classificação e seletividade do educando, numa perspectiva de aprovação/reprovação. O ato de avaliar, por outro lado, tem por base o diagnóstico e a inclusão, o que estaria mais alinhado à verdadeira função da educação escolar, dado que, como afirma Luckesi (2011b),

> O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender. Por si, não interessa ao sistema escolar que o educando seja reprovado, interessa que ele aprenda e, por ter aprendido, seja aprovado. O investimento necessário do sistema de ensino é para que o educando aprenda e a avaliação está a serviço dessa tarefa. (p. 29).

[7] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educação%20Nacional.&text=a%20condenação%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20raça. Acesso em: 19 mar. 2025.
[8] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20dá%20outras%20providências. Acesso em: 19 mar. 2025.
[9] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em: 19 mar. 2025.

Indo nessa mesma direção, Hadji (2001) fala sobre a importância de se buscar na avaliação os imperativos da legitimidade, justiça, coerência e pertinência. Para isso, essa prática pedagógica deve ser caracterizada pela compreensão da situação do aluno, fornecimento de indicações esclarecedoras e preparação para a operacionalização das ferramentas do êxito. Nessa perspectiva, a avaliação é um instrumento "capaz de orientar o aluno para que ele próprio possa situar suas dificuldades, analisá-las e descobrir, ou pelo menos, operacionalizar os procedimentos que lhe permitam progredir" (p.10). Nesse ideal, o erro não é um problema a ser resolvido, mas como afirma o autor, "uma fonte de informação" (p. 10), tanto para o aluno, como para o professor.

Dentre possíveis critérios de categorização das avaliações, Hadji (2001) destaca aquele que se estabelece em função do lugar que o ato de avaliar ocupa na ação de formação. Dessa forma, seria possível destacar três tipos de avaliação: a prognóstica, a cumulativa e a formativa.

O primeiro tipo corresponde a uma classe de avaliação cuja função é permitir o ajuste recíproco do aprendiz/programa de estudos antes da realização do processo formativo. O segundo tipo, por outro lado, se referem às avaliações que ocorrem após a ação formativa, com o objetivo de fazer um balanço da aquisição do conhecimento e expedir um certificado a partir dessa verificação. A terceira categoria de avaliação, por fim, se caracteriza pelo levantamento de informações úteis para o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa, portanto, está no centro da ação de formação, com a função de contribuir para uma boa regulação dessa atividade. Para Hadji, trata-se de um modelo avaliativo promissor.

> Assim, a ideia de uma avaliação formativa corresponde ao modelo ideal de uma avaliação:
> — colocando-se a serviço do fim que lhe dá sentido: tornar-se um elemento, um determinante da ação educativa;
> — propondo-se tanto a contribuir para uma evolução do aluno quanto a dizer o que, atualmente, ele é;
> — inscrevendo-se na continuidade da ação pedagógica, ao invés de ser simplesmente uma operação externa de controle, cujo o agente poderia ser totalmente estrangeiro à atividade pedagógica. (Hadji, 2001, p. 21).

Luckesi (2011a), por outro lado, ao pensar categorias de avaliação, parte de dois objetivos elementares dessa prática pedagógica: diagnosticar e intervir. Assim, delimitou dois tipos de avaliação: de produto, que se encerra com o testemunho a respeito da qualidade do que foi avaliado, e a de acompanhamento, que monitora a construção do resultado almejado. De forma sucinta, é possível dizer que, enquanto a avaliação de produto se atém à descrição e à

qualificação da realidade, a avaliação de acompanhamento, além de englobar essas duas atribuições, também toma uma posição a respeito dessa realidade, caso se mostre necessário.

O Enem, cujas características serão exploradas ao longo deste capítulo, apresenta traços que o aproximam das categorias de avaliação cumulativa e de produto, na medida em que sua finalidade central consiste em aferir, ao término da educação básica, o nível de domínio dos estudantes sobre determinadas competências e habilidades, produzindo resultados que subsidiam processos de certificação e seleção. Ao mesmo tempo, o discurso oficial do exame também enfatiza sua função diagnóstica e sua potencial contribuição para a melhoria da qualidade da educação.

Nesse sentido, é possível considerar que, embora o formato da prova e o uso social de seus resultados o situem predominantemente no campo das avaliações realizadas "após" a ação formativa, oferecendo um panorama do que foi aprendido, o Enem não se reduz inteiramente a essa dimensão. Ainda assim, quando observado sob a perspectiva das teorias da avaliação educacional, sua lógica tende a se distanciar do modelo formativo defendido por Hadji, uma vez que não se configura, em sentido estrito, como um instrumento de acompanhamento contínuo capaz de intervir diretamente no percurso de aprendizagem, aproximando-se mais, como sugere Luckesi, de uma prática voltada à descrição e qualificação de resultados.

Embora Hadji e Luckesi pensem a avaliação prioritariamente no âmbito da sala de aula e das relações pedagógicas cotidianas, as reflexões de ambos oferecem subsídios importantes para compreender também os efeitos das avaliações em larga escala, como o Enem, sobre as práticas escolares. Ao mobilizar determinadas concepções de desempenho, critérios e expectativas, esses exames contribuem para moldar o que se entende, por exemplo, como "bom aluno" ou "boa leitura", aproximando-se, nesse sentido, do caráter normativo analisado pelos autores. Dessa forma, mesmo não sendo o objeto direto da avaliação escolar discutida por esses autores, o Enem influencia os modelos avaliativos que atravessam o cotidiano das instituições de ensino básico.

1.2. Avaliação em larga escala

A partir da década de 1980, a implementação de avaliações em larga escala — exames padronizados externos às instituições de ensino e aplicados em populações de grande porte — passa a ser um elemento central no quadro geral de políticas públicas de educação no Brasil (Freitas, 2012; Minhoto, 2008; Werle, 2011; Zanchet, 2007). Para compreender esse fenômeno

e seus impactos nos últimos anos, é preciso entender como historicamente essas políticas foram introduzidas e se consolidaram na educação brasileira.

Segundo Werle (2011), os projetos de avaliações em larga escala no sistema educacional brasileiro têm origem governamental, nas três instâncias nacionais (federal, estadual e municipal), e internacional. A criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) pelo governo federal, no início da década de 1990, é o primeiro grande marco organizado a nível nacional na busca por produzir um diagnóstico sobre a realidade educacional do país. A partir disso, a política de avaliação em larga escala vai se desdobrando em múltiplas modalidades.

O período que vai do final da década de 90 à primeira metade da década de 2000 se caracteriza pela intensificação do projeto de implementação de avaliações em larga escala no país, com as primeiras edições do Enem, a entrada do Brasil no Pisa[10], a reestruturação da avaliação do ensino superior na forma de Enade[11] e Sinaes[12] e a primeira aplicação da Prova Brasil[13] (Werle, 2011).

Em todos os casos, a responsabilidade na aplicação e desenvolvimento desses exames é do Inep, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao Ministério da Educação. Zanchet (2007) explica que a centralização dos processos de avaliação de todos os níveis de ensino em uma Agência Nacional é uma realidade em diversos países ao redor do mundo, com origem em orientações do Banco Mundial.

Para Minhoto (2008), essas políticas apontam para uma consolidação de uma cultura da avaliação e podem ser associadas a "estratégias gerencialistas de modernização e racionalização voltadas para resultados" (Minhoto, 2008, p. 7). Nesse processo, estão envolvidas não apenas iniciativas governamentais, mas também oriundas de agências internacionais, como já mencionado, e empresas privadas.

Minhoto destaca que o avanço dessa cultura avaliativa se caracteriza por algumas dinâmicas específicas. Em primeiro lugar, fundamenta-se em um discurso de supremacia da medida científica, da objetividade nos julgamentos e no estabelecimento de padrões, produto da crença no poder dessa racionalidade como caminho para alcançar melhor desenvolvimento social e econômico. Tal discurso é absorvido socialmente como legítimo,

[10] O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), órgão internacional no qual o Brasil se encontra em processo de adesão como membro.
[11] O Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes é uma avaliação de rendimento dos concluintes dos cursos de graduação das instituições de ensino superior do país.
[12] Sigla para Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior.
[13] Exame de desempenho do segundo segmento do ensino fundamental para avaliar as escolas públicas do país.

universal e quase inquestionável, apesar de apresentar, segundo a autora, “um altíssimo grau de maleabilidade ou imprecisão conceitual” (Minhoto, 2008, p. 72).

Além disso, para Minhoto (2008), as políticas de avaliação externa estão intrinsecamente relacionadas ao controle das instituições de ensino. Esse aspecto também é mencionado por Werle (2011), que ainda associa tal vigilância ao impacto das tecnologias digitais:

> O panorama das políticas educacionais evidencia também a emergência de tecnologias digitais na administração da educação e a centralização do controle que elas proporcionam. A padronização de áreas, indicadores e critérios presente nos instrumentos de coleta de dados retira a escola de um patamar de autoidentidade formulada a partir de seu próprio olhar para lançá-la como organização caracterizada por uma linguagem padrão universalizante e unificadora. (Werle, 2011, p. 790)

Indo na mesma direção de Minhoto (2008) e Werle (2011), Zanchet (2007) afirma que:

> As avaliações nacionais representam, no contexto do Estado, um dispositivo importante na regulação do processo de ensino-aprendizagem e na emissão de um juízo de valor sobre a qualidade dos produtos do trabalho escolar. Elas assumem, também, o papel de um mecanismo de controle do trabalho docente, influenciando no direcionamento dos referenciais em torno dos quais os professores organizam suas práticas. (Zanchet, 2007, p.67)

Para Zanchet (2007), a centralidade que as avaliações em larga escala ganharam nas políticas educacionais brasileiras tem impactado o trabalho dos professores em sala de aula. Segundo ela, enquanto dispositivos de regulação e controle dos sistemas de ensino e das práticas pedagógicas, essas avaliações têm deixado esses profissionais de “pés e mãos amarradas”, pois “a capacidade dos professores para agirem de forma responsável e autônoma fica condicionada aos limites estipulados, previamente, por um currículo nacional, e, posteriormente, pelas avaliações de desempenho de seus alunos” (Zanchet, 2007, p.57).

Nesse sentido, elas se diferem em grande medida dos processos avaliativos pensados e aplicados pelos professores em sala de aula. As avaliações externas não revelam as condições em que o trabalho pedagógico é produzido no cotidiano da escola, reduzindo o ato de avaliar à aplicação de um exame; por outro lado, os professores, quando avaliam seus alunos, precisam considerar o contexto em que seu trabalho foi realizado, bem como o processo desenvolvido, compreendendo que o comportamento humano é referenciado e determinado por uma multiplicidade de fatores, não atribuindo a um único aspecto a justificativa do desempenho do estudante. (Zanchet, 2007)

Em suma, para Zanchet, esses dois tipos de avaliação se distinguem em seus objetivos, dado que "as avaliações nacionais apenas coletam informações sobre o alcance de resultados, enquanto que as avaliações que os professores desenvolvem em sala de aula devem procurar identificar as causas das dificuldades e sucessos dos alunos" (p. 68). Nesse caso, diferente do que acontece com as avaliações externas em larga escala, "os resultados das avaliações de sala de aula podem possibilitar aos professores uma reflexão sobre a prática desenvolvida, permitindo uma análise da sua participação no desenvolvimento dos sujeitos. (Zanchet, 2007, p. 68).

Nesse ponto, torna-se relevante problematizar como a lógica das avaliações externas extrapola o âmbito das políticas nacionais e passa a influenciar diretamente os modelos de avaliação praticados nas escolas. A centralidade atribuída a esses exames, associada ao uso social de seus resultados, tem contribuído para a incorporação de seus padrões e formatos no cotidiano escolar. Esse processo produz um movimento de alinhamento curricular e metodológico, na medida em que conteúdos, habilidades e formatos de questões presentes nesses exames passam a orientar a seleção de objetos de ensino, a organização das práticas pedagógicas e a elaboração de instrumentos avaliativos no contexto escolar. Em muitos casos, esse alinhamento reduz a complexidade do ato de avaliar à reprodução de testes padronizados. Esse fenômeno evidencia que, longe de se limitar a diagnosticar sistemas educacionais, as avaliações em larga escala acabam redefinindo o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e, sobretudo, o que passa a ser considerado como evidência legítima de aprendizagem.

Ao tratar do uso da avaliação como política educacional, Freitas (2012) entende que, apesar de divergências em torno de pressupostos e orientações, há uma aceitação tácita de sua imprescindibilidade. No entanto, para ela, o grande desafio do sistema avaliativo nacional é rever as funções que tem priorizado, uma vez que a ênfase em mecanismos de controle externo e mensuração de resultados tende a restringir a avaliação a uma lógica de verificação, em detrimento de processos que considerem a complexidade do ensino-aprendizagem. Enquanto essas políticas têm priorizado o controle e a aferição de resultados, Freitas defende que a avaliação deve se orientar por funções diagnóstica, formativa, de emancipação e de transformação.

Com a função diagnóstica, a avaliação pode propiciar conhecimento acerca das condições e problemas reais do processo pedagógico. Já quando orientada à função formativa, permite o recolhimento de informações sobre como anda esse processo, possibilitando julgamento e ação imediatos. Em seguida, na função de emancipação, a avaliação pode promover a ação autônoma, o aprimoramento pessoal, grupal, coletivo, institucional. Por fim,

a avaliação pode se prestar à função transformadora, quando possibilita reflexões críticas, tomadas de decisão e ações transformadoras das condições, do desenvolvimento, dos desempenhos, dos resultados, das repercussões, das alternativas de ações de correção e aprimoramento. (Freitas, 2012)

Diante desse cenário, analisar as avaliações em larga escala torna-se fundamental, pois compreender os sentidos, funções e efeitos desses exames implica entender o modo como eles vêm orientando práticas pedagógicas, currículos e políticas públicas no país. Nesse contexto, a presente dissertação contribui ao investigar, de forma sistemática, como a leitura em língua espanhola é construída e operacionalizada no Enem, a partir da análise de questões segundo eixos específicos que permitem identificar regularidades nos modos de avaliação da compreensão leitora. Em relação ao Enem, em particular, em um contexto em que seus usos sociais ultrapassam a função diagnóstica e passam a operar como mecanismo de regulação de expectativas formativas, o estudo busca evidenciar como sua estrutura avaliativa delimita percursos interpretativos e configura determinadas formas de relação com o texto, permitindo compreender, assim, algumas de suas possibilidades e limites no âmbito da avaliação da leitura.

1.3. O Exame Nacional do Ensino Médio

O contexto de criação e implementação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), uma das avaliações em larga escala mais importantes do país, é caracterizado por uma necessidade de inscrever a última etapa da escolarização básica na agenda dos formuladores de políticas públicas educacionais no Brasil (Castro; Tiezzi, 2005). Nesse panorama, em 1998, são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais [14] para esse segmento. Associados às diretrizes, são desenvolvidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [15], documento orientador dos conteúdos básicos para as disciplinas escolares. Sobre esse cenário, Castro e Tiezzi (2005) afirmam que

> Democratizar o acesso ao ensino médio, meta já alcançada por todos os países da América Latina, transformou-se num dos principais objetivos da nova agenda do governo. Não menos importante era a urgente necessidade de conceber uma reforma que, além de repensar o currículo, fosse capaz de propor um novo desenho aos sistemas de ensino sob a responsabilidade dos estados, em consonância com os princípios federativos que regem o Estado brasileiro. (Castro; Tiezzi, 2005, p. 116)

[14] Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, nº 3 de 26 de junho de 1998. Disponível em: portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.
[15] Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 30 abr. 2025.

Em meio a esse momento de mudanças para o ensino médio, o Enem começa a ser aplicado em 1998 como um exame de caráter voluntário para alunos que concluíram ou estão concluindo essa etapa. Seu principal objetivo, inicialmente, era avaliar o perfil de saída do estudante do ensino médio, buscando oferecer uma referência em relação às competências construídas pelo aluno ao longo da escolarização. Com o passar dos anos, no entanto, a prova foi ganhando outras finalidades. Tal qual mencionado anteriormente, o Enem é criado num contexto de implementação de diversas políticas de avaliação em larga escala na educação brasileira. Em suma, como afirma Werle (2011),

> A avaliação da Educação Básica, que se reduzia ao Saeb, amostral, focado em competências em leitura e matemática, passa a contar, em 1998, com outro instrumento, agora instituído com o objetivo de verificar o comportamento de saída do ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Este extrapola o objetivo de avaliar as aprendizagens realizadas pelos concluintes do Ensino Médio no momento em que subsidia a engrenagem organizada nacionalmente para o ingresso no sistema federal de Educação Superior pública, substituindo, em muitos casos, a prática do vestibular como forma de seleção para o ingresso no Ensino Superior. (Werle, 2011, p. 776)

A primeira edição do Enem contou com cerca de 115 mil participantes[16], que realizaram 63 questões, estruturadas a partir de cinco competências, e uma redação em língua portuguesa. Diferentemente do formato atual, a prova de 1998 não se subdividia em disciplinas ou áreas do conhecimento[17]. Além disso, naquele momento, apenas duas instituições de ensino superior faziam uso da nota do exame como forma de ingresso aos seus cursos.

Nos anos seguintes, a adesão ao Enem como forma de seleção de estudantes pelos institutos, faculdades e universidades aumentou exponencialmente, assim como o número de participantes e de municípios em que a prova foi aplicada. Entre a sua criação e a edição de 2003, o Inep, órgão responsável pelo Enem, promoveu algumas mudanças importantes para a expansão e democratização do exame, como o atendimento especializado a pessoas com necessidades especiais e a gratuidade aos concluintes do ensino médio[18].

Em 2004, o Programa Universidade para Todos (Prouni) começou a usar a nota da prova como critério para a concessão de bolsas de estudos em instituições privadas de ensino superior.

[16] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico. Acesso em: 9 jan. 2025.
[17] Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1998/1998_amarela.pdf. Acesso em: 9 jan. 2025.
[18] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico. Acesso em: 9 jan. 2025.

Isso representou um aumento significativo no número de participantes nos anos seguintes, com o salto de cerca de um milhão e meio de inscritos em 2004 para mais de três milhões em 2005[19].

Em 2009, o Enem passa por uma grande mudança em seu formato, reforçando a sua função de meio de seleção para o ingresso ao ensino superior com a criação do Sistema de Seleção Unificada, o Sisu. Segundo Andrade (2013), essa reformulação tem por base a crítica de que o exame propunha até então um perfil genérico demais do aluno, o que impossibilitava às universidades identificar se aquele perfil se voltava satisfatoriamente para o curso pretendido, ou se o aluno que demonstrava claramente ter desenvolvido habilidades fundamentais para a área que pretendesse cursar no ensino superior.

> Atento a tal necessidade, o Ministério da Educação passou a promover debates com as universidades a fim de buscar alternativas para o exame que possibilitassem o uso de seus recursos por essas instituições como alternativa aos vestibulares tradicionais. Esta é, então, a proposta do novo Enem: a de possibilitar às IESs[20] "enxergar" melhor o perfil dos alunos concluintes da educação básica. (Andrade, 2013, p. 68)

O exame passa a ter 180 questões no total, distribuídas igualmente em quatro áreas do conhecimento (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias), além da prova de redação. Além disso, a matriz de referência determina que, nesse novo modelo, a prova é estruturada a partir de cinco eixos cognitivos que, segundo o documento, são comuns a todas as áreas do conhecimento presentes no exame. Eles envolvem o domínio de diferentes linguagens, a compreensão de fenômenos (naturais, histórico-geográficos, tecnológicos e artísticos), o enfrentamento de situações-problema, a construção da argumentação e a elaboração de propostas de intervenção na realidade.

Tabela 1 – Composição do Enem por área a partir de 2009

ÁREA	COMPOSIÇÃO
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	45 questões de múltipla escolha

[19] Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico. Acesso em: 9 jan. 2025.
[20] Instituições de ensino superior.

Matemática e suas Tecnologias	45 questões de múltipla escolha
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	45 questões de múltipla escolha
Ciências Humanas e suas Tecnologias	45 questões de múltipla escolha
Redação	Produção escrita dissertativo-argumentativa

Fonte: Inep

Quadro 1 – Eixos cognitivos comuns a todas as áreas

I. Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

II. Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.

III. Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema.

IV. Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V. Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Fonte: Brasil, 2009, p. 1

Assim, na Portaria nº 807[21], de 18 de junho de 2010, do Ministério da Educação, instituiu-se:

> o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM como procedimento de avaliação cujo objetivo é aferir se o participante do Exame, ao final do ensino médio, demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. (Brasil, 2010)

No mesmo documento, especificam-se os seguintes objetivos para o exame:

> I - a constituição de parâmetros para autoavaliação do participante, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
> II - a certificação no nível de conclusão do ensino médio, pelo sistema estadual e federal de ensino, de acordo com a legislação vigente;
> III - a criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio;
> IV - o estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais;
> V - a sua utilização como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
> VI - o desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. (Brasil, 2010)

Ao analisar mais atentamente o primeiro objetivo atribuído ao Enem pela Portaria, é possível observar um diferencial desse exame em relação a outras avaliações em larga escala instituídas anteriormente, que tinham como foco a eficiência do sistema de ensino. A partir da análise dos documentos oficiais relativos ao Enem, Lopes e López (2010) concluem que o seu foco é a formação do indivíduo onicompetente — com uma competência abrangente e universal — para a eficiência social do sistema, porém "centrado na autorregulação de suas performances" (Lopes; López, 2010, p.103). Para as autoras, a performatividade, em que o foco é o indivíduo e sua possibilidade de se autorregular por meio do autoconhecimento, é uma característica dos nossos tempos atribuída a essa avaliação.

Posteriormente, no terceiro objetivo listado pela Portaria nº 807, é estabelecido oficialmente a função do exame não apenas como norteador dos conteúdos utilizados para determinar a entrada no nível superior, mas também dos conteúdos do nível médio. Nesse sentido, a organização curricular a partir de competências e habilidades passa a ser o foco no planejamento dos currículos.

[21] Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-807-2010-06-18.pdf. Acesso em 26 jan. 2025.

Observa-se, portanto, que o Enem desloca-se progressivamente de um instrumento pensado para produzir um diagnóstico do sistema educacional brasileiro para uma avaliação centrada no desempenho do estudante como indivíduo. Se, em sua origem, o exame tinha como finalidade principal aferir o perfil de saída do ensino médio e subsidiar políticas públicas, a partir de sua reconfiguração, ele passa a assumir um papel decisivo na trajetória escolar e acadêmica dos sujeitos, operando como principal mecanismo de acesso ao ensino superior. Essa mudança reforça, de certa forma, a lógica meritocrática e intensifica os efeitos da avaliação sobre as práticas pedagógicas, os currículos e as expectativas formativas na educação escolar.

Além disso, Andriola (2011) também destaca como uma característica do Enem uma preocupação por abordar a integração nacional, o que se se dá através da apresentação de itens que enfocam peculiaridades regionais, enfatizam riquezas naturais, culturais e históricas, destacam questões sociais e propõem reflexões sobre possíveis saídas aos problemas brasileiros.

> Com este princípio se deseja passar duas mensagens. A primeira delas diz respeito à imensa riqueza cultural do nosso país, que deve ser conhecida, para que, assim possa ser respeitada, preservada e divulgada às futuras gerações. A segunda é proporcionar maior conhecimento acerca da heterogeneidade histórica, social, linguística, cultural, étnica, que conforma uma federação unificada pela língua. Esse é o país que deve ser melhor conhecido pelos futuros líderes sociais, políticos, econômicos e empresariais que emergirão das nossas universidades. (Andriola, 2011, p.119)

Essa perspectiva nacional perpassa o Enem não apenas através dos conteúdos, mas também na sua dimensão logística e estratégica. O uso dos resultados do Enem como processo seletivo para o ingresso nas instituições de ensino superior, quinto objetivo citado na portaria do Ministério da Educação, gerou um aumento significativo do número de estudantes que prestavam o exame em todo o país. Segundo Zanchet (2007), esse crescimento permitiu ao governo federal um controle mais abrangente sobre os sistemas de ensino, público e privado, com possibilidades de desenhar um panorama comparativo entre todas as regiões do país, produzindo um ranking nacional que evoca uma disputa entre Estados Federativos por melhoria nos investimentos em educação.

Diante desse contexto, é possível visualizar com ainda mais clareza a relevância desta pesquisa, que se evidencia justamente na necessidade de compreender de que modo um exame com tamanha importância política, pedagógica e social constrói e difunde determinadas concepções de linguagem, de leitura e de ensino de línguas. Ao tomar o Enem como objeto de análise, este estudo contribui para problematizar como os processos de leitura vêm sendo

avaliados no interior de uma política de avaliação que impacta diretamente a educação brasileira.

1.4. O Enem, as noções de competências e habilidades e os impactos na educação básica

Segundo o documento básico do Enem, o exame se caracteriza por avaliar as estruturas mentais com as quais se constrói continuamente o conhecimento. Trata-se portanto de um modelo de avaliação que não se centra na memória, pois, apesar de entendê-la como parte importante do processo de aprendizagem, também entende que ela sozinha não consegue transformar o sujeito em um ser capaz de compreender o mundo em que vive. (Brasil, 2002)

Essa concepção de avaliação que desloca o foco da memorização de conteúdos para a mobilização de operações cognitivas complexas estabelece um diálogo direto com a forma como a leitura passa a ser compreendida no âmbito das políticas educacionais e, particularmente, no interior do próprio Enem. O ato de ler deixa de ser entendido apenas como decodificação de informações e passa a ser concebido como um processo ativo de construção de sentidos, o que se aproxima das discussões mais atuais sobre o tema realizadas no campo da Linguística Aplicada, que serão aprofundadas do próximo capítulo.

Desde as primeiras edições, o Enem se estrutura a partir da associação entre conteúdos, competências e habilidades. Para conceber melhor a natureza dessa avaliação, é preciso entender a definição desses dois últimos conceitos no âmbito do exame. Segundo o documento básico do Enem[22],

> Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do "saber fazer". Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (Brasil, 2002, p.11)

[22] Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.

Em outros documentos oficiais oriundos do Inep, como a Matriz de Referência[23] e a Fundamentação Teórico-Metodológica[24], confirma-se essa base conceitual que estrutura o Enem, destacando a importância das noções de competências e habilidades para a constituição do exame.

Na Fundamentação Teórico-Metodológica, publicação com os textos elaborados pelos autores da Matriz do Enem, Lino de Macedo explica que "a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica" (2005, p. 20). Para ajudar na diferenciação desses dois conceitos, o autor utiliza como exemplo a resolução de problemas matemáticos, que seria uma competência que supõe o domínio de várias habilidades. "Calcular, ler, interpretar, tomar decisões, responder por escrito, etc., são exemplos de habilidades requeridas para a solução de problemas de aritmética" (Macedo, 2005, p. 19).

Nesse mesmo documento, explicita-se que o objetivo do Enem é medir e qualificar essas estruturas responsáveis pelas interações e dinâmicas produzidas em um contexto de transformações sociais, econômicas e tecnológicas. Apesar de que tais estruturas se desenvolvam e sejam fortalecidas em todas as dimensões de nossa vida, pela quantidade e qualidade das relações que estabelecemos com o mundo físico e social desde o nascimento, "o Enem focaliza, especificamente, as competências e habilidades básicas desenvolvidas, transformadas e fortalecidas com a mediação da escola" (Brasil, 2005, p.8).

A partir disso, é possível, portanto, compreender as matrizes de competências e habilidades como a materialização do padrão ideal de formação e das expectativas socialmente construídas que funcionam como critério para o julgamento institucional do desempenho dos estudantes. Nesse sentido, elas definem os parâmetros a partir dos quais esses desempenhos são interpretados e qualificados, tornando visíveis as concepções de aprendizagem que orientam a proposta avaliativa do exame.

Inseridas em um contexto histórico de profundas transformações sociais e tecnológicas, essas matrizes também refletem as mudanças trazidas pelos avanços das tecnologias da informação e comunicação, o que contribuiu para o deslocamento dos modelos avaliativos centrados na memorização para aqueles voltados à mobilização de competências. Para Macedo (2005),

[23] Disponível em https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.
[24] Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_fundamentacao_teorico_metodologica.pdf. Acesso em 24 jan. 2025.

> Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações, pois o computador tem, cada vez mais, o poder de processá-las, guardá-las ou atualizá-las. A questão está em encontrar, interpretar essas informações, na busca da solução de nossos problemas ou daquilo que temos vontade de saber. (Macedo, 2005, p. 17)

Entretanto, para além dessa justificativa ancorada nas transformações tecnológicas, uma perspectiva crítica aponta que essa ênfase nas competências e habilidades também expressa articulações com a lógica do capitalismo contemporâneo. Zanchet (2007) aponta que o exame, enquanto prática avaliativa realizada sob a égide do Estado, absorveu nomenclaturas, conceitos e um discurso que enfatiza noções características do atual modelo de produção capitalista. Para a autora, os conceitos de competências e habilidades explicita aptidões básicas necessárias ao mundo da produção. Essa posição se assemelha àquela desenvolvida por Lopes e López (2010), que apontam a natureza instrumental presente no conceito de competência e na prova do Enem como um todo, em que os saberes legitimados são aqueles que permitem a inserção do indivíduo na dinâmica produtivista, estabelecendo as performances que serão exigidas desses indivíduos para a vida e para o trabalho.

Zanchet, por outro lado, reconhece que o Enem realmente representa um avanço e também uma ruptura na lógica avaliativa em geral, pois suas questões se diferenciam daquelas que evidenciam a memorização de conteúdos, vinculando-se a um conceito mais abrangente de inteligência humana ao levar em conta outras capacidades do indivíduo. No ponto de vista de seu impacto da prática pedagógica, ela acredita que o exame "pode apontar para os professores formas alternativas de navegar com seus alunos por dentro dos conteúdos disciplinares, numa lógica que extrapola a informação, ou seja, numa lógica que rompe com a racionalidade técnica" (Zanchet, 2007, p. 68).

Assim também compreende Andriola (2011), tendo em vista que a solução para os problemas apresentados pela prova do Enem não dependem unicamente do domínio do conhecimento formal do aluno sobre os conteúdos escolares. Sobre o exame, o autor aponta que

> as questões apresentam informações que, per si, permitem ao candidato interpretar, inferir, deduzir, comparar, julgar, aplicar e resolver o problema apresentado, deixando de focar exclusivamente o conhecimento dos conteúdos escolares, como o fazia o Vestibular. Sob essa nova ótica, não importa, unicamente, o que o aluno sabe, mas o que é capaz de fazer com um conjunto de informações que lhe é fornecido. A ideia é simples: o aluno terá que demonstrar suas competências para, a partir de informações que lhe foram apresentadas, empregá-las a contento com vistas a propor soluções factíveis para problemas que envolvem conteúdos curriculares. (Andriola, 2011, p. 119)

No entanto, para Zanchet, competências não podem ser medidas através de um exame, pois ser competente não é algo que se adquire ao final da vida escolar, e sim "um processo de construção que se prolonga para além dela" (Zanchet, 2007, p. 59). Para ela, as competências e habilidades que o aluno deve ter desenvolvido ao final da escola básica se realizariam pela socialização dos saberes com os quais os alunos interagem, numa ação educativa de perspectiva emancipatória, que tem por finalidade o domínio dos conhecimentos e sua articulação com a realidade. E nessa tarefa educativa, mais do que uma avaliação externa como o Enem, o grande protagonista deve ser o professor. (Zanchet, 2007)

Nessa mesma perspectiva, Andrade (2012) também questiona a possibilidade de mensurar competências em uma prova, pois "um aluno pode não resolver uma questão de prova por não ter sido instrumentalizado conceitualmente, mas não há garantia de que ele não tenha capacidade, ou competência para fazê-lo" (p. 69). Isso ocorre porque, como afirma Lopes e López (2010), as competências limitam o conhecimento ao saber-fazer, dado que é por meio das habilidades e das performances que elas são expressas e medidas. Dessa forma, a dimensão cognitiva do estudante que está sendo avaliado é esvaziada de sentido, reduzindo-se ao seu valor de troca no mercado social. Em outras palavras, "afirma-se a positividade do conhecimento caso ele se expresse em um saber-fazer passível de ser trocado por vantagens sociais" (Lopes; López, 2010, p. 100).

Tendo em vista algumas características, como a medição de resultados, categorização do aluno em faixas de desempenho e a comparação entre a nota individual do participante e a pontuação obtida pelos demais participantes, é possível questionar a compreensão do Enem, assim como de outros exames dessa natureza, como avaliação, dadas as discussões sobre esse conceito desenvolvidas por autores como Hadji (2001) e Luckesi (2011a; 2011b). Indo nessa direção, Zanchet (2007, p. 59) opta por categorizar o Enem como um processo de aferição ou verificação de resultados.

Para Lopes e López, nesse tipo de exame, o conhecimento é socialmente encarado como expressão dos resultados obtidos. A partir dessa observação, as autoras reforçam a ideia de que o Enem se insere no conjunto de ações que expressam e constituem uma cultura da performatividade, por meio da qual a educação é padronizada, calculada, qualificada e comparada, "em uma dinâmica em que os conhecimentos legitimados dos estudantes passam a ser vistos como idênticos aos resultados dos testes que o representam" (Lopes; López, 2010, p. 101).

Essa "cultura da performatividade" estaria invadindo as políticas de currículo, em que a educação passa a ser pensada sob a regência da lógica do mercado. Nesse sentido,

> O projeto de formação desse trabalhador, não mais visto como qualificado para uma função, mas como mobilizador de competências - algumas delas muito especializadas, vinculadas a determinadas funções transitórias -, facilita a articulação entre demandas construtivistas e demandas instrumentais. As demandas construtivistas, voltadas para competências complexas, centradas no processo de aprendizagem do aluno e com foco na construção do conhecimento, tornam-se agora compatíveis com as demandas instrumentais, voltadas para competências centradas no desempenho e para o controle do processo de ensino-aprendizagem (Lopes; López, 2010, p. 92).

Pode-se afirmar, portanto, que o Enem, assim como outras avaliações nacionais, adquiriram uma importância nas políticas educacionais que não apenas têm impactado o trabalho dos professores nas escolas, como, em muitos casos, determinado as práticas pedagógicas e avaliativas desses profissionais. Para Zanchet (2007), se, por um lado, isso pode movimentar os professores na direção de uma leitura e reflexão mais ampla sobre a identidade proposta para o nível médio, por outro, há o risco de que o Enem assuma o controle sobre o trabalho dos professores na perspectiva de atender às competências estabelecidas pelo mercado.

Essa regulação, no entanto, não tem significado maior presença do Estado no financiamento da educação, mas o contrário: cada vez mais predomina uma lógica de mercado, que passa a pensar a educação como forma de produção e serviço. Como consequência, é possível identificar uma tendência a prescindir as interações humanas e a subjetividade dos processos pedagógicos em nome de uma objetividade. Como afirma Lopes e López,

> Busca-se reduzir e subordinar a prática do ensino-aprendizagem à exterioridade, a partir da adoção de regras e da utilização de um suporte material (livros, mídia institucional, parâmetros) que se quer prescritivo, estandardizado e, por isso, mesmo passível de ser classificado, mensurado e comparado, sempre com a finalidade de se atingir metas. (Lopes; López, 2010, p. 97)

A partir dessas discussões, este trabalho busca analisar de que forma essa concepção de avaliação – que, por um lado, compreende a aprendizagem de modo mais complexo do que a simples memorização, mas, por outro, expressa uma cultura de performatividade e produtividade – se materializa nas questões de espanhol do Enem. Para compreender os limites e as possibilidades desse processo, torna-se necessário, antes, situar historicamente a presença do espanhol no exame, suas mudanças de status e as tensões políticas que atravessam sua permanência, temática que será desenvolvida na próxima seção.

1.5. O Espanhol no Enem: da sua inserção às ameaças de retirada

As cinco questões de língua estrangeira fazem parte do Enem desde 2010, quando foram inseridas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A partir de então, os estudantes inscritos devem escolher entre inglês e espanhol, os dois idiomas estrangeiros ofertados pelo exame, e resolver as questões correspondentes à língua escolhida. Essas questões apresentam fragmentos textuais em língua estrangeira, porém o enunciado e as alternativas estão em língua portuguesa.

Segundo Murrie (2005), em texto publicado como parte da fundamentação teórico-metodológica do Enem, a presença da área de Linguagens no sistema de avaliação do exame extrapola os limites das questões, pois perpassa todas as competências avaliáveis e, por isso, foi considerada uma arquicompetência pelo grupo autor da matriz. Dessa forma, Murrie afirma que, pela primeira vez em situação de avaliação institucional, assume-se o papel essencial da leitura como pré-requisito básico.

> O Enem é linguagem e código, um texto construído e construtor de significados. Para que se possa avaliar o desempenho dos alunos nas múltiplas linguagens e códigos, não basta pensar apenas em respostas específicas a determinados testes. As linguagens e códigos são os princípios do Enem (Murrie, 2005, p. 59).

Na Matriz de Referência de Linguagens, dentre as nove competências que a compõem, as línguas estrangeiras (LEM[25]) são mencionadas na segunda competência da área, como é possível ver no **Quadro 2**:

Quadro 2 – Competência de área 2

[25] Sigla para *Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s)*

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.

Fonte: BRASIL, 2009, p. 2

A partir da análise da segunda competência da área de Linguagens e das habilidades a ela relacionadas, é possível concluir que a compreensão de ensino de língua estrangeira presente no Enem não a concebe como um fim em si mesma, nem restrita ao domínio formal do sistema linguístico, mas como um instrumento de acesso a práticas sociais mais amplas de leitura, circulação de informações e contato com outras culturas. Essa perspectiva evidencia uma concepção de leitura que vai além do reconhecimento pontual de estruturas linguísticas. As habilidades H5 a H8, ao enfatizarem a associação entre vocábulos e tema, o uso social da língua, o acesso a informações e o reconhecimento da produção cultural em língua estrangeira, apontam para uma leitura entendida como prática social, histórica e ideologicamente situada.

Nesse contexto, a presença da língua espanhola no Enem adquire relevância particular no cenário educacional brasileiro. Ao integrar o exame, o espanhol passa a ocupar um espaço de visibilidade e legitimidade institucional que ultrapassa o âmbito curricular, uma vez que sua presença em uma avaliação de grande escala contribui para sua manutenção nas escolas e para o reconhecimento de sua importância na formação dos estudantes. Ainda que o número de questões seja reduzido, sua inclusão no exame projeta o idioma em nível nacional, reforçando sua função como língua de circulação internacional e como componente significativo da educação linguística na educação básica.

Nessa direção, a proposta do Enem para as línguas estrangeiras dialoga com uma concepção de educação linguística[26] que ultrapassa a perspectiva instrumental e utilitarista do ensino de idiomas, alinhando-se a um projeto de formação que articula língua, sujeito e sociedade. Ao privilegiar textos de circulação social e demandar do candidato operações de interpretação, inferência e reconhecimento de usos sociais da linguagem, o exame retoma, ainda que sob as tensões próprias de uma avaliação em larga escala, princípios próximos aos defendidos pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, segundo as quais o ensino de línguas deve contribuir para a formação crítica, para a ampliação do horizonte cultural e para o exercício da cidadania. No entanto, como será visto a seguir, essa concepção convive, no contexto do espanhol, com políticas educacionais marcadas por avanços e retrocessos que colocam em risco a própria permanência dessa língua no currículo da educação básica e, consequentemente, no próprio Enem.

A inserção do Espanhol no Enem em 2010 ocorre após o fortalecimento da presença desse idioma no ensino básico em geral, com a Lei 11.161 (Lei do Espanhol)[27], de 2005, que determinava a oferta obrigatória de língua espanhola nas escolas no nível médio, e com a publicação da Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM)[28], com um capítulo voltado ao ensino de espanhol, em 2006.

No entanto, a contrarreforma[29] do ensino médio sancionada em 2017[30] revogou a obrigatoriedade da oferta de espanhol nas escolas. Esse panorama se confirmou em 2018 com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[31] e da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio[32], que determinam apenas o ensino de inglês como obrigatório na última etapa da escola básica.

Essa decisão política, deliberada por esses documentos oficiais, tem representado uma ameaça constante à presença do espanhol no Enem. Em março de 2022, o Ministério da

[26] O conceito de educação linguística adotado neste trabalho é discutido de forma mais detalhada no Capítulo 2.
[27] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 7 mai. 2025.
[28] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 7 mai. 2025.
[29] Opta-se, nesse trabalho, pelo uso do termo "contrarreforma" para se referir à lei 14.945, que determina novas diretrizes para o ensino médio, pois entende-se que ela representa um retrocesso político-pedagógico, implementado sem um verdadeiro e consistente diálogo com educadores e estudantes.
[30] Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 7 mai. 2025.
[31] Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em 7 mai. 2025.
[32] Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 30 abr. 2025.

Educação apresentou oficialmente um novo formato para o exame, que excluiria o espanhol[33], com previsão de implementação a partir de 2024, segundo o próprio MEC. No entanto, esse cenário não se consolidou de forma linear. Por um lado, a mudança de governo após as eleições de 2022, com a saída de Jair Bolsonaro e a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, implicou uma certa reorientação das políticas educacionais, incluindo o adiamento das mudanças no exame[34]. Por outro lado, é fundamental considerar a atuação de movimentos de professores e entidades da área, como o movimento #FicaEspanhol, que mobilizou a comunidade acadêmica e escolar em defesa da permanência do idioma no exame, pressionando o poder público e contribuindo para a manutenção do espanhol no Enem ao menos no curto prazo.

Ainda assim, em julho de 2024, foi aprovada pelo Congresso e sancionada pela Presidência da República a Lei 14.945[35]. Nessa legislação, mantêm-se as principais alterações previstas para a última etapa da escola básica pela lei de 2017, incluindo a retirada da obrigatoriedade do ensino de espanhol. Com isso, em relação à presença dessa disciplina no Enem nos próximos anos, predomina apenas a incerteza.

Apesar desse cenário de instabilidade, a permanência do espanhol no Enem configura-se como um dos principais espaços institucionais de resistência à sua exclusão do currículo da educação básica. A presença do idioma no exame não apenas assegura sua continuidade no âmbito da avaliação, mas também mobiliza professores, estudantes e instituições em sua defesa, como evidenciado por movimentos como o #FicaEspanhol. Nesse sentido, o Enem atua, ainda que de forma indireta, como um elemento de tensionamento das políticas educacionais que tendem à redução da diversidade linguística na educação básica.

Esse contexto reforça ainda mais a relevância desta pesquisa. Em um cenário marcado retrocessos legislativos, a análise das questões de leitura em língua estrangeira deixa de ser apenas uma descrição técnica do exame e passa a constituir um gesto político que, ao mesmo tempo em que problematiza os limites do exame, reconhece seu papel como um dos poucos espaços de legitimação e visibilidade da língua espanhola no sistema educacional brasileiro. Diante das oscilações que ameaçam a continuidade desse idioma na escola, investigar como a leitura é operacionalizada nas provas do Enem torna-se essencial para entender os sentidos

[33] Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/03/governo-federal-anuncia-o-novo-enem. Acesso em: 7 mai. 2025.
[34] Disponível em: https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-nao-vai-se-adequar-ao-novo-ensino-medio-ate-2025-afirma-ministro#google_vignette. Acesso em: 7 mai. 2025.
[35] Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html. Acesso em: 7 mai. 2025.

atribuídos às línguas estrangeiras nas políticas educacionais e para problematizar os impactos dessas escolhas na formação cultural e cidadã de milhões de estudantes.

Desse modo, este capítulo se encerra ressaltando que a presença no Enem não é apenas um dado administrativo, mas um indicador das disputas mais amplas em torno da educação linguística no Brasil. A compreensão dessas tensões abre caminho para o capítulo seguinte, no qual serão discutidas as concepções teóricas e os modelos de leitura que orientam tanto as políticas públicas quanto as práticas avaliativas. Ao estabelecer esse diálogo, a pesquisa vai saindo um pouco do plano histórico e político para entrar no plano conceitual, permitindo analisar de que modo as abordagens da leitura, especialmente aquelas fundamentadas em perspectivas integrativas e cognitivistas contemporâneas, oferecem instrumentos para interpretar criticamente as demandas que o Enem dirige ao candidato e, por extensão, ao ensino de línguas no país.

2. LEITURA E EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA: CONCEPÇÕES, MODELOS E AVALIAÇÃO

Para dar continuidade ao percurso iniciado no capítulo anterior, em que se discutiram os fundamentos teórico-históricos da avaliação educacional e a consolidação das políticas de exames em larga escala no Brasil, este capítulo volta-se para a dimensão conceitual sobre a leitura e a educação linguística. Torna-se necessário compreender, agora, quais concepções de linguagem, de leitura e de aprendizagem são mobilizadas, explícita ou implicitamente, quando esses exames definem o que significa "saber ler". Assim, este capítulo busca delinear os principais entendimentos de leitura presentes na Linguística Aplicada e situar a perspectiva adotada nesta pesquisa, de modo a embasar a análise das competências leitoras demandadas pelo Enem na prova de espanhol.

Dentre as diversas dimensões formativas desenvolvidas no âmbito da educação linguística, o que inclui o ensino de línguas estrangeiras[36], a leitura – enquanto fenômeno de interação por meio da linguagem – pode ser considerada uma das mais importantes e um dos principais focos das políticas públicas, na medida em que constitui um eixo estruturante das principais avaliações em larga escala da educação básica, como o Saeb, o Enem e o Pisa[37]. Nesse sentido, é notório pensar que a compreensão leitora é considerada no Exame Nacional do Ensino Médio uma arquicompetência, ou seja, uma competência que está acima das outras (Brasil, 2002; Murrie, 2005).

Para avançar nessa reflexão, é necessário compreender o panorama socio-histórico que nos conduziu ao presente e, paralelamente, às concepções de leitura formuladas pelas diferentes abordagens da Linguística Aplicada. Antes disso, cabe esclarecer alguns aspectos sobre esse campo de estudo. Longe de se limitar à aplicação direta de teorias linguísticas, como poderia sugerir o senso comum, a LA[38] constitui um espaço de investigação que dialoga com múltiplas áreas, como a Psicologia, a Antropologia, a Sociologia e a Educação (Cavalcanti, 1986). Assim, teoria e metodologia não se originam de um único domínio, mas emergem de uma interlocução

[36] Os estudos em Linguística Aplicada têm privilegiado o uso do termo "línguas adicionais", por compreenderem as línguas em uma perspectiva não hierarquizada e não centrada na oposição entre língua materna e língua estrangeira (Rajagopalan, 2003; Schlatter; Garcez, 2012). Contudo, nos currículos escolares e nos documentos reguladores, permanece a denominação "línguas estrangeiras", o que também adotado pelo Exame Nacional do Ensino Médio. Assim, opta-se, neste trabalho, por manter o termo "línguas estrangeiras", a fim de preservar a coerência terminológica com as políticas educacionais analisadas.

[37] A centralidade da leitura nas avaliações em larga escala da educação básica será discutida de forma mais detalhada na seção 2.3.2.

[38] Sigla de Linguística Aplicada.

interdisciplinar e crítica que torna o campo particularmente fértil para os estudos da leitura, dada a complexidade e o caráter multidimensional desse fenômeno.

É no horizonte interdisciplinar da LA que se insere a noção de "leitura integrativa" adotada neste trabalho. Fundamentada em pressupostos cognitivistas contemporâneos, discutidos na seção 2.2, essa perspectiva concebe a cognição não como um processo isolado na mente do indivíduo, mas como uma atividade situada, social e culturalmente mediada. Nessa concepção, o ato de ler não pode ser reduzido a um movimento linear de extração de informações do texto. Trata-se, antes, de um processo de integração, em que o leitor, ao interagir com o texto, mobiliza saberes acumulados, estabelece inferências e constrói significados inéditos, de acordo com o contexto em que a leitura acontece (Vargas, 2017, 2018, 2021).

Ao caminhar para a compreensão sobre a perspectiva da leitura integrativa, este capítulo aprofunda a discussão conceitual sobre o ato de ler no âmbito da LA, situando as principais abordagens teóricas. Antes disso, no entanto, discute-se a temática da educação linguística e o papel do ensino de línguas estrangeiras – com atenção específica ao lugar do espanhol –, em relação aos objetivos formativos da escola. Por fim, examina-se a avaliação da compreensão leitora, articulando modelos, tipologias e práticas, o que culmina na análise de como essas orientações se traduzem nas avaliações em larga escala, como o Saeb, o Pisa e o Enem. Esse encadeamento permite construir o enquadramento teórico necessário para a análise que será desenvolvida nos capítulos seguintes.

2.1. Educação linguística nas escolas e o papel do ensino de línguas estrangeiras

O termo "Educação Linguística", segundo Vargas (2020), busca nomear uma atuação pedagógica que, se pensada dentro das disciplinas de línguas, não se limita ao ensino de gramática focado em classificações e ao trabalho com o texto numa lógica reprodutora, mas que visa desenvolver práticas de linguagem (leitura, escrita, fala e escuta) e promover a reflexão sobre elas. Esse conceito nomeia um tipo de ensino-aprendizagem que vincula língua/linguagem, escola e sociedade.

Abrangendo essa ideia, mas indo além, Bagno e Rangel (2005) definem educação linguística como:

> Conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre

> todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (Bagno e Rangel, 2005, p.63).

Sem dúvida, a educação linguística não se realiza apenas no espaço escolar, dado que ela se define pelos processos de aprendizagem e desenvolvimento de experiências gerais com a linguagem, desde a sua aquisição pelos bebês, até a aprendizagem de línguas estrangeiras, além da apropriação de outras formas de comunicação. Porém, é na escola onde ela se formaliza (ou deveria se formalizar), de modo a produzir e construir reflexões sobre as práticas linguísticas que se vivencia no mundo (Vargas, 2020).

Kleiman (2007) define a escola como "agência de letramento por excelência de nossa sociedade" (p. 4), e, por isso, compreende-a como um espaço de experimentação de formas de participação nas práticas sociais letradas. Segundo essa autora (2005), é no contexto escolar em que se pode promover o ensino de estratégias e capacidades adequadas aos diversos textos que circulam em outras instituições onde se concretizam as práticas sociais. Kleiman ainda destaca a importância do papel da escola no desenvolvimento da fluência na palavra escrita, assim como no entendimento do processo sócio-cognitivo que está por trás da compreensão desse sistema.

Numa perspectiva em que se concebe a escrita como um fenômeno social, os múltiplos letramentos da vida em sociedade é o objetivo estruturante do trabalho no âmbito da educação linguística. Consequentemente, o ensino se constrói a partir de eventos de letramento, ou seja, de situações comunicativas que envolvem atividades que usam ou pressupõem o uso da língua nessa modalidade (Kleiman, 2007). Porém, como aponta Vargas (2017), o letramento, enquanto instrumento de organização do trabalho pedagógico, não é neutro, e, portanto, é preciso implementar uma prática que cultive a capacidade de usar a leitura e a escrita como um meio de tomar consciência da realidade e transformá-la.

O ensino de línguas estrangeiras é, nesse contexto, um componente importante no desenvolvimento crítico e reflexivo do processo de letramento dos estudantes em união ao ensino de língua materna e de outros campos de conhecimento do currículo, assumindo um papel na escola brasileira que não deve se limitar a fins tecnocráticos ou em função de uma inserção conformadora no mercado de trabalho (Vargas, 2017).

Em consonância a esse pensamento, Pessoa e Ûrzeda-Freitas (2017) apontam que

> já que vivemos em um mundo de contradições, onde a certeza nos escapa a todo instante, devemos utilizar a língua/linguagem não somente para comunicar ideias e informações, mas também para questionar os problemas que direta ou indiretamente nos afligem, assim como para propor soluções e contestar as ideias que nos são apresentadas como discursos únicos. Na posição de professores de línguas, devemos, então, encorajar nossos alunos a perceber a sua natureza performativa, isto é, a capacidade que eles têm de agir para modificar as injustiças sociais por meio da língua/linguagem. (Pessoa e Ûrzeda-Freitas, 2017 p. 60)

Essa visão crítica sobre o ensino de línguas estrangeiras se aproxima daquela que é promovida pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)[39], documento nacional elaborado pelo Ministério da Educação com o intuito de direcionar o trabalho pedagógico nesse segmento do ensino básico. Segundo o texto das OCEM, é preciso ir além das prerrogativas que as abordagens comunicativas produziram no contexto do ensino dessas línguas.

> De todas as críticas, a mais importante é a redução da língua a uma única função, a comunicação, desconsiderando-se por completo a complexidade do seu papel na vida humana, e deixando-se de lado o lugar da subjetividade na aprendizagem de segundas línguas. Entre outras coisas, parece-nos que se exagerou, sem que isso sequer levasse a resultados sempre positivos, na aplicação de verdadeiros simulacros das funções comunicativas, e, em alguns casos, na prática desses simulacros, terminou-se por, em vez de integrar, excluir o aprendiz da língua, cuja realidade em geral está muito distante das situações em que é posto para se expressar. (Brasil, 2006, p. 132).

Ao invés de promover um trabalho com a linguagem apenas como forma de comunicação e expressão, numa perspectiva mais utilitarista, as OCEM estabelecem que, com o ensino de línguas estrangeiras, busca-se "a formação de indivíduos, o que inclui o desenvolvimento de consciência social, criatividade, mente aberta para conhecimentos novos, enfim, uma reforma na maneira de pensar e ver o mundo" (Brasil, 2006, p. 90).

Assim como as outras disciplinas escolares, as línguas estrangeiras contribuem no desenvolvimento da compreensão do conceito de cidadania. Para as OCEM, a aprendizagem de uma outra língua não deve se limitar meramente ao objetivo de capacitar o aprendiz a usá-la de forma instrumental, mas de estender seu horizonte de comunicação para além da sua comunidade linguística própria e fazê-lo perceber a heterogeneidade contextual, cultural, social e histórica da linguagem. Nesse sentido, o documento afirma que é possível, por meio do ensino dessas disciplinas, reforçar um projeto educacional de inclusão.

Em direção a essa mesma ideia, Vargas (2020) aponta que

[39] Disponível em: https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em 21 jul. 2025.

> O ensino de línguas, por ocupar lugar de destaque na representação desses movimentos de globalização na escola, pode ser um importante instrumento, não de salvação, mas de conscientização dos alunos que vivem na marginalização local, com o que lhes sobra do que é global." (Vargas, 2020, p. 54)

Para o autor, as línguas estrangeiras são parte relevante na educação linguística na medida em que desenvolvem "concepções/crenças/representações do que é ser leitor, do que é ser leitor em língua estrangeira, do que é ser aprendiz de outra língua, do que é ser aprendiz, do que lhe cabe dizer na escola e fora dela, do que é seu papel na sociedade, etc" (Vargas, 2020, p. 56). Essa compreensão é central para esta pesquisa, pois a análise da prova de espanhol do Enem permite observar justamente quais representações de leitura e de leitor em língua estrangeira são legitimadas pelo exame. Ao identificar as concepções que orientam as competências leitoras avaliadas, torna-se possível compreender que modelo de aprendiz e que papel social do leitor o Enem reforça. Desse modo, o estudo contribui para problematizar em que medida essa avaliação converge ou não com uma educação linguística crítica.

Em relação ao ensino de espanhol, não é possível deixar de lado uma análise de discursos e políticas públicas que levam à reflexão sobre a sua função em um projeto educacional, especialmente tendo em vista o seu processo recente de quase desaparecimento da educação básica, consequência da revogação da Lei do Espanhol, da contrarreforma do ensino médio, da instituição da BNCC e da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Para Vargas (2017), o ensino dessa língua, tendo em vista sua posição marginal, poderia ser um relevante ponto de resistência dentro de uma proposta pedagógica crítica no contexto atual. Esse panorama marcado pelo ataque ao ensino de espanhol, que Vargas e Souza (2021) caracterizam como uma "ofensiva neocolonial e neoliberal", representam um retrocesso na busca por um currículo mais democrático e heterogêneo. Nesse sentido, Vargas (2017) aponta para a importância de romper com um padrão de organização do ensino focado em tópicos gramaticais, deslocando esse foco para as práticas de leitura e escrita, enfatizando, em suma, a necessidade de uma postura que supere os discursos e condutas hegemônicas.

Em diálogo com essa perspectiva, Baptista (2010) compreende o ensino de espanhol como uma prática social, histórica e política, que se realiza em um espaço escolar marcado por disputas de sentidos, identidades e valores. A partir de uma orientação pedagógica crítica, o processo de ensino-aprendizagem dessa língua é concebido como parte de um projeto mais amplo de formação cidadã e de educação global dos sujeitos, no qual as práticas letradas assumem um papel central na ampliação das possibilidades de escolha, na inclusão no universo

letrado e no desenvolvimento do pensamento crítico, reafirmando o caráter político do ensinar e aprender línguas.

Em consonância a um ensino de espanhol que vai na direção do que aponta Baptista (2010) e da concepção de educação linguística como a que é descrita por Vargas (2017), e em atenção às especificidades dessa língua no que diz respeito a aspectos formais e histórico-culturais, o texto das OCEM sobre a língua espanhola apostam numa proposta pedagógica que promove a contemplação da pluralidade, da articulação de vozes, da comunicação intercultural, da mobilização de questões de identidade e da transversalidade.

> Enfim, as ideias arroladas apontam para a recuperação do papel crucial que o conhecimento de uma língua estrangeira, de um modo geral e do Espanhol em particular, pode ter nesse nível de ensino: levar o estudante a ver-se e constituir-se como sujeito a partir do contato e da exposição ao outro, à diferença, ao reconhecimento da diversidade (Brasil, 2006, p. 133).

Nesse quadro teórico-político, as concepções de ensino de espanhol defendidas pelas OCEM, por Vargas (2017) e por Baptista (2010), quando colocadas em diálogo com a concepção de linguagem que orienta a área de Linguagens na BNCC[40] — estruturada em torno de práticas situadas em diferentes campos de atuação social —, permitem problematizar diretamente o modo como o Enem compreende e operacionaliza o ensino de línguas estrangeiras. Ao assumir a leitura como eixo central da avaliação, o exame parece, à primeira vista, alinhar-se a uma visão de língua que ultrapassa o domínio estritamente gramatical, aproximando-se de uma concepção de linguagem como prática social. No entanto, a análise desse alinhamento exige cautela, uma vez que é necessário investigar em que medida as práticas de leitura mobilizadas pelo Enem efetivamente promovem a formação crítica, a problematização de discursos, a pluralidade de vozes e o reconhecimento da heterogeneidade linguística e cultural. Assim, é preciso antes examinar quais modelos de leitura e de leitor são legitimados pela prova, bem como quais concepções socio-históricas de linguagem sustentam essas escolhas avaliativas. É nesse sentido que se torna fundamental aprofundar a discussão teórica sobre a leitura, seus modelos explicativos e as abordagens da Linguística Aplicada, o que orienta a seção seguinte.

[40] Embora a BNCC não contemple especificamente o ensino de língua espanhola, em razão da organização curricular que estabelece a obrigatoriedade apenas da língua inglesa no ensino médio, o documento apresenta uma concepção ampla para a área de Linguagens, estruturada em torno de práticas de linguagem situadas em diferentes campos de atuação social, o que a torna um referencial relevante para esta análise.

2.2. Estudos de leitura: modelos sócio-históricos e abordagens da Linguística Aplicada

A leitura, dado a sua complexidade enquanto fenômeno de caráter linguístico, social, histórico e cognitivo, tem sido objeto de reflexão e investigação de diferentes áreas do conhecimento. Debruçam-se sobre esse tema, e sobre os subjacentes a ele, pedagogos, psicólogos, antropólogos, sociólogos, historiadores, linguistas, psicolinguistas, neurologistas, psicanalistas, entre outros especialistas.

A definição de leitura, assim como de pessoa letrada, não é algo estável, e está sujeita a algumas variáveis importantes. O panorama social, as forças institucionais e as transformações tecnológicas determinaram os modelos dominantes de leitura de cada época e contexto histórico-cultural (Chartier, 2016).

No campo interdisciplinar da Linguística Aplicada, o ato de ler foi o foco de diversos estudos. Diferentes perspectivas buscaram analisar o fenômeno da leitura, como a Psicolinguística, a Psicologia Cognitiva, a Linguística Textual e os Estudos do Letramento. Essa última, considerada uma abordagem socio-histórica da leitura e da escrita, é apontada por Kleiman (2004) como um importante ponto de ruptura epistemológica e a visão predominante na contemporaneidade nos estudos sobre a compreensão leitora.

Nesse cenário, as abordagens cognitivistas são, muitas vezes, tidas como superadas. Porém, como mostra Vargas (2017), os estudos mais atuais dentro dessa vertente buscam compreender a mente humana articulando conhecimentos diversos. Conforme aponta o autor, com base nos estudos em cognição distribuída,

> a cognição humana é entendida, então, como não restrita aos limites do cérebro, nem aos do corpo, mas sim como distribuída (ou estendida) pelo ambiente. Portanto, para além do nosso processo de interação corpórea com o mundo, as outras pessoas, os artefatos e as tecnologias também formam parte da nossa cognição, ao interagirmos com elas em uma determinada situação. (Vargas, 2017, p. 101)

A partir dessa visão, postula-se o conceito de leitura integrativa, que entende a leitura como um processo caracterizado pela integração da informação recebida do texto ao conhecimento prévio do leitor (Gerhardt, 2006; Vargas, 2018), numa dinâmica marcada pela produção de significados através de inferências (Gerber; Tomitch, 2008; Vargas, 2017; Vargas, 2024), como será explicado com mais detalhes no decorrer deste capítulo.

Do ponto de vista das pesquisas históricas sobre alfabetização e leitura, a definição de pessoa letrada se modificou ao longo do tempo e em função do contexto social em que se inseria. Em suma, como afirma Chartier (2016),

> Em 1700, eram designadas como iletradas as crianças suecas que não conseguiam ler as preces de seu catecismo; em 1900, essa designação aplicava-se aos alunos franceses que não conseguiam ler em voz alta, sem ajuda, uma narrativa e, em 2000, aos adultos incapazes de ler um texto curto ou preencher um formulário. Mesmo que, em uma determinada sociedade, coexistam múltiplas práticas de leitura (ler romances no século XVII e orações atualmente), o saber ler de uma época remete a um modelo dominante que pode ser imposto apenas por autoridades reconhecidas: a Igreja no século XVII, os ministros da instrução pública no século XIX, as instâncias internacionais de avaliação no final do século XX. (Chartier, 2016, p. 289)

Segundo análise da mesma autora, a reforma protestante é a origem do primeiro modelo de leitura que se impôs para alfabetizar o povo no contexto analisado. Nesse cenário, ler significava "ler em voz alta aquilo que se sabia ser verdade, aquilo em que se acreditava ou aquilo com o qual se comprometia" (Chartier, 2016, p. 291). Em outras palavras, na perspectiva desse primeiro modelo,

> Saber ler era encontrar na página impressa um texto que se sabia de cor ou já ouvido no ambiente social. As circunstâncias da leitura (na igreja, no tabelião, diante de uma testemunha) mostravam o sentido e o valor disso, sem que fosse necessário compreender tudo literalmente. Os métodos de aprendizagem apoiavam-se nessa memória oral para ensinar como se transcrevia o oral, sílaba por sílaba (B-A BA). Essa pequena bagagem serviria para decifrar textos similares e apenas a minoria que tinha aprendido a escrever com a pena de ganso poderia ler além desse corpus que constituía o letramento da época. (Chartier, 2016, p.291)

Já o modelo dominante até os dias atuais, segundo a autora, é aquele que se generalizou no século XVIII e se instituiu na escola no século XIX. Trata-se de uma concepção de leitura como um ato de recepção de textos desconhecidos, em que se tem acesso ao pensamento do outro sem necessariamente comprometer-se com ele. Dessa forma, ler seria "um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem do texto" (Rojo, 2004, p.3), ou então a ação de "selecionar, ao longo da leitura, as informações que permitirão a construção de uma representação global do texto" (Chartier, 2016, p. 291). A partir dessa compreensão, desenvolveram-se portanto métodos de leitura que visavam facilitar uma leitura autônoma.

Chartier, no entanto, aponta para a existência de um terceiro modelo, que, na contemporaneidade, coexiste com o descrito acima. Trata-se de um novo paradigma de leitura, situado no contexto das interações mediadas pelas ferramentas digitais, a partir do qual se

poderia afirmar que “ler é comunicar” (Chartier, 2016, p. 292). Esse contexto se caracteriza pela urgência da troca, do contato e da conexão. Dessa forma, a autora questiona se essa nova cultura não estaria assinalando o fim do modelo da leitura receptiva e da separação entre o ato da leitura e o ato da escrita. (Chartier, 2016)

Essas mudanças de paradigmas são, para Chartier (2016), resultado das transformações tecnológicas em relação à forma como são produzidos e reproduzidos o texto em uma sociedade:

> Modificação do gesto físico, quando se passa do rolo de papiro que deve ser segurado com as duas mãos, de pé, aos cadernos costurados, que podem ser folheados enquanto se permanece assentado; modificação do olhar sobre a página, quando aparecem os parágrafos, as anotações à margem do texto e os sumários; modificação da percepção das frases, com a pontuação e os espaços em branco separando as palavras, o que permite a “leitura mental” silenciosa. (Chartier, 2016, p. 289)

Essa discussão acerca dos modelos históricos de leitura e das mudanças paradigmáticas que atravessam a compreensão do ato de ler é fundamental para esta pesquisa porque fornece o arcabouço teórico necessário para compreender a leitura como prática social, histórica e ideologicamente situada, e não como uma habilidade exclusivamente mental. Ao evidenciar que diferentes concepções de leitura se consolidam em função de contextos sociais, institucionais e tecnológicos específicos, como aponta Chartier (2016), torna-se possível situar as abordagens contemporâneas da Linguística Aplicada que passam a problematizar o leitor, o texto e o contexto de forma integrada.

Nos últimos 50 anos, conforme aponta Kleiman (2004), os estudos da leitura passaram pela influência, dentro do campo da Linguística Aplicada, de diferentes vertentes teóricas, que poderiam ser divididas em dois tipos de abordagens: as psicossociais e as socio-históricas.

As abordagens psicossociais predominaram nos anos 70 e 80. Num primeiro momento, as pesquisas com base na Psicolinguística e na Psicologia Cognitiva, cujo foco era o leitor e seu funcionamento cognitivo durante a compreensão da língua escrita, prevaleceram dentre as investigações desenvolvidas. Num segundo momento, também ganhou bastante importância os pressupostos da Linguística Textual, que compreendia o texto e os mecanismos de textualização como importantes variáveis a serem avaliadas. (Kleiman, 2004)

Para Kleiman (2004), o grande ponto de ruptura epistemológica acontece nos anos 90, com o desenvolvimento de algumas abordagens socio-históricas, que dão origem aos estudos do letramento. Nessa perspectiva, o objeto de estudo é a leitura como prática social e, por isso, os modos de ler são entendidos como inseparáveis dos contextos de ação dos leitores, assim

como as múltiplas e heterogêneas funções da leitura não podem ser desvinculadas dos contextos de ação desses sujeitos. Essa é, segundo a mesma autora, a concepção predominante hoje nos estudos de leitura.

O termo "letramento" foi usado pela primeira vez em 1986, por Mary Kato, como uma tradução de "literacy". Segundo Kleiman (2005), esse conceito emerge num contexto de necessidade teórica dos pesquisadores da área para nomear o conjunto de práticas sociais de uso da escrita, o que abrange todo o processo de desenvolvimento e a utilização desses sistemas nas sociedades ao longo da história.

Em consonância com Kleiman (2005), Rojo (2004) define letramento como

> Usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados socialmente, locais (próprios de uma comunidade específica) ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escolas etc.), em grupos sociais e comunidades diversificadas culturalmente. (Rojo, 2004, p. 25-26)

Kleiman (2005) explica que a noção de letramento se aplica não apenas aos usos da língua escrita na escola, mas em todo lugar, dado que a escrita está por todos os lados, fazendo parte da paisagem cotidiana. Segundo a autora, esse conceito nasce para explicar a complexidade do impacto da escrita em todas as esferas de atividades da sociedade moderna. Desse modo,

> O letramento abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas da escrita nas sociedades, ou seja, o desenvolvimento histórico da escrita refletindo outras mudanças sociais e tecnológicas, como a alfabetização universal, a democratização do ensino, o acesso a fontes aparentemente ilimitadas de papel, o surgimento da Internet. (Kleiman, 2005, p. 20, 21 e 22).

Tendo em vista o panorama descrito anteriormente, as abordagens cognitivistas sobre a leitura e o ensino de línguas são, muitas vezes, citadas e retratadas pelos seus críticos sob uma ótica ultrapassada, em que se pressupõe a superação das discussões levantadas e discutidas por essas abordagens (Vargas, 2017). É importante, no entanto, salientar que "os estudos em cognição formam um campo que está em constante processo de revisão de si mesmo, articulando conhecimentos de diferentes disciplinas, sob diferentes abordagens, para construir uma visão sobre a mente humana coadunada com seu tempo" (Vargas, 2017, p. 64).

Isso significa que os estudos em cognição (e em metacognição) atuais não se caracterizam necessariamente por uma visão atemporal e a-histórica do sujeito, dado que não é adequado colocar em oposição as categorias "sujeito cognitivo" e "sujeito psicológico

historicizado", mas incorporar a historicidade, os aspectos sociais e culturais à cognição (Vargas, 2017).

Para a perspectiva cognitivista, a cognição humana é complexa, e deve ser entendida essencialmente como distribuída, ou seja, "é social, cultural e intersubjetival" (Vargas, 2017, p. 64). Não é possível, portanto, separar a linguagem, bem como a mente, do mundo. Dessa forma, a leitura, enquanto fenômeno possibilitado pela linguagem, também é uma dinâmica de integração entre o sujeito (leitor) com aquilo que ele lê.

Os estudos em cognição compreendem a leitura como um processo que "passa pela mente humana, que interage com os textos e por meio de textos, elaborando e padronizando significados, distribuindo-se pelo corpo, pelo ambiente e pelas pessoas que o formam" (Botelho; Vargas, 2021, p. 3). Nessa perspectiva, os significados são construídos efetivamente no momento da interação de forma negociada e situada (Vargas, 2020).

No entanto, antes de um aprofundamento sobre essa concepção, denominada "integrativa", é importante explicar as três visões mais tradicionais dos estudos em leitura sobre como se dá o processamento da informação pelo sujeito leitor. São elas: a hipótese *bottom-up* (ou ascendente), a hipótese *top-down* (ou descendente) e a visão interativa (Kato, 1990; Kleiman, 2001; Fulgêncio e Liberato, 2003).

Para a hipótese *bottom-up*, o texto é fonte única de sentido, logo a leitura se daria por um processamento exclusivamente ascendente, caracterizado pela linearidade e indução. O ato de ler seria entendido, portanto, como um processo mecânico e passivo. A hipótese *top-down*, por outro lado, gerada de estudos da psicologia cognitiva sobre compreensão leitora, vai na direção oposta a essa visão estrutural e mecanicista. Nessa segunda hipótese, o leitor seria a única fonte de sentido, dada a natureza indeterminada e incompleta do texto enquanto objeto. Dessa forma, o foco das pesquisas sobre o processo de leitura seriam os esquemas cognitivos que atuariam como padrões para o entendimento das coisas. (Kato, 1990; Kleiman, 2001; Fulgêncio e Liberato, 2003)

Uma terceira visão nasce da articulação entre as duas hipóteses abordadas acima. Trata-se da perspectiva interativa da leitura, que compreende o ato de ler como um processo no qual leitor e texto participam com igual responsabilidade (simultaneamente *top-down* e *bottom-up*). Assim, o processo de construção de significados durante a leitura ocorreria por meio da interação entre experiências prévias (conceitos linguístico-culturais recuperados pelo leitor) e o texto. (Vargas, 2017)

Entretanto, os estudos mais recentes derivados da perspectiva cognitivista vão além desta última concepção, pois a consideram insuficiente, dado que reduz o ato de ler a articulação

entre movimentos opostos (ascendente e descendente). A partir dessas ressalvas, postulou-se o conceito de "leitura integrativa" (Vargas, 2017, 2018, 2020), em que a leitura é compreendida como um processo (ou integração de processos), e não como um produto resultado da extração de significados de texto pelo leitor. Como afirma Vargas,

> Embora não negue a ideia de que o processamento da leitura exija do leitor previsões e saltos de parte da informação a ser processada, gastando, assim, menos tempo e menos esforço cognitivo, como apontam os estudos psicolinguísticos clássicos, uma concepção integrativa concebe que os conhecimentos do leitor e as informações do texto se integram para o surgimento de novos conhecimentos porque essa é a natureza da cognição humana. (Vargas, 2017, p.180).

Isso significa que, numa visão integrativa da leitura, compreende-se que os conhecimentos estão organizados na mente humana em saberes acumulados, e se relacionam e se manifestam na interação por meio de saberes processuais, que por fim são utilizados para a formação de outros saberes. A leitura, portanto, se caracteriza pela integração da informação recebida do texto ao conhecimento prévio do leitor. (Gerhardt, 2006; Vargas, 2018). Em suma,

> Podemos postular que, ao longo de uma atividade de leitura, ocorrem sucessivos processos de integração conceptual entre a informação visual e o conhecimento prévio do leitor, o que permite a formação de novos significados que, por sua vez, passam a compor também sua memória semântica. (Vargas, 2018, p.53)

A importância do conhecimento prévio do leitor durante a leitura também é destacada por Gerber e Tomitch (2008), que explicam que esses saberes permitem o acionamento do esquema adequado para auxiliar no processamento da informação e da compreensão. Para essas autoras, "a ativação do conhecimento prévio leva o leitor a fazer inferências que permite que ele recupere as informações do texto de forma coerente" (Gerber; Tomitch, 2008, p. 140).

É possível concluir, portanto, que o conceito de inferenciação tem grande relação com a perspectiva integrativa da leitura, pois entende-se que, durante o ato de ler, o leitor cria e testa hipóteses em relação ao conteúdo do texto, o que caracteriza as inferências. Nesse contexto, Vargas (2017) define a inferenciação como "um processo cognitivo básico de construção de significados, consequência, na leitura, da integração das duas fontes de informação anteriormente citadas: a informação visual e o conhecimento prévio" (p. 186). Assim, como complementa o próprio autor, "a inferenciação permeia a linguagem de forma geral, ocorrendo em qualquer atividade de compreensão, oral e/ou escrita, pois novas experiências são sempre compreendidas em articulação a velhas experiências" (Vargas, 2024, p. 62).

Vargas explica que, durante a leitura, as inferências acontecem no processo de construção do espaço-mescla, resultado da integração entre os dois inputs já mencionados – conhecimento prévio e informações selecionadas do texto. Segundo o autor, "tais inferências, por sua vez, são base para a construção de outras" (Vargas, 2024, p. 63). Porém, o autor lembra que, nesse processo, "a informação recebida não vem por meio de frases, e sim frames, nome dado a agrupamentos de saberes" (Vargas, 2017, p.189).

Como conclusão, Vargas aponta que

> a inferência surge como a evidência mais representativa de que a leitura é essencialmente integrativa, uma vez que, ao mesmo tempo em que é o resultado de uma integração conceptual, ela representa o que retemos após a realização de uma leitura. Assim, mais do que uma interação na qual leitor e texto contribuem para a construção de significados através dos movimentos ascendente e descendente, o que temos é uma verdadeira integração entre texto e leitor, sendo os resultados dessa integração elementos completamente novos relativamente aos domínios que os formam e únicos para cada leitor em cada momento de cada leitura que realiza. (Vargas, 2017, p. 190)

A partir da concepção de leitura como um processo integrativo, caracterizado pela inferenciação, torna-se imprescindível problematizar de que modo tais pressupostos são considerados nos contextos avaliativos. Ao se deslocar o olhar das teorias da leitura para sua materialização em instrumentos de avaliação, especialmente em exames de larga escala, emergem questões sobre quais concepções são efetivamente privilegiadas e quais processos cognitivos e sociais são passíveis de serem avaliados. É nesse horizonte que se insere a discussão da seção seguinte, dedicada à avaliação da leitura.

2.3. A leitura no foco da avaliação

Considerando a complexidade da leitura enquanto fenômeno multidimensional, é igualmente complexo refletir sobre sua avaliação no contexto educacional. Essa avaliação pode assumir diferentes funções, desde a verificação do desempenho até a orientação de práticas pedagógicas, e que se materializa por meio de variados instrumentos e metodologias. Nesse cenário, ganha destaque o papel que a compreensão leitora ocupa em avaliações em larga escala, como o Saeb, o Enem e o Pisa, nas quais se consolida como um dos principais indicadores da qualidade da educação e um referencial para a formulação de políticas públicas.

2.3.1. Como e por que avaliar a leitura?

Como já explorado no Capítulo 1 deste trabalho, as avaliações podem ser organizadas segundo diferentes categorias. No que diz respeito à avaliação da leitura, Viana (2009) propõe uma classificação com base nos possíveis objetivos do ato de avaliar, que, segundo a autora, são dois: avaliar o produto da leitura e/ou avaliar o seu processo. As avaliações de produto, que analisam o desempenho dos estudantes, visam verificar o nível de leitura em que se encontram. Por outro lado, as avaliações de processo, de caráter diagnóstico e/ou formativo, têm por finalidades entender as dificuldades do aluno e possibilitar a reorganização do ensino a partir da identificação dessas fragilidades.

Em língua estrangeira, os testes de compreensão leitora podem assumir finalidades específicas e comuns à prática avaliativa dessa área, como "corrigir possíveis desvios, acompanhar o progresso do aprendiz, selecionar e classificar candidatos (no caso de alguns vestibulares e concursos), comprovar a proficiência em determinado idioma etc." (Kanashiro, 2012, p. 86).

A partir da classificação proposta por Viana (2009), o Enem pode ser compreendido predominantemente como uma avaliação de produto da leitura, na medida em que se trata de um exame externo, padronizado e de larga escala, voltado à mensuração do desempenho dos participantes ao final da educação básica, com fins classificatórios, certificadores e seletivos. No que se refere especificamente à leitura em língua estrangeira, as questões do Enem têm por objetivo aferir, por meio de tarefas de compreensão leitora, o nível de proficiência e a mobilização de competências e habilidades consideradas desejáveis para esse estágio de escolarização. Essa finalidade aproxima o exame das funções de seleção e classificação típica dos vestibulares, como mencionado por Kanashiro (2012). Tal enquadramento é coerente com os objetivos explicitados na Portaria nº 807/2010, que define o Enem como um procedimento destinado a aferir o domínio de linguagens e competências desenvolvidas ao longo da escolarização, bem como a estabelecer critérios de acesso a políticas públicas e à educação superior (Brasil, 2010).

Considerando que a avaliação da compreensão leitora, especialmente em exames de larga escala como o Enem, se concretiza por meio de instrumentos específicos e padronizados, torna-se também necessário abordar as formas que operacionalizam esse processo avaliativo. Na avaliação da leitura através de testes, é possível recorrer a várias modalidades de questionamento sobre o(s) texto(s) selecionado(s). Viana (2009) relaciona quatro categorias de

questões em função do tipo de resposta que exige do estudante: verdadeiro/falso, escolha múltipla, completamento e resposta aberta.

As questões de resposta verdadeiro/falso avaliam a extração de sentido de um texto sem exigir competências declarativas por parte do leitor. Porém, a probabilidade de acerto por mero acaso é bastante alta (50%). Por outro lado, nas questões de escolha múltipla, à medida em que há um aumento no número de alternativas propostas, diminui-se a possibilidade de acerto por acaso, mantendo-se a dispensa de competências declarativas (Viana, 2009). Por esse motivo, esse tipo de questão (de escolha múltipla ou de múltipla escolha) é o mais utilizado em avaliações em larga escala, como o Saeb, o Enade, o Enem, o Pisa, entre outros.

As questões de múltipla escolha não são sempre estruturadas exatamente da mesma forma, podendo apresentar algumas variações. A forma mais comum, no entanto, é a apresentação de um enunciado em forma de pergunta ou de uma declaração incompleta e opções (dentre as quais apenas uma está correta) que devem responder à pergunta ou completar a declaração presente no enunciado.

Viana (2009) menciona também um outro tipo de questão possível em testes de avaliação da compreensão leitora: as questões de completamento, que se caracterizam por exigir o preenchimento de lacunas com algum tipo de conteúdo relacionado ao texto (com cópia de pedaços dele, paráfrase, compreensão de uma frase ou fragmento, síntese das ideias principais etc.). Esse modelo também é chamado de *cloze*, termo cunhado por Wilson Le Taylor, originado da palavra de língua inglesa "close", que faz referência ao ato de fechar ou terminar algo (Kanashiro, 2012).

Por fim, há as questões de resposta aberta, que, para Viana, "são usadas para obter informações mais pormenorizadas, e não condicionadas por alternativas fechadas, sobre o que o leitor compreendeu" (Viana, 2009, p. 45). Diferentemente dos três primeiros tipos, e especialmente dos dois primeiros, as questões de resposta aberta mobiliza as competências declarativas do leitor, o que, para Kanashiro (2012), pode significar uma interferência de problemas de redação na avaliação da compreensão de um texto. Por outro lado, para essa autora, não há necessariamente uma incoerência nessa integração, dado que a leitura é uma prática social e, como tal, traz a imbricação de habilidades.

No entanto, é errôneo pensar que o nível de complexidade ou grau de exigência nesse tipo de questão (de resposta aberta ou dissertativa) é sempre alto. Isso dependerá da formulação do item e de que tipo de resposta é solicitada do estudante. Nessa direção, Applegate et al. (2002) propõem um protocolo de categorização das questões de leitura fundamentado no nível de complexidade do processo inferencial exigido do leitor, organizando-as em quatro níveis —

literal, baixo nível inferencial, alto nível inferencial e inferencial global —, conforme sistematizado na **Tabela 2**.

Quadro 3 – Tipos de questões de compreensão leitora por nível de complexidade do processo inferencial

I. Questões de nível literal	Exigem apenas a seleção de informações declaradas explicitamente no texto.
II. Questões de baixo nível inferencial	Requerem respostas não citadas verbalmente no texto, mas que podem estar tão próximas do literal que se tornam óbvias, como, por exemplo, envolvendo o reconhecimento de informações expressas com palavras diferentes das usadas no texto original; pedindo a identificação de relações entre ideias do texto não explicitadas gramaticalmente; focando em detalhes irrelevantes para a mensagem central; requerendo que o leitor especule sobre informações do texto sem apoiar-se nelas.
III. Questões de alto nível inferencial	Exigem que o leitor conecte suas experiências com o texto e tire conclusões lógicas. Requerem um pensamento significativamente mais complexo que o

	nível anterior, como, por exemplo, exigindo uma solução alternativa para um problema específico descrito no texto; solicitando a descrição de motivações que poderiam explicar atitudes apresentadas no texto; buscando explicações para uma situação, um problema ou uma ação apresentado no texto; buscando predições baseadas em informações do texto ou descrições de personagens ou ações baseadas em eventos do texto.
IV. Questões inferenciais globais[41]	Requerem uma discussão ou defesa de uma ideia sobre o texto como um todo, como, por exemplo, pedindo a descrição da lição que um personagem pode ter aprendido, incitando um julgamento sobre a eficácia de uma ação ou decisão, exigindo soluções alternativas para um problema complexo descrito no texto; ou solicitando uma opinião positiva ou negativa sobre o texto, baseando-se em julgamentos lógicos.

Fonte: Applegate et al., 2002, p. 176

Como pode ser percebido, esse protocolo organiza-se em níveis de complexidade crescente. No primeiro, as questões literais exigem apenas a identificação de informações explicitamente presentes no texto. Em seguida, as de baixo nível inferencial demandam pequenas deduções, geralmente apoiadas em reformulações ou detalhes próximos ao que já está

[41] Applegate et al. (2002) denominam essa categoria como "response items". Em português, optamos por usar o termo "questões inferenciais globais", utilizado por Vargas (2017), assim como por outros autores brasileiros.

dito. Já as de alto nível inferencial exigem maior elaboração cognitiva, pedindo que o leitor relacione o texto com conhecimentos prévios, tire conclusões ou explique situações e motivações implícitas. Por fim, as questões inferenciais globais são aquelas que solicitam interpretações abrangentes e críticas do texto como um todo, com julgamentos, avaliações e propostas de soluções complexas.

Importa ressaltar que esses quatro níveis propostos por Applegate et al. (2002) não devem ser compreendidos como uma hierarquização linear de dificuldade, tampouco como uma progressão fixa de competências a serem adquiridas pelo leitor. Trata-se da descrição de diferentes movimentos cognitivos e inferenciais que o leitor pode mobilizar ao interagir com um texto, os quais se ativam de acordo com os objetivos da leitura, com as características do texto e com as demandas específicas de cada questão.

2.3.2. A avaliação da leitura em exames em larga escala

Uma breve investigação das políticas públicas de avaliação da educação no contexto brasileiro mostra que avaliação da leitura constitui um eixo fundamental dessas políticas, extrapolando muitas vezes os limites das disciplinas de línguas. Isso pode ser observado através de uma análise dos principais exames externos em larga escala no âmbito da educação básica, como o Saeb, o Pisa e o Enem.

Os testes de língua portuguesa do Sistema de Avaliação da Educação Básica[42], o Saeb, têm com como foco aferir os níveis de alfabetização dos estudantes – para o 2º ano do ensino fundamental – e verificar os níveis de compreensão, análise e interpretação de texto – para o 5º e o 9º ano do ensino fundamental e para a 3ª série do ensino médio.[43]

Nesse contexto de avaliação da leitura para os estudantes a partir do 5° ano, segundo o Inep,

> ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, nas mais diferentes situações de comunicação. É uma atividade complexa que exige do leitor demonstrar habilidades como reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir e hierarquizar. (Brasil, 2020)[44]

[42] O Saeb é um conjunto de avaliações externas realizadas pelo Inep/MEC para diagnosticar a qualidade da educação básica no Brasil.
[43] Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios. Acesso em: 13 ago. 2025.
[44] Disponível em https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios. Acesso em: 13 ago. 2025.

Na matriz de referência de Linguagens do Saeb, a leitura é considerada um eixo do conhecimento que engloba diferentes habilidades e eixos cognitivos, conforme é possível observar nos **Quadros 4, 5 e 6:**

Quadro 4 – Habilidades da Matriz de Língua Portuguesa – 2º Ano do Ensino Fundamental

EIXO DO CONHECIMENTO	HABILIDADES
Leitura	Ler frases.
	Localizar informações explícitas em textos.
	Reconhecer a finalidade de um texto.
	Inferir o assunto de um texto.
	Inferir informações em textos verbais.
	Inferir informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal.

Fonte: Brasil, 2022b, p.4

Quadro 5 – Habilidades da Matriz de Linguagens – 5º Ano do Ensino Fundamental

	EIXOS COGNITIVOS		
EIXO DO CONHECIMENTO	**Reconhecer**	**Analisar**	**Avaliar**
	1. Identificar a ideia central do texto. 2. Localizar informação explícita.	1. Analisar elementos constitutivos de gêneros textuais diversos. 2. Analisar relações de causa e consequência.	1. Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato veiculadas em diferentes mídias.

Leitura	3. Reconhecer diferentes gêneros textuais. 4. Identificar elementos constitutivos de gêneros narrativos. 5. Reconhecer diferentes modos de organização composicional de textos em versos.	3. Analisar o uso de recursos de persuasão em textos verbais e/ou multimodais. 4. Distinguir fatos e opiniões em textos. 5. Analisar informações apresentadas em gráficos, infográficos ou tabelas. 6. Inferir informações implícitas em textos. 7. Inferir o sentido de palavras ou expressões em textos. 8. Analisar os efeitos de sentido de recursos multissemióticos em textos que circulam em diferentes suportes. 9. Analisar a construção de sentidos de textos em versos com base em seus elementos constitutivos.	

Fonte: Brasil, 2022b, p. 5

Quadro 6 – Habilidades da Matriz de Linguagens – 9º Ano do Ensino Fundamental

	EIXOS COGNITIVOS		
EIXO DO CONHECIMENTO	**Reconhecer**	**Analisar**	**Avaliar**
	1. Identificar o uso de recursos persuasivos em textos verbais e não verbais.	1. Analisar elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio literário.	1. Avaliar diferentes graus de parcialidade em textos jornalísticos.

Leitura	2. Identificar os elementos constitutivos de textos pertencentes ao domínio jornalístico/midiático. 3. Identificar formas de organização de textos normativos, legais e/ou reivindicatórios. 4. Identificar teses/opiniões/ posicionamentos explícitos e argumentos em textos. 5. Identificar elementos constitutivos de gêneros de divulgação científica.	2. Analisar a intertextualidade entre textos literários ou entre estes e outros textos verbais ou não verbais. 3. Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos em textos literários. 4. Analisar efeitos de sentido produzido pelo uso de formas de apropriação textual (paráfrase, citação etc.). 5. Inferir informações implícitas em distintos textos. 6. Distinguir fatos de opiniões em textos. 7. Inferir, em textos multissemióticos, efeitos de humor, ironia e/ou crítica. 8. Analisar marcas de parcialidade em textos jornalísticos. 9. Analisar a relação temática entre diferentes gêneros jornalísticos. 10. Analisar os efeitos de sentido decorrentes dos mecanismos de construção de textos jornalísticos/ midiáticos.	2. Avaliar a fidedignidade de informações sobre um mesmo fato divulgado em diferentes veículos e mídias.

Fonte: Brasil, 2022b, p. 9

Ao analisarmos os **Quadros 5** e **6**, podemos observar que a matriz do Saeb referente ao eixo de conhecimento da leitura estrutura-se em três eixos cognitivos (*reconhecer*, *analisar* e *avaliar*) que se subdividem nas habilidades a serem avaliadas. O eixo *reconhecer* abrange basicamente as habilidades voltadas à identificação de informações, elementos, recursos, formas, opiniões etc. O eixo *analisar* envolve processos mais complexos, associados a interpretação de relações entre partes do texto e compreensão de efeitos de sentido, elementos implícitos, simbólicos, culturais etc. O eixo *avaliar*, por fim, se refere à habilidades que demandariam não apenas interpretação, mas também julgamento crítico, autonomia de pensamento e capacidade de dialogar com diferentes fontes.

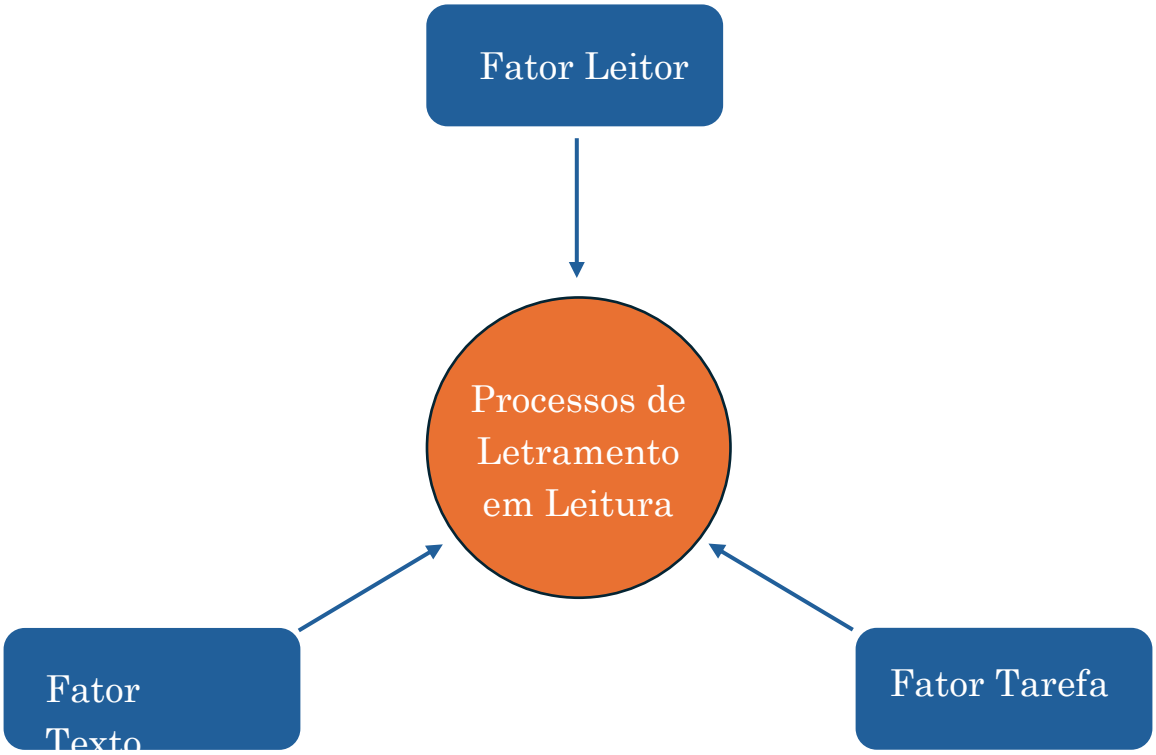
Além do Saeb, o Pisa[45] também é um importante exame em larga escala ao qual são submetidos os estudantes brasileiros do ensino básico, e que tem como um dos grandes focos a avaliação do que nomeia de "letramento em leitura", que se refere às capacidades de "compreender, usar, refletir sobre e envolver-se com os textos escritos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial e participar da sociedade." (OCDE, 2018, p. 7). Esse termo inclui, segundo a matriz de referência do Pisa de 2018[46],

> uma ampla variedade de competências cognitivas, desde a decodificação básica, ao conhecimento das palavras, da gramática e das estruturas e características linguísticas e textuais mais amplas, até o conhecimento de mundo. Ele também inclui competências metacognitivas: a consciência e a capacidade de usar uma variedade de estratégias apropriadas ao processar textos. As competências metacognitivas são ativadas quando os leitores pensam, monitoram e ajustam sua atividade de leitura para um objetivo específico. (OCDE, 2018, p. 7)

A avaliação do Pisa se baseia na compreensão de leitura como o resultado conjunto de três fontes combinadas de influência: o leitor, o texto e a atividade, tarefa ou propósito da leitura, como mostra a **Figura 1**:

[45] Sigla de *Programme for International Student Assessment* (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), um estudo comparativo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), órgão internacional no qual o Brasil se encontra em processo de adesão como membro.
[46] Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2018/pisa2018-matriz_referencia_leitura_traduzida.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

Figura 1 – Letramento em Leitura: fontes de influência



Fonte: OCDE, 2018, p.10

Essas três dimensões — leitor, texto e tarefa — interagem dentro de um contexto sociocultural amplo, ou seja, em meio a uma diversidade de situações em que a leitura ocorre. O fator *Leitor* pode incluir aspectos como motivação, conhecimento prévio e outras habilidades cognitivas. O fator *Texto* abrange elementos como formato, complexidade da linguagem e características estruturais. Já o fator *Tarefa* contempla aspectos como tempo disponível, restrições e objetivos. Juntas, essas dimensões se articulam nos processos de letramento em leitura. (OCDE, 2018)

A partir dessa compreensão, a matriz de referência do Pisa considera três elementos como base da estruturação da avaliação: os textos, os processos e os cenários. Em suma:

> a avaliação de letramento de leitura do PISA visa medir a capacidade dos processos de leitura do estudante (as abordagens cognitivas possíveis dos leitores a um texto) variando as dimensões do texto (a variedade de material que é lido) e os cenários (a abrangência de contextos amplos ou propósitos para os quais a leitura acontece) com um ou mais textos tematicamente relacionados. (OCDE, 2018, p. 11)

Segundo o documento, "a leitura como uma habilidade cognitiva envolve um conjunto de processos de leitura específicos que os leitores competentes utilizam quando se relacionam com textos para alcançar seus objetivos" (OCDE, 2018, p.12). Assim, para atingir o letramento em leitura, conforme definido na matriz, um indivíduo precisa ser capaz executar uma variedade de processos, listados no **Quadro 7**. Para que essa execução seja eficaz, é indispensável que o leitor disponha de um conjunto sólido de habilidades cognitivas, de estratégias adequadas e de motivação, fatores que sustentam e potencializam esses processos de forma consciente e direcionada.

Quadro 7 – Processos de leitura segundo a matriz do Pisa

- Ler fluentemente;
- Localizar e recuperar informação dentro de um texto;
- Buscar e selecionar texto relevante;
- Representar o significado literal;
- Integrar e gerar inferências;
- Avaliar a qualidade e credibilidade;
- Refletir sobre o conteúdo e forma;
- Detectar e administrar conflitos.

Fonte: OCDE, 2018

De modo geral, observa-se que os programas de avaliação em larga escala analisados concebem a leitura como um processo complexo e multifacetado, que extrapola a mera decodificação e a localização de informações explícitas, incorporando diferentes operações

cognitivas, inferenciais e metacognitivas. Tanto no Saeb quanto no Pisa (e, como discutido anteriormente, também no Enem) a leitura é entendida como uma prática que envolve a articulação entre o leitor, o texto e a tarefa, mobilizando habilidades de reconhecimento, análise, inferência, avaliação e julgamento crítico, em consonância com os pressupostos discutidos nos estudos da Linguística Aplicada. No entanto, ao serem operacionalizadas em exames padronizados e de caráter predominantemente classificatório, essas concepções se materializam por meio de matrizes, habilidades e itens que buscam mensurar resultados do desempenho leitor, evidenciando a tensão permanente entre uma visão ampliada e processual da leitura e as limitações inerentes às políticas de avaliação em larga escala.

2.3.3. Avaliação da leitura no Enem

Como já mencionado nesse trabalho, a avaliação da leitura no Enem não fica restrita à prova de Linguagens, mas perpassa todo o exame. Como afirma Murrie (2005), "o Enem é linguagem e código, um texto construído e construtor de significados" (p. 59). Essa característica também fica evidente no documento básico do Enem:

> Nas questões de múltipla escolha da parte objetiva da prova, o participante exerce o papel de leitor do mundo que o cerca. São propostas a ele situações-problema originais devidamente contextualizadas na interdisciplinaridade das ciências, das artes e da filosofia, em sua articulação com o mundo em que vivemos. Utilizam-se dados, gráficos, figuras, textos, referências artísticas, charges, algoritmos, desenhos, ou seja, todas as linguagens possíveis para veicular dados e informações. (Brasil, 2002, p. 14-15)

Do ponto de vista das bases que fundamentam o Enem, a leitura é considerada uma arquicompetência, ou seja, uma competência essencial e estruturante, que organiza a sustenta as outras. A partir de uma análise da matriz de referência do exame, conclui-se que, sem o desenvolvimento pleno da atividade leitora, todas as competências e habilidades avaliáveis teriam suas possibilidades reduzidas ou interrompidas.

> A Matriz de Competências pressupõe, ainda, que a competência de ler, compreender, interpretar e produzir textos, no sentido amplo do termo, não se desenvolve unicamente na aprendizagem da Língua Portuguesa, mas em todas as áreas e disciplinas que estruturam as atividades pedagógicas na escola. O participante deve, portanto, demonstrar, concomitantemente, possuir instrumental de comunicação e expressão adequado, tanto para a compreensão de um problema matemático quanto para a descrição de um processo físico, químico ou biológico e, mesmo, para a percepção das

> transformações de espaço/tempo da história, da geografia e da literatura. (Brasil, 2002, p. 13)

Dessa forma, é possível constatar o Enem se propõe a avaliar e analisar a própria operação de ler, seus modos e tipos, o que ultrapassa os limites da decifração linguística e adentram em um campo semiótico mais amplo. Em suma,

> O Enem assume a leitura e as leituras como pressuposto inicial e sinaliza para o trabalho sistemático com essa arquicompetência para o desenvolvimento das competências e habilidades representadas como necessárias ao final da educação básica. A avaliação da leitura está presente em toda sua plenitude seja na prova de múltipla escolha seja na produção do texto escrito. A leitura resume no Enem os pressupostos da área Linguagens e Códigos. (Murrie, 2005, p. 59)

Ao analisarmos os objetos do conhecimento (**Quadro 8**) relativos à prova de Linguagens, é possível perceber que eles se organizam em torno da leitura como prática central. Seja no estudo do texto em suas múltiplas formas — discursivas, literárias, argumentativas ou digitais —, seja na análise das práticas corporais e das expressões artísticas, o ponto em comum é a leitura como processo de construção de sentido. Ler, nesse contexto, não se limita à decodificação verbal, mas abrange também a interpretação de signos não verbais (o corpo, a música, a dança, a imagem, o teatro) e a compreensão crítica das mensagens produzidas em diferentes esferas sociais.

Quadro 8 – Objetos de conhecimento associados à matriz de Linguagens

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

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

• **Produção e recepção de textos artísticos: interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos de identidade e cidadania –** Artes Visuais: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade. Teatro: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Música: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Dança: estrutura morfológica, sintática, o contexto da obra artística, o contexto da comunidade, as fontes de criação. Conteúdos estruturantes das linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro), elaborados a partir de suas estruturas morfológicas e sintáticas; inclusão, diversidade e multiculturalidade: a valorização da pluralidade expressada nas produções estéticas e artísticas das minorias sociais e dos portadores de necessidades especiais educacionais.

• **Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos –** produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura;

associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao momento de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e estrutura do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes.

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

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

• **Estudo dos aspectos linguísticos da língua portuguesa: usos da língua: norma culta e variação linguística –** uso dos recursos linguísticos em relação ao contexto em que o texto é constituído: elementos de referência pessoal, temporal, espacial, registro linguístico, grau de formalidade, seleção lexical, tempos e modos verbais; uso dos recursos linguísticos em processo de coesão textual: elementos de articulação das sequências dos textos ou à construção da micro estrutura do texto.

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

Fonte: Brasil, 2009, p. 14-15

Na medida em que as questões de línguas estrangeiras fazem parte da provas de Linguagens, percebe-se que o Enem adota os padrões de análise textual em língua materna — como a identificação de gêneros, a compreensão de recursos linguísticos, a interpretação de contextos e a percepção de intencionalidades — na avaliação de leitura em outra língua. A ênfase não está no domínio gramatical isolado, mas na habilidade de compreender textos de circulação real em língua estrangeira, situando-os em práticas sociais.

Assim, o padrão que emerge é a leitura como prática de mediação cultural e de construção de sentidos em diferentes códigos e idiomas. No caso da língua estrangeira, ela se ancora nos mesmos princípios já explorados em língua portuguesa: foco no gênero, no contexto de produção e circulação e nos efeitos de sentido produzidos. Dessa forma, a prova privilegia a formação de um leitor capaz de transitar entre linguagens, códigos e culturas, mobilizando estratégias comuns de compreensão para diferentes campos do conhecimento.

Essa compreensão dialoga com resultados de pesquisas anteriores que também se dedicaram à análise das questões de língua espanhola do Enem. Estudos como o de Kanashiro (2012), ao investigar as primeiras edições da prova após a inserção do espanhol, já apontavam para o predomínio de textos informativos, frequentemente adaptados, bem como para a recorrência de questões voltadas à identificação de informações explícitas ou à apreensão global do tema textual. A autora também problematiza a limitação do escopo avaliativo, marcado pela ênfase na compreensão leitora em detrimento de outras dimensões do ensino de línguas, além de destacar a repetição de determinados objetivos de leitura associados às habilidades da matriz. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que tais estudos evidenciam a consolidação da leitura como eixo estruturante da avaliação, também indicam restrições quanto à diversidade de práticas leitoras mobilizadas, aspecto que esta pesquisa retoma e aprofunda ao analisar edições mais recentes do exame.

Com base nas discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo, evidencia-se a relevância de uma pesquisa que se proponha a analisar a avaliação da leitura no Enem, especialmente no que se refere às questões de língua estrangeira, uma vez que esse exame ocupa um lugar central nas políticas educacionais brasileiras e influencia diretamente práticas pedagógicas, currículos e modos de ensinar leitura na educação básica. Ao assumir a leitura como arquicompetência e como prática transversal a todas as áreas do conhecimento, o Enem constrói um modelo específico de leitor e de leitura. Investigar de que modo essa concepção se materializa nos itens da prova, quais processos inferenciais são mobilizados e que tipos de práticas são valorizadas permite não apenas compreender os limites e potencialidades do exame enquanto instrumento avaliativo, mas também contribuir para o debate sobre a educação

linguística, especialmente no que se refere ao ensino de línguas estrangeiras, em uma perspectiva crítica. Dessa forma, a pesquisa se justifica por possibilitar uma reflexão fundamentada sobre as relações entre leitura, avaliação em larga escala e políticas públicas, oferecendo subsídios tanto para a análise do Enem quanto para a ressignificação das práticas de leitura no espaço escolar.

3. CORPUS E METODOLOGIA

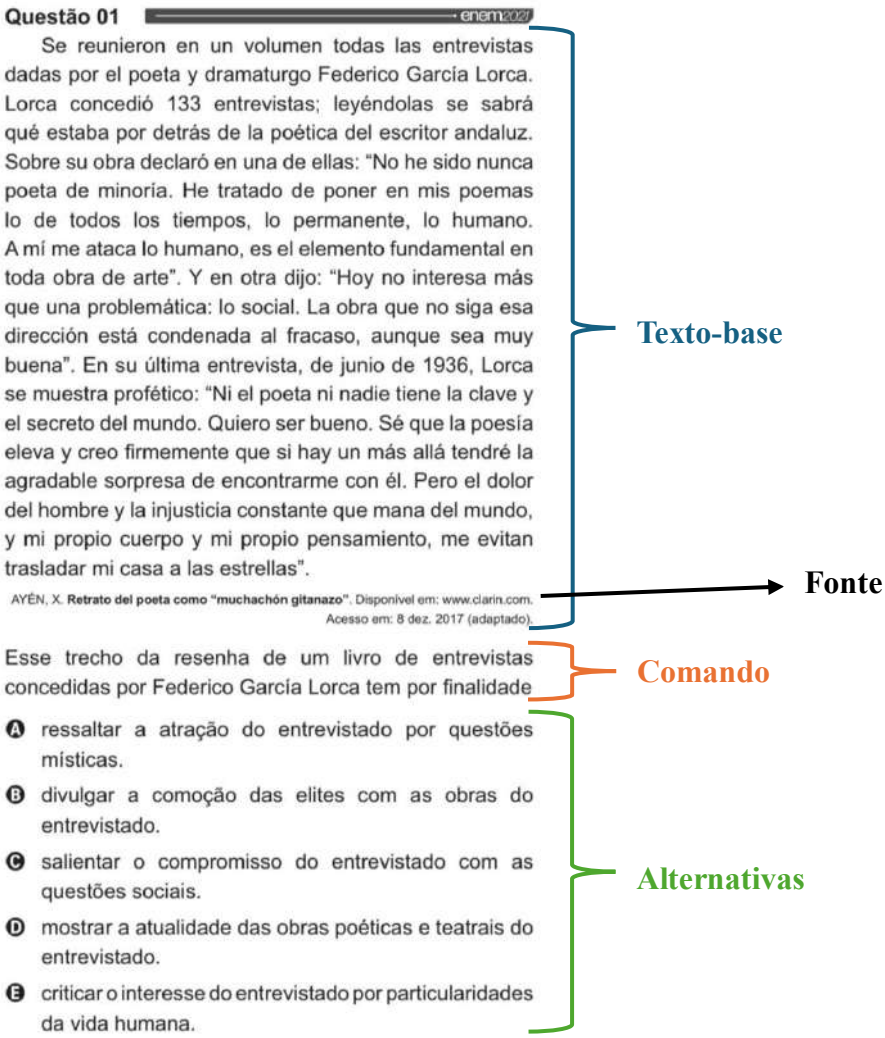
Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza interpretativista, uma vez que busca compreender os significados construídos nos materiais analisados, reconhecendo o papel ativo da pesquisadora no processo interpretativo. Conforme afirmam Ribeiro et al. (2023), a pesquisa qualitativa envolve a formulação do problema, definição de estratégias, coleta, análise e interpretação dos dados, etapas que podem ocorrer simultaneamente e de forma não linear. Nessa perspectiva, o rigor metodológico se dá pela explicitação dos procedimentos de análise adotados, de modo a sustentar a credibilidade do estudo.

Ao longo das análises, no entanto, julgou-se necessário recorrer a alguns recursos tradicionalmente associados ao paradigma quantitativo, como a elaboração de tabelas e gráficos, com o objetivo de organizar a distribuição dos dados e possibilitar sua melhor visualização. Esses procedimentos não alteram o caráter qualitativo da pesquisa, mas atuam de modo complementar, favorecendo a descrição e a sistematização do corpus.

Nesse trabalho, são analisadas as questões das provas de espanhol do Enem entre os anos 2021 e 2024. Assim, quanto ao procedimento técnico, a pesquisa é caracterizada como uma análise documental, entendida como uma estratégia de investigação que se baseia no exame sistemático de documentos (Cellard, 2008), dado que o corpus é constituído por materiais já publicados e circulantes. Ao adotar uma perspectiva interpretativista, compreende-se que esses documentos não são registros neutros, mas práticas discursivas que constroem sentidos e formas de compreender a leitura.

As questões do Enem analisadas apresentam uma organização estável, composta por três partes fundamentais: o texto-base, o comando e as alternativas. O texto-base, em língua espanhola, funciona como ponto de partida para a tarefa de leitura, oferecendo ao candidato um material autêntico que deve ser interpretado, e que sempre vem acompanhado da indicação de sua fonte de origem. Em seguida, o comando, formulado em português, explicita a operação de leitura a ser realizada, orientando o candidato quanto ao foco da questão. Diferentemente de outros modelos de provas de múltipla escolha, esses comandos não aparecem como perguntas diretas, mas sim como períodos interrompidos (que se completam adequadamente com a alternativa correta). Por fim, as cinco alternativas, também em português, apresentam diferentes possibilidades de resposta, entre as quais apenas uma é considerada correta. Essa estrutura pode ser observada na Figura 2, que corresponde a uma das questões que compõem o corpus de análise deste trabalho.

Figura 2 – Questão 1 da 1ª Aplicação de 2021, Prova Azul



Fonte: Inep[47]

3.1. Corpus

O corpus selecionado para esta pesquisa é constituído por 40 questões de língua espanhola do Exame Nacional do Ensino Médio, distribuídas entre as edições de 2021, 2022, 2023 e 2024. Essas questões foram extraídas das duas aplicações anuais do exame, sendo cinco da Aplicação Regular/Digital (1ª aplicação) e cinco da Replicação/PPL (2ª aplicação), totalizando dez itens por edição, como mostra a **Tabela 2**.

[47] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

A escolha desse recorte justifica-se, em primeiro lugar, pela quantidade, dado que quarenta questões representam um número considerável, mas não excessivo, o que possibilita uma análise ampla das tendências avaliativas sem comprometer o rigor analítico. Essa delimitação permite equilibrar a abrangência do estudo com a profundidade necessária para examinar com detalhes os mecanismos de avaliação da compreensão leitora em língua espanhola. Além disso, a seleção das edições mais recentes do exame contribui para observar as práticas atuais do Inep no que se refere ao ensino e à avaliação de línguas estrangeiras no Brasil.

Tabela 2 – Número de questões do corpus (por ano/ total)

2021 *(1ª e 2ª aplicações)*	10
2022 *(1ª e 2ª aplicações)*	10
2023 *(1ª e 2ª aplicações)*	10
2024 *(1ª e 2ª aplicações)*	10
TOTAL	40

Fonte: Elaborada pela própria autora

Abaixo, o **Quadro 9** apresenta os comandos das questões que integram o corpus, os quais constituem elementos centrais para a análise a ser desenvolvida. Para fins de organização, manteve-se a ordem em que as questões aparecem nos cadernos azuis de cada aplicação do exame.

Optou-se por apresentar especificamente os comandos das questões, e não sua reprodução integral, em razão de dois aspectos principais. Em primeiro lugar, trata-se de um recorte metodológico coerente com os objetivos da pesquisa, uma vez que os comandos configuram uma dimensão privilegiada de análise, por explicitarem as operações de leitura solicitadas aos participantes e orientarem a construção das respostas. Em segundo lugar, a inclusão das quarenta questões completas tornaria a exposição dos dados excessivamente extensa, comprometendo a fluidez do texto. Desse modo, a seleção dos comandos permite

oferecer ao leitor um acesso representativo e funcional ao corpus, sem prejuízo da compreensão das análises realizadas.

Quadro 9 – Comandos das questões do corpus

PROVA	QUESTÃO/COMANDO
2021 (1ª Aplicação)[48]	*1. Esse trecho da resenha de um livro de entrevistas concedidas por Federico García Lorca tem por finalidade*
	2. No fragmento do romance, a uruguaia Auxilio narra a experiência que viveu no México ao trabalhar voluntariamente para dois escritores espanhóis. Com base na relação com os escritores, ela reflete sobre a(s)
	3. O texto trata da evolução inerente às funcionalidades de recursos tecnológicos. A expressão "la guillotina del siglo XXI" destaca que os celulares de hoje podem
	4. No âmbito literário, são mobilizados diferentes recursos que visam à expressividade. No texto, a analogia estabelecida pela expressão "como las aguas a una piedra" tem a função de
	5. A charge evoca uma situação de assombro frente a uma realidade que assola as sociedades contemporâneas. Seu efeito humorístico reside na crítica diante do(a)
2021 (2ª Aplicação)[49]	*1. O poema expressa sentimentos de uma chicana nos Estados Unidos. Nesse cenário, o eu lírico faz um apelo fundamentado na*
	2. O texto apresenta alguns pratos típicos de Antioquia, uma região colombiana. Depreende-se dessa reportagem que, para sua população, os alimentos da gastronomia paisa
	3. Considerando-se os elementos verbais e não verbais dos anúncio publicitário, a expressão "echémosle la mano" convoca o leitor para
	4. O texto traz alguns apontamentos biográficos sobre Robin "Dobru" Raveles, poeta nacional do Suriname. Segundo esses apontamentos, a criação poética de "Dobru" foi marcada pela
	5. Há mais de quatro décadas, a Universidade Nacional Autônoma do México (Unam) tem levado gerações de universitários à leitura de clássicos da literatura ibero-americana por meio de sua coleção Material de Lectura. A esse respeito, conclui-se que esse texto tem a função de

[48] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.
[49] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

2022 (1ª Aplicação)[50]	*1. Esse cartaz tem a função social de*
	2. No texto, o autor faz uma crítica ao(à)
	3. Nesse texto, o autor demonstra como as diferentes expressões existentes em espanhol para se referir a "amigo" variam em função
	4. No texto, a expressão "um mañana sin sol" é usada para concluir uma crítica ao(à)
	5. No texto, as palavras "crianza" e "tribu" são usadas para
2022 (2ª Aplicação)[51]	*1. Carlos Fuentes faz uma reflexão sobre o papel da amizade na vida das pessoas. Na sua concepção, a amizade*
	2. A expressão "Como en casa", que intitula o texto, evidencia seu tema central, que é a
	3. Essa campanha publicitária evidencia um problema social a fim de
	4. Segundo o texto, a reivindicação de membros do povo mapuche na Argentina tem o propósito de
	5. O texto aproxima elementos culturais distintos na construção poética. Nesse contexto,
2023 (1ª Aplicação)[52]	*1. O filme "Como estrellas en la tierra" aborda o tema da dislexia. Relacionando o cartaz do filme com a sinopse, constata-se que o(a)*
	2. Para enfatizar características e atitudes que reforçam a identidade da mulher negra, o poema da escritora costarriquenha apresenta
	3. Nesse poema, o eu poético enaltece a
	4. Nesse texto, a expressão "cortina de humo" revela que o manipulador
	5. A letra da canção Que quede claro, da banda cubana Orishas, revela o(a)
2023	*1. Esse texto reúne palavras e expressões para destacar a*
	2. Considerando-se a temática abordada nessa letra de canção, a palavra "coyotes"
	3. Nessa tirinha, ao utilizar a expressão "doble vacación", a protagonista conclui que

[50] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.
[51] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.
[52] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

(2ª Aplicação)[53]	*4. Nesse texto, o trecho "antes de que se olviden" revela o temor das três mulheres de que*
	5. Esse infográfico foi produzido com o objetivo de
2024 (1ª Aplicação)[54]	*1. Na argumentação apresentada sobre cultura do cancelamento, esse texto objetiva*
	2. O comportamento dos personagens narrado no texto destaca o(a)
	3. Em sua escrita poética, a poetisa mexicana Celerina Patricia Sánchez Santiago assume o desafio de
	4. Nesse texto, ao utilizar a expressão "morir muy vivos", a escritora Rosa Montero evidencia a importância de se
	5. Nesse poema, o eu lírico representa a voz de um sobrevivente asteca que testemunha a
2024 (2ª Aplicação)[55]	*1. A diversidade cultural no poema do escritor peruano é percebida por meio da*
	2. Nesse poema, a posição de subalternidade do imigrante se revela na recorrência de uma súplica materializada
	3. No prólogo de Doce cuentos peregrinos, Gabriel García Márquez discorre sobre seu ofício literário. Ao utilizar a expressão "los eché al olvido", ele declara que
	4. Essa charge, que faz referência a um artigo da Convenção sobre os direitos da criança, reivindica a necessidade de
	5. A conquista da pesquisadora Roxana Quispe Collantes, ao escrever e defender sua tese em quéchua, revela a

Fonte: Inep

3.2. Metodologia: eixos de análise

As questões que formam o corpus foram individualmente analisadas a partir de cinco eixos: o gênero do texto-base, a(s) palavra(s)-chave(s) do comando, o nível inferencial, o nível

[53] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.
[54] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2024_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.
[55] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2024_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

de análise linguística e a dimensão de leitura exigida pelo comando. Esses eixos serão apresentados nas próximas subseções.

Cabe destacar que, embora a Matriz de Referência do Enem organize as questões de língua estrangeira a partir de habilidades específicas, optou-se por não adotar essas habilidades como eixo de análise nesta pesquisa. Essa decisão decorre do fato de que o objetivo do estudo não é verificar a correspondência entre itens e descritores previamente definidos, mas compreender como a leitura é efetivamente operacionalizada nas questões, a partir da articulação entre texto-base, comando e alternativas. Desse modo, privilegiou-se a construção de eixos analíticos próprios, de natureza interpretativa, capazes de evidenciar as operações de leitura mobilizadas pelos itens, sem se restringir às categorias já estabelecidas pela matriz.

3.2.1. Gênero do texto-base

Nesse eixo de análise do corpus, são identificados os gêneros textuais dos textos-base. Marcuschi (2007) define os gêneros textuais como "entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa" (p. 19). Para o autor, trata-se de uma concepção deliberadamente ampla, que visa abarcar os textos concretos que circulam na vida cotidiana e que se distinguem por características sociointeracionais relativas a conteúdo, função, estilo e composição. Contudo, ainda que sejam eventos linguísticos, os gêneros não se definem por traços formais específicos. Como afirma o próprio Marcuschi (2007), dominar um gênero não significa apenas conhecer uma forma linguística, mas saber realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares.

Entendendo os gêneros como modelos comunicativos que servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para uma determinada reação (Marcuschi, 2007), a análise desse eixo é relevante porque o reconhecimento do gênero textual ativa no leitor determinados conhecimentos prévios, auxiliando na compreensão do texto e na identificação de sua finalidade comunicativa.

O gênero textual, portanto, funciona como um direcionador do modo de ler. Cada gênero convoca expectativas específicas. Ao se deparar com um poema, por exemplo, o estudante tende a buscar valores simbólicos, metáforas e subjetividades. Já diante de uma tabela ou infográfico, as estratégias são outras, exigindo leitura visual e identificação de informações localizadas. Desse modo, o gênero organiza o horizonte de leitura, determinando o foco interpretativo e influenciando o tipo de operação que o comando solicitará. Isso evidencia que

a avaliação não recai apenas sobre "compreender o texto", mas sobre ativar um determinado modo de leitura.

3.2.2. Palavra(s)-chave do comando

Nesse eixo de análise, identificam-se e examinam-se os termos ou expressões presentes no enunciado da questão que delimitam a ação interpretativa esperada do candidato. De modo geral, a seleção das palavras-chave considerou aquelas unidades lexicais do comando que precisam ser completadas, do ponto de vista sintático e semântico, pela alternativa correta, funcionando como o núcleo orientador da tarefa de leitura proposta. Foram consideradas, portanto, palavras ou expressões de natureza lexical, como verbos, substantivos, advérbios e locuções, que estruturam o sentido do enunciado e condicionam a interpretação adequada do texto-base.

Essas palavras funcionam como direcionadores semânticos e pragmáticos da leitura, indicando, por exemplo, se o foco deve recair sobre a ideia central do texto, sobre um aspecto discursivo específico, sobre a intenção comunicativa do autor ou sobre um elemento lexical particular. Ao enfatizar determinados recortes interpretativos, o comando orienta a forma de interação do estudante com o texto-base e estabelece o critério de resposta considerado adequado pelo exame. Assim, a identificação e a análise dessas palavras-chave tornam-se fundamentais para compreender como o Enem constrói seus enunciados e de que modo direciona a leitura em língua estrangeira.

3.2.3. Nível inferencial

Neste eixo, as questões do corpus são analisadas a partir do grau de complexidade do processo inferencial solicitado ao candidato, tomando como base o protocolo de categorização proposto por Applegate et al. (2002)[56]. Como já mostrado no Capítulo 2 desse trabalho, os autores distinguem quatro níveis de questões de compreensão leitora: literal, baixo nível inferencial, alto nível inferencial e inferencial global. Essas categorias permitem observar se a tarefa de leitura se restringe à recuperação de informações explicitamente apresentadas ou se

[56] Ver a seção *2.3.1. Como e por que avaliar a leitura*?, do Capítulo 2.

exige inferências mais elaboradas, como a articulação de sentidos implícitos, a ativação de conhecimentos prévios ou a construção de interpretações globais.

Nesta pesquisa, esse protocolo é adotado como ferramenta analítica para a classificação das questões de língua espanhola do Enem, ainda que o contexto de investigação se diferencie daquele em que foi originalmente formulado. Enquanto Applegate et al. (2002) se dedicam predominantemente à análise de questões de leitura de resposta aberta, neste estudo as categorias são aplicadas a itens de múltipla escolha. Esse deslocamento metodológico não implica a reformulação das categorias teóricas propostas pelos autores, mas a definição de critérios operacionais que permitam sua aplicação consistente ao contexto de uma avaliação em larga escala, considerando as especificidades do exame.

Parte-se do entendimento de que o nível inferencial de uma questão não decorre exclusivamente do texto-base, mas da tarefa de leitura construída pelo conjunto formado pelo texto, pelo comando e pelas alternativas. Assim, a classificação das questões considera a operação interpretativa mínima exigida do leitor para a identificação da alternativa correta, independentemente de outras leituras possíveis do texto em contextos não avaliativos. Em casos limítrofes, adotou-se como critério o menor nível inferencial suficiente para a resolução da questão, de modo a evitar a superestimação da complexidade interpretativa envolvida.

Classificam-se como itens literais as questões em que a resposta correta pode ser localizada diretamente no texto, com correspondência verbal explícita entre elementos lexicais do texto e da alternativa correta, exigindo predominantemente o reconhecimento ou a recuperação de informações. Não se incluem nessa categoria questões que demandam paráfrase, substituição por sinônimos ou reformulações semânticas imediatas, ainda que a informação esteja explicitada no texto, uma vez que, conforme Applegate et al. (2002), a literalidade pressupõe correspondência verbal direta.

As questões de inferência de baixo nível são aquelas em que a resposta não se encontra formulada literalmente no texto, mas pode ser obtida por meio de operações como paráfrase, síntese local ou reformulação semântica direta. A inferência requerida decorre de relações construídas no próprio texto, como caracterizações, relações de causa e efeito ou conclusões fortemente sugeridas, ainda que não estejam marcadas explicitamente por conectores gramaticais. Considera-se, como critério central, que a inferência é de baixo nível quando o texto oferece suporte suficiente para que a alternativa correta se imponha como a mais plausível entre as opções apresentadas.

As questões de inferência de alto nível, por sua vez, seriam aquelas que exigiriam do candidato o estabelecimento de relações não diretamente desenvolvidas no texto, a explicitação

de motivações implícitas complexas, a formulação de hipóteses concorrentes ou a previsão de ações e consequências a partir de elementos apenas inferidos. Trata-se de operações interpretativas que implicam maior abertura de sentidos e maior mobilização de conhecimentos para além do texto-base.

Por fim, considerando as características estruturais do exame, em especial a exigência de uma única alternativa correta, reconhece-se a limitação do Enem em relação a questões inferenciais globais, uma vez que esse tipo de item pressupõe maior abertura interpretativa e pluralidade de posicionamentos, aspectos pouco compatíveis com o formato de múltipla escolha. Essa constatação não é tomada como resultado da análise, mas como um pressuposto metodológico que orienta a aplicação do protocolo ao corpus investigado.

3.2.4. Nível de análise linguística

O eixo "Nível de análise linguística" tem como objetivo identificar em que nível da materialidade linguística do texto o comando da questão concentra a atenção do candidato para a identificação da resposta considerada adequada. Parte-se do pressuposto de que, embora toda leitura envolva a articulação de diferentes níveis linguísticos, as questões tenderiam a direcionar o leitor para determinados recortes da linguagem, os quais se tornam centrais para a interpretação solicitada. A análise desse eixo permite, portanto, observar como o exame organiza a interação do candidato com o texto-base, orientando seu olhar para unidades linguísticas específicas. Para efeito de classificação, considerou-se o nível de análise predominantemente acionado pelo comando da questão.

Para fins de sistematização, as questões do corpus foram classificadas em quatro categorias de análise linguística: lexical-semântico, frasal-discursivo, textual-semântico e extratextual-referencial (**Quadro 10**).

Quadro 10 – Níveis de análise linguística

NÍVEL DE ANÁLISE	DESCRIÇÃO
LEXICAL-SEMÂNTICO	Refere-se às questões em que o comando orienta a interpretação para palavras ou expressões específicas do

	texto-base, exigindo a compreensão de seu valor semântico em contexto.
FRASAL-DISCURSIVO	Trata-se daqueles itens cuja resolução depende da interpretação de segmentos frasais ou períodos, considerando as relações estabelecidas no interior do enunciado.
TEXTUAL-SEMÂNTICO	Contempla as questões que demandam a articulação de diferentes partes do texto, tomando-o como uma unidade coerente.
EXTRATEXTUAL-REFERENCIAL	Diz respeito às questões em que a compreensão solicitada pressupõe a mobilização de conhecimentos de ordem histórica, social, cultural ou enciclopédica que extrapolam o texto-base.

Fonte: Elaborado pela própria autora

3.2.5. Dimensão de leitura

No eixo "Dimensão de leitura", as questões são analisadas e categorizadas conforme o tipo de operação de leitura que o comando solicita do candidato diante do texto-base e das alternativas. Em outras palavras, busca-se identificar qual dimensão da leitura é mobilizada pelo item, dado que observou-se que cada questão impõe ao candidato uma forma específica de interação com o texto a partir de uma demanda trazida pelo comando.

A opção pelo termo "dimensão de leitura" deve-se à compreensão da leitura como um processo ativo e multifacetado, em que o leitor constrói sentidos de forma situada e orientada por objetivos específicos. Nesse sentido, a sistematização de um quadro de análise com seis categorias (**Quadro 11**) objetiva compreender como o exame mobiliza práticas de leitura diversas e como essas práticas são traduzidas em exigências avaliativas para o candidato.

Cabe destacar que essas categorias foram elaboradas no âmbito desta pesquisa, a partir de um processo analítico de natureza indutiva. Embora dialoguem com as contribuições teóricas discutidas nos capítulos anteriores, especialmente no que se refere às concepções de leitura, aos

processos inferenciais e às práticas de linguagem, sua formulação não decorre da aplicação direta de um modelo prévio, mas da necessidade de construir um instrumento analítico capaz de dar conta das especificidades do corpus investigado.

Mais especificamente, as categorias emergiram da observação sistemática dos dados, por meio da identificação de regularidades nos tipos de operações de leitura solicitadas pelos comandos das questões, o que permitiu agrupar os itens segundo padrões recorrentes de demanda cognitivo-discursiva.

Assim, as categorias propostas não correspondem a uma tipologia previamente estabilizada na literatura, mas constituem um modelo analítico próprio, desenvolvido para esta pesquisa, que busca contribuir para a compreensão das formas pelas quais a leitura é operacionalizada no Enem.

Quadro 11 – Categorias do eixo de análise de dimensão de leitura

NOME DA CATEGORIA	DESCRIÇÃO
Função	As questões exigem a identificação da intencionalidade comunicativa global do texto (criticar, apresentar, difundir, questionar, defender, promover, orientar etc). Em outras palavras, ela engloba os comandos que focam no propósito social/discursivo do texto-base como um todo.
Recursos linguísticos	As questões requerem o reconhecimento de recursos linguísticos ou estilísticos que estruturam o texto ou partes dele (usos de pronomes de tratamento, adjetivos, advérbios, repetições etc) de modo contextualizado.
Interpretação de expressões	Os comandos focam na interpretação do sentido de termos ou expressões do texto-base em função do contexto de uso naquele fragmento textual.
Tema central	

	O comando exige a identificação do assunto principal do texto-base, ou seja, a ideia em torno da qual se organizam as informações apresentadas. Diferencia-se do reconhecimento de detalhes ou informações secundárias, pois requer a compreensão global e a síntese temática do texto.
Posicionamento crítico	As questões solicitam a identificação da postura crítica ou avaliativa expressa no texto-base. Os comandos dessa natureza exigem que o candidato reconheça a opinião, o julgamento ou a crítica construída pelo autor.
Relação com o contexto sociocultural	As questões exigem a identificação de vínculos entre o texto-base e aspectos do contexto histórico, social, cultural ou político em que ele se insere. Os comandos desse tipo pedem que o candidato reconheça como o texto dialoga com práticas sociais, valores culturais, acontecimentos históricos ou debates históricos, extrapolando o nível estritamente textual.

Fonte: Elaborado pela própria autora

4. ANÁLISE DOS DADOS

A partir do referencial teórico apresentado até aqui, este capítulo se dedica à análise dos dados da pesquisa, com o objetivo de compreender de que modo a leitura é concebida e

operacionalizada nas provas de língua espanhola do Exame Nacional do Ensino Médio, considerando, por um lado, as concepções de leitura que orientam a construção dos itens e, por outro, as operações de leitura demandadas dos participantes na resolução das questões. Parte-se da compreensão de que as questões do exame constituem práticas discursivas situadas, que produzem e veiculam determinadas concepções de linguagem, de texto e de sujeito leitor. Como já mencionado no capítulo anterior, o corpus é composto por 40 questões de espanhol, analisadas a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativista, orientada por eixos de análise previamente definidos. A organização da análise em eixos possibilita observar regularidades, tensões e recorrências nos modos de mobilização da leitura, permitindo confrontar os dados empíricos com os pressupostos que fundamentam este estudo.

4.1.Eixo de análise: Gênero do texto-base

A análise das questões de língua espanhola do Enem entre os anos de 2021 e 2024 revela uma ampla variedade de gêneros textuais mobilizados, abrangendo tanto os literários (poema, conto, miniconto, romance, e outros) quanto aqueles pertencentes à esfera jornalística e midiática (reportagem, entrevista, anúncio publicitário, cartaz, infográfico, tabela, entre outros). Ao todo, foram identificados dezenove gêneros distintos no corpus analisado, como é possível observar no gráfico da **Figura 3**, o que aponta para uma concepção de leitura que ultrapassa a centralidade de um único gênero, aproximando-se de uma noção ampliada de práticas sociais de linguagem.

Figura 3 – Gêneros dos textos-base das provas de espanhol do Enem (2021-2024)[57]

[57] As ocorrências por gênero textual no corpus distribuem-se da seguinte forma: poema (7), reportagem (6), letra de música (4), artigo de opinião (4), cartaz (3), charge (2), ensaio (2), anúncio publicitário (2) e, com uma ocorrência cada, tabela, infográfico, romance, resenha, crônica, miniconto, conto, tirinha, prólogo, entrevista e sinopse.

Fonte: Elaborada pela própria autora

Cabe esclarecer que, embora o corpus seja composto por 40 questões, a análise dos gêneros textuais incidiu sobre 41 textos-base. Isso se deve ao fato de que, em apenas um caso específico[58], o item apresenta dois textos-base distintos, ambos mobilizados pelo comando. Trata-se, portanto, de uma exceção no conjunto analisado, uma vez que, nos demais itens do corpus, observa-se a recorrência do padrão de um único texto por questão.

Do ponto de vista da distribuição numérica, predominam os gêneros literários e jornalísticos. Os poemas (7 ocorrências) constituem o grupo mais presente no corpus, seguidos pelas reportagens (6), indicando uma forte presença de textos que tradicionalmente ocupam lugar central nas práticas escolares de leitura. Além desses, observa-se um número significativo de letras de música (4) e de artigos de opinião (4), gêneros que, embora pertençam a esferas

[58] A Questão 1 da 1ª Aplicação de 2023 apresenta dois textos-base sobre o filme “Como estrellas em la tierra”: um cartaz e o fragmento de uma sinopse. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025.

distintas, costumam ser didatizados no ensino de línguas por possibilitarem abordagens temáticas, interpretativas e discursivas. Essa concentração sugere que o exame privilegia, como mencionado, gêneros já legitimados no espaço escolar, considerados mais estáveis e passíveis de avaliação padronizada.

Essa recorrência encontra respaldo nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é atualmente o principal documento norteador do currículo da educação básica no Brasil[59]. No âmbito da área de Linguagens, e no que diz respeito à etapa do Ensino Médio, a BNCC propõe a organização do trabalho pedagógico a partir de campos de atuação social, que acabam orientando a seleção e o tratamento dos textos nas práticas de leitura em sala de aula. Dentre os cinco campos mencionados pelo documento, destacam-se o "jornalístico-midiático" e o "artístico", diretamente relacionados aos gêneros mais recorrentes no corpus analisado.

Segundo a BNCC, o campo jornalístico-midiático engloba textos da mídia informativa e publicitária, cuja exploração "permite construir uma consciência crítica e seletiva em relação à produção e circulação de informações, posicionamentos e induções ao consumo" (Brasil, 2018a, p. 489). Essa orientação curricular contribui para compreender a presença recorrente, no corpus analisado, de gêneros como reportagem, artigo de opinião e entrevista, frequentemente associados, no espaço escolar, a práticas de leitura voltadas à reflexão crítica e ao debate público.

No conjunto das questões analisadas, os textos desse campo aparecem em diferentes edições e com relativa regularidade, evidenciando uma tendência na construção de sentidos ancorada em temas amplos, frequentemente relacionados a aspectos sociais, culturais e identitários. A reportagem, mobilizada em distintos anos e aplicações do exame, costuma abordar acontecimentos e problemáticas que demandam do leitor uma leitura contextualizada e situada. Essa tendência pode ser exemplificada pela Questão 2 da 2ª Aplicação do Enem 2021 (**Figura 4**), cujo texto-base é uma reportagem do jornal *El Colombiano*. Nesse texto, a alimentação é apresentada não apenas como prática culinária, mas como componente cultural e simbólico, associado a festas populares, à literatura regional e aos ditos populares. A questão leva o leitor a inferir que os alimentos da gastronomia *paisa* transcendem o âmbito culinário e se inscrevem também nas dimensões cultural e linguística, alternativa correta do item. Assim,

[59] É importante ressaltar, novamente, que a língua espanhola não integra a Base Nacional Comum Curricular como componente curricular específico. Ainda assim, suas orientações gerais para a área de Linguagens, especialmente no que se refere às concepções de linguagem, leitura e práticas de letramento, são mobilizadas neste trabalho como referência para a discussão e a interpretação dos resultados.

a reportagem mobiliza sentidos vinculados a aspectos sociais e identitários, confirmando a recorrência, no exame, de gêneros jornalísticos voltados à problematização de práticas culturais.

Figura 4 – Questão 2 da 2ª Aplicação de 2021, Prova Azul

Questão 02 enem2021

Las empanadas nos pican la lengua

Uno de los alimentos más tradicionales en la gastronomía paisa tendrá su festival este fin de semana en San Antonio de Pereira. Esta preparación tiene también su historia en los dichos paisas.

En las fiestas de Tambogrande, el pueblo del cuento *El Zarco* de *Tomás Carrasquilla*, "se levantan las toldas de comestibles y bebestibles". Allí el autor mencionaba, además de las cazuelas, el mondongo y el chorizo, a la empanada: "Ya hinchan el éter sereno de esas noches de verano los efluvios provocativos de la empanada".

De este pequeño alimento amarillo que enamora el paladar de más de uno, hay poemas, escritos y dichos populares. Para Adriana Ortiz, magíster en Lingüística de la Universidad de Antioquia, los alimentos, la religión y en general la cultura de una población se pueden rastrear por sus refranes.

"Estas expresiones reflejan la vida, las relaciones y lo que se piensa del otro. En Antioquia los dichos usan bastante la comida".

Disponível em: www.elcolombiano.com. Acesso em: 19 ago. 2017.

O texto apresenta alguns pratos típicos de Antioquia, uma região colombiana. Depreende-se dessa reportagem que, para sua população, os alimentos da gastronomia *paisa*

A) causam ardência quando ingeridos em excesso.
B) são celebrados em festivais próprios para cada prato.
C) transcendem a culinária, do âmbito cultural ao linguístico.
D) retratam a paixão de poetas, de escritores e da população em geral.
E) possuem um sabor acentuado quando consumidos nas noites de verão.

Fonte: Inep[60]

De modo semelhante, o artigo de opinião é recorrentemente utilizado, reforçando a valorização de textos que se articulam a práticas sociais ligadas à cidadania, à argumentação e à circulação de posicionamentos no espaço público. Dessa forma, a leitura em língua espanhola

[60] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025. Gabarito: C.

no Enem associa-se à experiência de contato com discursos e valores de diferentes sociedades e culturas, em consonância com os objetivos formativos delineados para esse campo de atuação. Essa recorrência pode ser observada na Questão 1 da 1ª Aplicação do Enem 2024 (**Figura 5**), cujo texto-base é um artigo de opinião intitulado *El virus de la cancelación*, publicado na revista *Anfibia*. No texto, o autor discute criticamente a chamada "cultura do cancelamento", contextualizando-a como uma prática social ligada a disputas simbólicas, à circulação de julgamentos morais e ao uso de ferramentas digitais no espaço público. Ao problematizar tanto os potenciais emancipatórios quanto os efeitos adversos dessa prática, o artigo mobiliza um posicionamento argumentativo que exige do leitor a compreensão de pontos de vista, valores e tensões sociais presentes no debate contemporâneo. A questão, ao solicitar a identificação do objetivo argumentativo do texto, convoca uma leitura atenta às estratégias discursivas empregadas, evidenciando a centralidade da argumentação e na seleção desse gênero.

Figura 5 – Questão 1 da 1ª Aplicação de 2024, Prova Azul

QUESTÃO 01

El vírus de la cancelación

¿De qué se trata este fenómeno? Se entiende por cultura de la cancelación a una práctica popular que consiste en "quitarle apoyo" especialmente a figuras públicas y compañías multinacionales después de que hayan hecho o dicho algo considerado objetable u ofensivo. Cuando alguien o algo está cancelado se descarta, se deja de ver, se deja de escuchar, se desclasifica, se aísla, se abandona, se niega, se deja de consumir hasta que eventualmente puede o no desaparecer. Es una estrategia muy extendida en la historia de las luchas anticoloniales, antiespecistas, sexodisidentes, feministas y, especialmente en nuestro país, también llevadas adelante por el movimiento de derechos humanos. Entonces, ¿dónde radica el problema? Se puede observar positivamente que hay un proceso cada vez más agudo de socialización de herramientas críticas para desmantelar formas de desigualdad incrustadas en los lazos sociales. Pero la popularización irrestricta y el uso amplificado de esta herramienta por fuera de sus contextos colectivos de emergencia han despertado efectos adversos en una sociedad atravesada por las pantallas como formas de encierro-consumo, la representación online como única esfera pública y un imperativo felicista cuya moral nos obliga a trabajar ansiosamente por una vida sin desacuerdos, sin errores y sin dolor, a como dé lugar.

Disponível em: www.revistaanfibia.com. Acesso em: 7 out. 2021 (adaptado).

Na argumentação apresentada sobre cultura do cancelamento, esse texto objetiva

A apresentar o conceito desse tipo de prática.
B mostrar a contrariedade das mídias com relação a essa atitude.
C criticar o impacto dessa cultura sobre a vida representada nas redes.
D evidenciar a democratização dessa prática na sociedade virtual.
E discorrer historicamente sobre a origem e as causas dessa cultura.

Fonte: Inep[61]

Dando continuidade à análise, e retomando o que foi afirmado no início dessa seção, o corpus analisado evidencia, além dos gêneros do campo jornalístico-midiático, a presença significativa de gêneros vinculados ao campo artístico-literário, que figuram entre os mais recorrentes nas questões de língua espanhola do Enem. Esse campo é descrito na BNCC como

> o espaço de circulação das manifestações artísticas em geral, contribuindo para a construção da apreciação estética, significativa para a constituição de identidades, a vivência de processos criativos, o reconhecimento da diversidade e da multiculturalidade e a expressão de sentimentos e emoções. Possibilita aos estudantes, portanto, reconhecer, valorizar, fruir e produzir tais manifestações, com base em critérios estéticos e no exercício da sensibilidade. (Brasil, 2018a, p. 489).

[61] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2024_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 29 dez. 2025. Gabarito: C

Nesse sentido, a recorrência de gêneros como poema e letra de música nas questões, assim como de outros gêneros desse campo, pode estar relacionada à centralidade atribuída à literatura e às manifestações artísticas no currículo escolar, em consonância com as diretrizes curriculares que orientam o ensino de línguas no Ensino Médio. No conjunto dos textos marcados pela linguagem poética e literária, o poema e a letra de música são os que mais se repetem, com treze ocorrências somadas, distribuídas em diferentes anos, o que sugere certa estabilidade na seleção dessas manifestações ao longo do período analisado. Tal recorrência pode também estar associada ao fato de se tratarem de gêneros amplamente reconhecidos no contexto escolar. Além desses, aparecem também gêneros narrativos como romance, conto, miniconto e crônica, cada um com uma única ocorrência no recorte analisado, os quais igualmente indicam a presença da linguagem literária na prova de língua espanhola.

Ao aprofundar a análise dos gêneros ligados ao campo artístico-literário, observa-se que, além de sua recorrência numérica no corpus, esses textos se caracterizam por uma significativa diversidade quanto à sua origem histórica, cultural e estética. Convivem, nas questões de língua espanhola do Enem, textos de autores consagrados do cânone latino-americano do século XX, como Gabriel García Márquez[62], Roberto Bolaño[63] e Jorge Luis Borges[64], e produções contemporâneas, vinculadas a manifestações culturais do século XXI. Essa coexistência sugere que a prova articula referências literárias legitimadas academicamente com produções mais recentes, ampliando o repertório cultural mobilizado nas práticas de leitura avaliadas.

No conjunto de textos literários contemporâneos, destacam-se poemas e letras de música oriundos de diferentes contextos socioculturais, muitos deles afastados do circuito editorial tradicional. Exemplificam esse movimento o poema *Gente de Sangre Aymara*[65], de Saúl Huanca-Velásquez, selecionado a partir de um concurso de poesias promovido pela Defensoría

[62] Gabriel García Márquez é um escritor colombiano, nascido em 1927. É o autor do romance "Cem anos de solidão", considerado um marco na literatura latino-americana e principal exemplar da estética literária que ficou conhecida como "realismo mágico". No corpus analisado, um fragmento do prólogo do livro de contos *Doce cuentos peregrinos* atua como texto-base da Questão 3 – 2ª Aplicação/ 2023.

[63] Roberto Bolaño é um dos grandes nomes da literatura latino-americana da segunda metade do século XX. Nascido em Santiago do Chile, viveu grande parte da sua vida no México e na Espanha, onde escreveu a maior parte de suas obras. No corpus deste trabalho, um fragmento do romance *Amuleto* é o texto-base da Questão 2 – 1ª Aplicação/ 2021.

[64] Jorge Luis Borges nasceu no final do século XIX, em 1899, em Buenos Aires. Com uma obra ampla que dialogava com o surrealismo e a literatura fantástica, é considerado um dos maiores escritores do século XX. No corpus analisado pela pesquisa, aparece um trecho do conto *El sur*, que atua como texto-base da Questão 4 – 1ª Aplicação/ 2021.

[65] No corpus analisado, esse poema atua como texto-base da Questão 1 - 2ª Aplicação/2024.

del Pueblo do Peru[66], em 2019, bem como o poema *Uma canción*[67], integrante de uma mostra de poesias escrita por migrantes centro-americanos[68], de 2013. Somam-se a esses textos letras de música do rapper espanhol Toteking[69] e do grupo cubano de hip hop Orishas[70], ambas de 2008, vinculadas a gêneros musicais como rap e hip hop. A presença desses textos aponta para uma concepção de literatura que não se restringe ao cânone, incorporando vozes periféricas, migrantes e populares, e tensionando fronteiras entre literatura, música e outras práticas artísticas.

Além de aparecer como textos-base, a literatura também se faz presente no corpus como temática recorrente, mobilizada em gêneros diversos. Identificam-se, por exemplo, reportagens sobre o poeta Robin Dobru Raveles[71] e sobre um projeto da Universidad Nacional Autónoma de México voltado à divulgação de clássicos da literatura latino-americana[72]; uma resenha de um livro de entrevistas com o poeta espanhol Federico García Lorca[73]; uma tirinha que metaforiza a leitura literária como uma viagem[74]; e uma entrevista com a poetisa mexicana Celerina Patricia Sánchez Santiago[75]. Esses exemplos indicam que a literatura ocupa um lugar

[66] Fonte: site da Defensoría del Pueblo do Peru. Disponível em: ttps://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-premio-a-ganadores-del-concurso-nacional-de-poesia-en-lenguas-indigenas-en-puno/. Acesso em: 29 dez. 2025.
[67] No corpus analisado, esse poema atua como texto-base da Questão 2 - 2ª Aplicação/2024.
[68] Fonte: Círculo de Poesía – Revista Electrónica de Poesía. Disponível em: https://circulodepoesia.com/2013/05/antes-de-pasar-la-frontera-poesia-de-migrantes-centroamericanos/. Acesso em: 29 dez. 2025.
[69] Toteking é o nome artístico do rapper espanhol Manuel González Rodríguez, natural de Sevilla. Conhecido pela habilidade técnica de rima, suas canções abordam problemas sociais, com críticas à mídia, ao consumismo e ao clero, além de recorrerem com frequência a referências do mundo da literatura, do cinema e da própria música. No corpus analisado, a letra da canção *Como en casa* é o texto-base da Questão 2 - 2ª Aplicação/2022.
[70] Orishas é um grupo cubano de hip-hop de Havana, Cuba, fundado em 1999. Sua produção musical caracteriza-se pela incorporação de ritmos tradicionais cubanos, como a salsa e a rumba, ao hip-hop, articulando sonoridades contemporâneas a matrizes culturais locais. Entre os temas recorrentes em suas composições, destaca-se a problematização da identidade racial na sociedade cubana. O grupo já recebeu diversos prêmios ao longo de sua trajetória, incluindo dois Grammys. No corpus analisado, a letra da canção *Que quede claro* é o texto-base da Questão 5 – 1ª Aplicação/2023.
[71] Robin Dobru Raveles foi um poeta, escritor e político do Suriname. Importante defensor da identidade cultural e linguística de sua terra, sua obra se caracteriza pela escrita em Sranantongo, língua crioula surinamesa. No corpus analisado, a reportagem *Dobru, mi Suriname, nuestro Caribe* é o texto-base da Questão 4 – 2ª Aplicação/2021.
[72] A reportagem Colección Material de Lectura: um acierto literario é o texto-base da Questão 5 – 2ª Aplicação/2021.
[73] Federico García Lorca foi um importante poeta e dramaturgo espanhol da primeira metade do século XX. Nascido na região de Andaluzia, sua obra caracteriza-se por referências à cultura tradicional e popular, com simbolismos que refletem sentimentos que vão desde a paixão até a melancolia. Morreu aos 38 anos, assassinado durante a Guerra Civil Espanhola. No corpus analisado, há o fragmento de uma resenha de um livro de entrevistas com Lorca, que atua como texto-base da Questão 1 – 1ª Aplicação/2021.
[74] No corpus analisado, a tirinha é o texto-base da Questão 3 – 2ª Aplicação/2023.
[75] Celerina Patricia Sánchez Santiago, nascida em Oaxaca (México), é promotora cultural, narradora e poeta de origem Ñuu Savi, povo indígena também conhecido como Mixteca. No corpus analisado, há o fragmento de uma entrevista com a poeta, que atua como texto-base da Questão 3 – 1ª Aplicação/2024.

transversal nas questões analisadas, funcionando não apenas como objeto estético, mas também como tema de reflexão, divulgação e debate.

Nesse sentido, a presença da literatura nas questões de língua espanhola do Enem revela-se multifacetada, tanto pela diversidade de gêneros literários mobilizados quanto pelas diferentes formas de abordagem desse universo em textos não literários. Tal configuração contribui para a construção de uma experiência de leitura que articula dimensão estética, cultural e social, ampliando os sentidos atribuídos à leitura em língua espanhola. Ao mesmo tempo, essa escolha sugere uma tentativa de aproximar os estudantes de práticas culturais diversas, promovendo o contato com discursos literários que circulam em distintos espaços sociais e históricos.

Paralelamente, o corpus contempla uma série de gêneros com menor recorrência, como charges (2), ensaios (2), anúncios publicitários (2) e cartazes (3), além de gêneros que aparecem de forma pontual, como tabela (1), infográfico (1), tirinha (1), entrevista (1), resenha (1), crônica (1), miniconto (1), conto (1), romance (1), prólogo (1) e sinopse (1). Ainda que apareçam em número reduzido, esses gêneros ampliam o repertório textual mobilizado pelo exame e introduzem diferentes formas de organização discursiva e de construção de sentidos, incluindo elementos multimodais e relações mais explícitas entre texto verbal e visual.

No que se refere especificamente aos gêneros multimodais, observa-se que sua presença no corpus se materializa por meio de textos que articulam linguagem verbal e não verbal, como charges, cartazes, anúncios publicitários, tirinhas, infográficos e tabelas. Esses gêneros demandam do leitor não apenas a leitura do texto escrito, mas também a interpretação de elementos visuais, espaciais e gráficos. Ainda que apareçam em número reduzido quando comparados aos gêneros predominantemente verbais, sua inclusão indica o reconhecimento, por parte do exame, de práticas contemporâneas de leitura que extrapolam o domínio do texto linear.

Essa concepção pode ser exemplificada pela Questão 3 da 2ª Aplicação de 2021 (**Figura 6**), cujo texto base é um anúncio publicitário em língua espanhola que articula elementos verbais e visuais na construção do sentido. A imagem de mãos envolvendo o planeta, associada à expressão verbal “echémosle la mano al planeta”, funciona de maneira metafórica e apelativa, reforçando o convite à ação coletiva em prol da preservação ambiental. O comando da questão explicita essa articulação ao solicitar que o candidato considere simultaneamente os elementos verbais e não verbais do anúncio, evidenciando que a compreensão adequada do texto depende da leitura integrada desses diferentes modos semióticos.

Figura 6 – Questão 3 da 2ª Aplicação de 2021, Prova Azul

Fonte: Inep[76]

Considerando o conjunto das oito provas que compõem o corpus, observa-se que sete delas apresentam ao menos uma questão cujo texto-base é de natureza multimodal, sendo a única exceção a 1ª Aplicação de 2024. Esse dado evidencia que, ainda que os gêneros multimodais não sejam majoritários em termos quantitativos, sua presença é recorrente e distribuída de forma regular ao longo das edições analisadas. Tal recorrência sugere que a multimodalidade não ocupa um lugar meramente periférico na prova, mas integra, de modo consistente, as estratégias avaliativas do exame. Ao incluir textos que articulam diferentes modos semióticos em distintas aplicações, o Enem reforça a exigência de competências leitoras mais amplas por parte dos candidatos.

4.2. Eixo de análise: Palavras-chave do comando

[76] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 26 dez. 2025. Gabarito: B.

A análise das palavras-chave presentes nos comandos das questões de língua espanhola do Enem entre 2021 e 2024 evidencia que, apesar da diversidade lexical observada, é possível identificar regularidades semântico-discursivas que orientam de modo sistemático a tarefa de leitura solicitada ao candidato. Essas palavras ou expressões funcionam como núcleos organizadores do enunciado, pois delimitam, de forma sintática e semântica, o tipo de operação interpretativa que deve ser realizada para a seleção da alternativa considerada correta. Com o objetivo de tornar visíveis esses dados levantados, apresenta-se, a seguir, uma nuvem de palavras[77] (**Figura 7**) construída a partir das palavras-chave identificadas no corpus analisado:

Figura 7 – Nuvem de palavras-chave dos comandos das questões de espanhol do Enem (2021-2024)[78]

Fonte: Elaborada pela própria autora

[77] Para fins de visualização das recorrências lexicais do corpus, foi elaborada uma nuvem de palavras a partir das palavras-chave presentes nos comandos das questões. Optou-se por considerar apenas palavras isoladas, e não as expressões completas em que se inserem, bem como por padronizar os verbos na forma do infinitivo, a fim de favorecer uma visualização mais clara das regularidades lexicais. Ressalta-se, entretanto, que a análise interpretativa desenvolvida neste eixo não se restringe a esses itens isolados, sendo realizada, em alguns casos, a partir de expressões formadas por mais de uma palavra, consideradas em seu funcionamento sintático, semântico e discursivo.

[78] A nuvem de palavras evidencia maior recorrência das palavras-chave "revelar" e "função", com quatro ocorrências cada, seguidas de "destacar" e "crítica", com três ocorrências cada. As demais palavras aparecem apenas uma vez no corpus.

A partir do levantamento das ocorrências no corpus, procedeu-se ao agrupamento das palavras-chave segundo a função que desempenham na orientação da leitura (como mostra o **Quadro 12**), o que possibilita compreender como o exame constrói seus comandos e direciona a interação do estudante com o texto-base.

Um primeiro grupo reúne palavras-chave que orientam a leitura para a função, a finalidade ou o propósito comunicativo do texto. Expressões como “finalidade”, “função de”, “função social de”, “objetivo de”, “objetiva”, “propósito de”, “convoca para” e “desafio de” atuam como operadores discursivos que recortam o texto a partir de sua intencionalidade comunicativa, deslocando o foco para o modo como o texto se organiza em torno de um propósito socialmente reconhecível. Ao formular o comando nesses termos, o exame constrói a tarefa de leitura a partir de uma perspectiva globalizante, na qual o texto é tomado como unidade de sentido vinculada a uma finalidade discursiva.

Um segundo grupo é composto por palavras-chave que remetem à identificação de posicionamentos atribuídas ao enunciador do texto. Expressões como “crítica ao (à)”, “crítica diante do(a)”, “reflete sobre”, “reivindica”, “declara”, “enaltece” e “testemunha” funcionam como marcas linguísticas que orientam o candidato a reconhecer a postura do autor diante do tema abordado. Nesse caso, o comando não solicita apenas a identificação do tema, mas recorta o texto a partir da perspectiva enunciativa que o atravessa.

Um terceiro conjunto de palavras-chave é formado por verbos que explicitam, no próprio comando, o tipo de formulação de resposta esperado na questão. Termos como “revela”, “destaca”, “evidencia”, “apresenta”, “constata-se”, “conclui” e “depreende-se” aparecem nos enunciados como marcas linguísticas que já anunciam aquilo que deve ser identificado no texto-base. Ao empregar esse tipo de verbo, o comando não apenas solicita a leitura do texto, mas também delimita previamente o estatuto do conteúdo a ser recuperado, apresentando-o como resultado, conclusão ou aspecto relevante da leitura.

Por fim, identifica-se um grupo de palavras-chave e expressões que promovem a ancoragem temática ou contextual da leitura. Termos como “contexto”, “temática”, “na sua concepção”, “tema central” e “variam em função” situam o texto em relação a elementos de ordem temática ou contextual explicitados no enunciado. Ao acionar esse tipo de vocabulário, o comando orienta a leitura para a articulação entre o texto e condições mais amplas de produção, circulação ou organização temática, sem que tais relações estejam necessariamente desenvolvidas de forma explícita no texto-base.

Quadro 12 – Agrupamento funcional das palavras-chave dos comandos das questões de espanhol do Enem (2021–2024)

GRUPO FUNCIONAL	PALAVRAS-CHAVE/ EXPRESSÕES	OPERAÇÃO DE LEITURA PREDOMINANTE
Função / finalidade do texto	*finalidade; função de; função social de; objetivo de; objetiva; propósito de; convoca para; desafio de*	Recortam o texto como uma unidade de sentido organizada em torno de uma finalidade discursiva.
Posicionamento do enunciador	*crítica ao (à); crítica diante do(a); reflete sobre; reivindica; declara; enaltece; testemunha*	Direcionam a leitura para a postura atribuída ao enunciador do texto em relação ao tema abordado.
Formulação de resposta esperada	*revela; destaca; evidencia; apresenta; constata-se; conclui; depreende-se*	Explicitam, no próprio comando, o estatuto do conteúdo a ser identificado no texto-base, apresentando-o como resultado, conclusão ou aspecto relevante da leitura.
Ancoragem temática ou contextual	*contexto; temática; na sua concepção; tema central; variam em função*	Situam o texto em relação a elementos temáticos ou contextuais explicitados no enunciado, orientando a articulação entre o texto-base e condições mais amplas de produção, circulação ou organização temática.

Fonte: Elaborado pela própria autora

De modo geral, a análise das palavras-chave nos comandos das questões de língua espanhola do Enem indica uma concepção de leitura que compreende o texto como uma unidade de sentido situada, cuja interpretação envolve diferentes ações: o reconhecimento da função comunicativa, a análise da perspectiva enunciativa e a construção de sentidos globais. As regularidades observadas no repertório lexical dos comandos mostram que a leitura solicitada vai além da identificação de informações pontuais, sendo orientada por ações discursivas relativamente estáveis. Ao mesmo tempo em que direcionam a interação do candidato com o texto, as palavras-chave operam como mecanismos de delimitação dos sentidos considerados pertinentes, antecipando o tipo de resposta esperada. Tal funcionamento está diretamente relacionado às condições de produção da avaliação em larga escala e ao formato de múltipla escolha, que exige a estabilização dos sentidos para garantir a correção padronizada. Assim, a leitura avaliada pelo Enem se constrói em uma tensão constitutiva entre o reconhecimento do texto como prática discursiva e a necessidade institucional de controle dos percursos interpretativos, evidenciando os limites e as possibilidades desse modelo avaliativo.

4.3. Eixo de análise: Nível inferencial

Este eixo de análise dedica-se à investigação do nível de complexidade inferencial mobilizado pelas questões de língua espanhola que compõem o corpus desta pesquisa. Para isso, adota-se o protocolo de categorização proposto por Applegate et al. (2002), aplicado às especificidades do Enem enquanto avaliação em larga escala e ao formato de itens de múltipla escolha. Assim, o foco da análise não recai sobre o texto-base isoladamente, mas sobre a operação interpretativa mínima exigida do candidato para a identificação da alternativa correta, resultante da articulação entre texto, comando e opções de resposta. Considerando que o protocolo original foi formulado a partir de questões de resposta aberta, fez-se necessária uma adaptação de caráter operacional, que não implica a reformulação das categorias teóricas propostas pelos autores, mas a definição de critérios analíticos capazes de identificar o nível inferencial a partir da tarefa de leitura construída pelo item.

A aplicação sistemática desse protocolo ao conjunto de questões analisadas revelou um padrão bastante consistente: todas as questões do corpus foram classificadas como inferenciais de baixo nível. Não se identificaram itens estritamente literais, tampouco questões que demandassem inferências de alto nível ou inferenciais globais. Esse resultado indica uma

regularidade na construção das tarefas de leitura em língua espanhola no Enem, marcada pela exigência de inferências localizadas e fortemente ancoradas no texto.

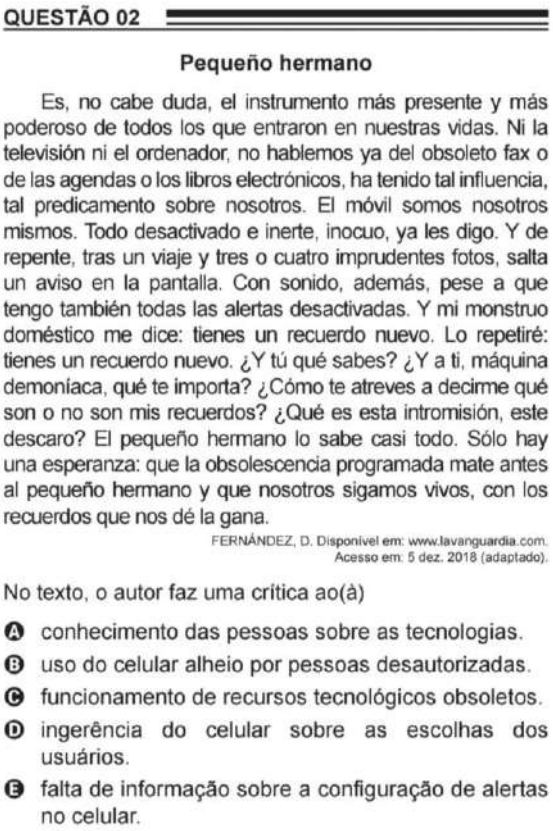
As inferências de baixo nível identificadas caracterizam-se, em geral, por operações interpretativas como a paráfrase de segmentos textuais, a síntese de informações localmente distribuídas, o reconhecimento de relações de causa e efeito ou a identificação de sentidos implicitamente sugeridos, mas amplamente sustentados por marcas linguísticas e discursivas presentes no texto-base. Nesses casos, embora a resposta correta não se encontre formulada de maneira literal, o texto oferece suporte suficiente para que uma alternativa se imponha como a mais plausível, restringindo significativamente a margem de ambiguidade interpretativa. Nesse contexto, a identificação da resposta correta envolve a distinção entre interpretações possíveis, o que sugere que o próprio formato do item, ao apresentar alternativas previamente delimitadas, contribui para a redução da abertura interpretativa da tarefa. Trata-se, portanto, de um tipo de inferência que se constrói predominantemente a partir de relações internas ao texto, sem exigir do leitor a formulação de hipóteses complexas ou a mobilização extensiva de conhecimentos externos.

Observa-se, ainda, que o comando das questões desempenha papel central na orientação da leitura, frequentemente direcionando o candidato para um recorte específico do texto ou para a identificação de um efeito de sentido previamente delimitado. As alternativas, por sua vez, tendem a funcionar como reformulações controladas do conteúdo textual, muitas vezes por meio de substituições lexicais, generalizações ou especificações semânticas, o que contribui para reduzir a abertura interpretativa da tarefa. Nesse sentido, a inferência solicitada não decorre de uma construção interpretativa autônoma do leitor, mas de sua capacidade de reconhecer e articular sentidos já fortemente sugeridos pelo texto e pelo próprio formato do item.

Podemos observar esse funcionamento na Questão 2 da 1ª Aplicação de 2022 (**Figura 8**), em que o candidato é levado a sintetizar um efeito de sentido fortemente construído no texto. Nesse item, o autor desenvolve uma crítica à ingerência do telefone celular na vida cotidiana por meio de marcas avaliativas explícitas e de um tom irônico reiterado ao longo do texto, como se observa na personificação do aparelho (“mi monstruo doméstico”, “máquina demoníaca”) e na inversão provocativa da relação de controle entre sujeito e tecnologia. Embora o termo ingerência não apareça formulado literalmente no texto-base, o encadeamento semântico das ideias, que associa o celular à vigilância, à intromissão e à perda de autonomia do sujeito, conduz o leitor de modo bastante direcionado a essa interpretação. Trata-se, portanto, de uma inferência de baixo nível, uma vez que a resposta correta decorre da integração de pistas linguísticas e discursivas explicitamente presentes no texto, sem exigir do candidato a

formulação de hipóteses alternativas ou a mobilização de conhecimentos externos para além do que é oferecido pelo próprio texto.

Figura 8 – Questão 2 da 1ª Aplicação de 2022, Prova Azul



QUESTÃO 02

Pequeño hermano

Es, no cabe duda, el instrumento más presente y más poderoso de todos los que entraron en nuestras vidas. Ni la televisión ni el ordenador, no hablemos ya del obsoleto fax o de las agendas o los libros electrónicos, ha tenido tal influencia, tal predicamento sobre nosotros. El móvil somos nosotros mismos. Todo desactivado e inerte, inocuo, ya les digo. Y de repente, tras un viaje y tres o cuatro imprudentes fotos, salta un aviso en la pantalla. Con sonido, además, pese a que tengo también todas las alertas desactivadas. Y mi monstruo doméstico me dice: tienes un recuerdo nuevo. Lo repetiré: tienes un recuerdo nuevo. ¿Y tú qué sabes? ¿Y a ti, máquina demoníaca, qué te importa? ¿Cómo te atreves a decirme qué son o no son mis recuerdos? ¿Qué es esta intromisión, este descaro? El pequeño hermano lo sabe casi todo. Sólo hay una esperanza: que la obsolescencia programada mate antes al pequeño hermano y que nosotros sigamos vivos, con los recuerdos que nos dé la gana.

FERNÁNDEZ, D. Disponível em: www.lavanguardia.com. Acesso em: 5 dez. 2018 (adaptado).

No texto, o autor faz uma crítica ao(à)

A conhecimento das pessoas sobre as tecnologias.
B uso do celular alheio por pessoas desautorizadas.
C funcionamento de recursos tecnológicos obsoletos.
D ingerência do celular sobre as escolhas dos usuários.
E falta de informação sobre a configuração de alertas no celular.

Fonte: Inep[79]

Na mesma linha do exemplo anteriormente discutido, identificaram-se no corpus questões em que a inferência solicitada mobiliza operações interpretativas um pouco mais elaboradas, ainda que, no conjunto da análise, tenham sido compreendidas como pertencentes ao baixo nível inferencial. Esse funcionamento foi observado, por exemplo, na Questão 3 da 2ª Aplicação de 2023 (**Figura 9**), construída a partir de uma tirinha que associa a leitura à ideia de viagem. A compreensão da expressão "doble vacación" requer que o candidato articule informações provenientes do texto verbal e da imagem, reconhecendo o valor metafórico

[79] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 jan. 2026. Gabarito: D.

atribuído aos livros, descritos como “gigantescos”, “cheios de personagens” e “que parecem viagens”, em consonância com a representação visual da criança envolvida pela leitura. Durante a análise, considerou-se que essa articulação multimodal poderia sugerir uma demanda inferencial mais ampla, uma vez que o sentido pretendido não se encontra formulado de maneira literal.

No entanto, ao se observar o funcionamento global do item, compreendeu-se que o percurso interpretativo é fortemente orientado pelo próprio texto multimodal. A tirinha constrói de forma progressiva e reiterada a associação entre leitura e deslocamento, conduzindo o leitor, passo a passo, à conclusão sintetizada na expressão “doble vacación”. Além disso, o comando da questão direciona explicitamente a atenção para a construção desse sentido, e as alternativas de resposta operam como reformulações controladas do efeito de sentido produzido, o que reduz a abertura interpretativa. Assim, embora o item envolva a integração de diferentes modos semióticos e a apreensão de um sentido metafórico, a inferência requerida mostrou-se amplamente sustentada por elementos explícitos do texto, sem demandar a formulação de hipóteses concorrentes ou a mobilização de conhecimentos que extrapolem o material apresentado, motivo pelo qual foi classificada, no âmbito desta pesquisa, como uma inferência de baixo nível.

Figura 9 – Questão 3 da 2ª Aplicação de 2023, Prova Azul

QUESTÃO 03

LINIERS, R. S. Disponível em: https://muhimu.es. Acesso em: 15 out. 2021.

Nessa tirinha, ao utilizar a expressão *"doble vacación"*, a protagonista conclui que

- **A** enredos muito extensos são desafiadores.
- **B** obras com muitos personagens são instigantes.
- **C** narrativas sobre viagens são mais interessantes.
- **D** livros de conteúdo mais denso estão presentes na vida dos jovens.
- **E** leituras diversificadas são um convite a conhecer outras realidades.

Fonte: Inep[80]

A ausência de questões classificadas como inferenciais de alto nível ou inferenciais globais não deve ser interpretada, contudo, como uma limitação pontual do corpus analisado, mas como um efeito das características estruturais do Enem. Inferências de maior complexidade pressupõem maior abertura de sentidos, a consideração de múltiplas interpretações plausíveis e, em muitos casos, a mobilização de conhecimentos socioculturais ou intertextuais que extrapolam o texto-base. Tais operações interpretativas mostram-se pouco compatíveis com o

[80] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 2 jan. 2026. Gabarito: E.

modelo de múltipla escolha adotado pelo exame, que exige a existência de uma única alternativa correta e busca assegurar critérios de correção objetiva e comparabilidade em larga escala.

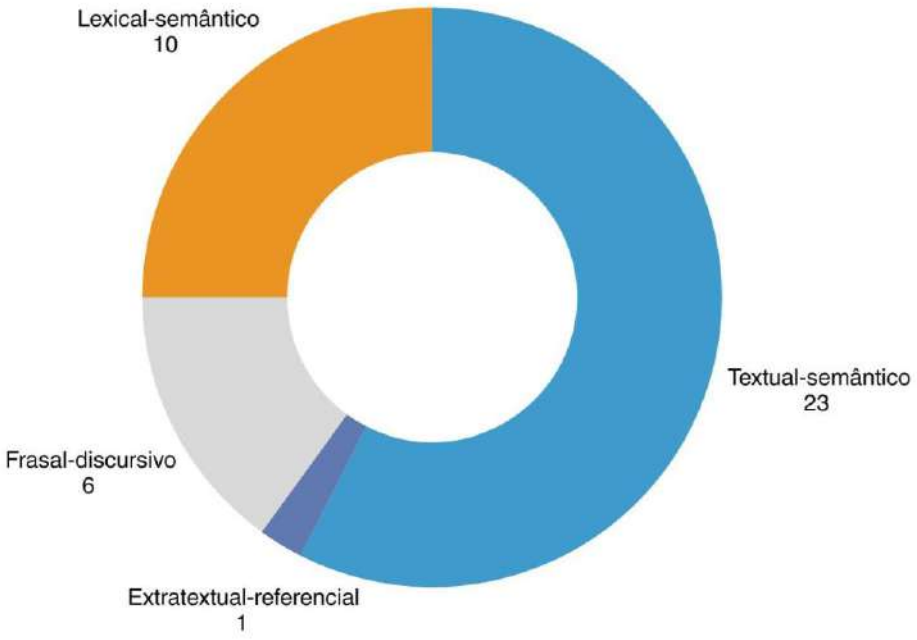
Dessa forma, o predomínio exclusivo de questões de baixo nível inferencial revela uma concepção de leitura que privilegia a compreensão orientada e controlada dos textos, em detrimento de práticas interpretativas mais abertas e complexas. A leitura avaliada no Enem, no que se refere à língua espanhola, demanda do candidato a capacidade de reconhecer sentidos implícitos imediatos e de estabelecer relações semânticas fortemente ancoradas no texto, mas não requer a construção de interpretações globais ou a problematização crítica dos discursos apresentados. Esse resultado contribui para a compreensão do modo como a avaliação da leitura se configura no contexto de uma prova padronizada, reforçando a tendência de restrição da complexidade inferencial em avaliações em larga escala.

4.4.Eixo de análise: Nível de Análise Linguística

A análise das questões de Língua Espanhola do Enem a partir do nível de análise linguística permitiu observar em que medida o exame orienta o candidato para diferentes recortes da materialidade da língua na construção da resposta considerada adequada. Embora toda leitura pressuponha a articulação entre múltiplos níveis linguísticos, os comandos das questões tendem a privilegiar determinados focos de atenção, que se tornam centrais para a interpretação solicitada. Nesse sentido, este eixo possibilita compreender como o Enem estrutura a interação entre leitor e texto, direcionando o olhar do candidato para unidades linguísticas específicas.

Com base na classificação das 40 questões que compõem o corpus analisado, verifica-se uma predominância expressiva da categoria textual-semântico, que corresponde a 23 ocorrências, o que pode ser observado no gráfico abaixo (**Figura 10**). Esse dado indica que, de modo recorrente, o exame exige do candidato uma leitura que considere o texto como uma unidade de sentido, demandando a articulação entre diferentes segmentos textuais para a construção da interpretação. Nessas questões, a resposta correta não se encontra em palavras isoladas ou em trechos pontuais, mas emerge do funcionamento global do texto, de sua progressão temática, de sua organização discursiva ou de seu posicionamento argumentativo.

Figura 10 – Distribuição das questões do corpus por nível de análise linguística



Fonte: Elaborada pela própria autora

A centralidade do nível textual-semântico revela que o Enem privilegia uma concepção de leitura que ultrapassa a decodificação local e enfatiza a compreensão de sentidos construídos no encadeamento discursivo. Mesmo em textos breves, observa-se que o exame convoca o leitor a integrar informações distribuídas ao longo do texto, reconhecendo efeitos de sentido que só se consolidam na leitura do conjunto. Isso pode ser observado, por exemplo, na Questão 4 da 2ª Aplicação de 2024 (**Figura 11**). Nesse item, o comando orienta o candidato a identificar o sentido reivindicatório construído pela charge como um todo, exigindo a articulação entre o texto verbal e a situação representada na imagem. A compreensão da resposta adequada não se apoia em um elemento lexical isolado nem em um segmento frasal específico, mas na leitura integrada da cena, na relação entre as falas das personagens e na ironia produzida pelo contraste entre o discurso do direito (“Tienes derecho a hablar em propia lengua”) e a atitude discriminatória implícita na fala de um dos personagens. É a partir dessa articulação que se

constrói o sentido de denúncia da negação do direito ao uso das línguas originárias por crianças indígenas.

Figura 11 – Questão 4 da 2ª Aplicação de 2024, Prova Azul

QUESTÃO 04

Tienes derecho a que respeten tu origen, costumbres y creencias.

MÉXICO. Convención sobre los derechos del niño (1989). **Asamblea General de la ONU**. Guadalajara; Jalisco: Secretaría de Cultura; Secretaría de Desarrollo Humano, 2006.

Essa charge, que faz referência a um artigo da Convenção sobre os direitos da criança, reivindica a necessidade de

A respeitar a diversidade de crenças religiosas praticadas pelas crianças indígenas.
B promover a inclusão social das crianças indígenas nos ambientes urbanos.
C garantir o direito de uso das línguas originárias pelas crianças indígenas.
D valorizar as práticas lúdicas das crianças indígenas.
E coibir o bullying contra as crianças indígenas.

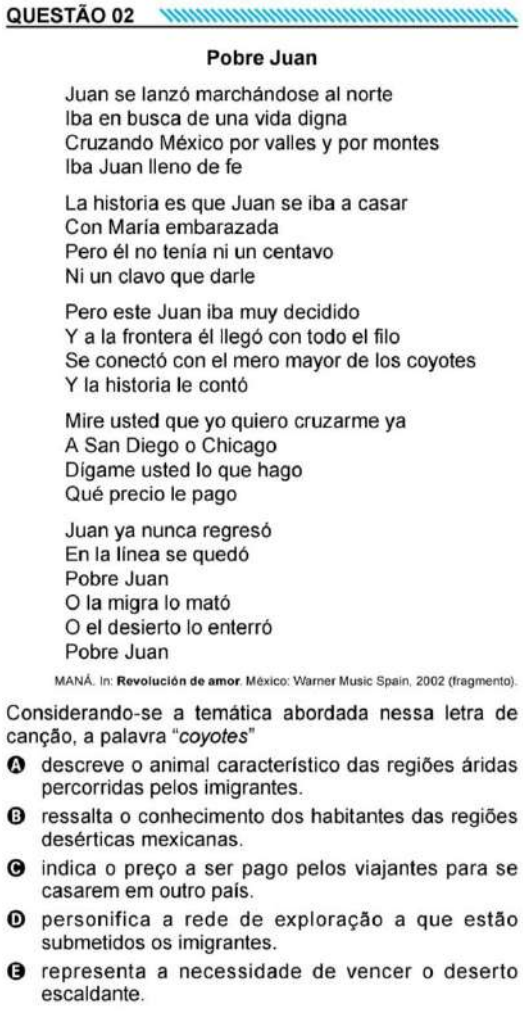
Fonte: Inep[81]

Em segundo lugar, aparecem as questões classificadas no nível lexical-semântico, totalizando 10 ocorrências. Nesses casos, o comando da questão direciona a atenção para palavras ou expressões específicas do texto-base, exigindo do candidato a compreensão de seu valor semântico em contexto. Importa destacar que essas questões não se restringem a um reconhecimento do vocabulário descontextualizado. Ao contrário, o sentido do item lexical é sempre construído em relação ao texto, o que evidencia que o léxico é mobilizado como parte integrante do processo de significação, e não como um fim em si mesmo. Assim, o nível lexical-semântico atua como um ponto de apoio para a interpretação, frequentemente articulado a sentidos mais amplos do texto.

[81] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2024_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026. Gabarito: C.

Esse funcionamento foi observado na Questão 2 da 2ª Aplicação de 2023 (**Figura 12**), em que o comando direciona explicitamente a atenção do candidato para a interpretação de uma palavra específica do texto (“coyotes”) exigindo a compreensão de seu valor semântico no contexto da canção. Embora o texto apresente uma narrativa mais ampla sobre a trajetória do personagem Juan e a experiência da migração, a operação central solicitada consiste em atribuir sentido a esse termo, reconhecendo seu uso metafórico e socialmente marcado. A palavra não é empregada em seu sentido literal (animal do deserto), mas como designação de agentes que exploram imigrantes em situação de vulnerabilidade. Assim, a resposta adequada é identificada a partir do reconhecimento do significado contextualizado do termo, sem que seja necessária a articulação global de todo o texto. Desse modo, a questão mobiliza predominantemente o nível lexical-semântico, uma vez que a interpretação solicitada se concentra na compreensão de uma unidade lexical específica.

Figura 12 – Questão 2 da 2ª Aplicação de 2023, Prova Azul



QUESTÃO 02

Pobre Juan

Juan se lanzó marchándose al norte
Iba en busca de una vida digna
Cruzando México por valles y por montes
Iba Juan lleno de fe

La historia es que Juan se iba a casar
Con María embarazada
Pero él no tenía ni un centavo
Ni un clavo que darle

Pero este Juan iba muy decidido
Y a la frontera él llegó con todo el filo
Se conectó con el mero mayor de los coyotes
Y la historia le contó

Mire usted que yo quiero cruzarme ya
A San Diego o Chicago
Dígame usted lo que hago
Qué precio le pago

Juan ya nunca regresó
En la línea se quedó
Pobre Juan
O la migra lo mató
O el desierto lo enterró
Pobre Juan

MANÁ. In: **Revolución de amor**. México: Warner Music Spain, 2002 (fragmento).

Considerando-se a temática abordada nessa letra de canção, a palavra “*coyotes*”

A descreve o animal característico das regiões áridas percorridas pelos imigrantes.

B ressalta o conhecimento dos habitantes das regiões desérticas mexicanas.

C indica o preço a ser pago pelos viajantes para se casarem em outro país.

D personifica a rede de exploração a que estão submetidos os imigrantes.

E representa a necessidade de vencer o deserto escaldante.

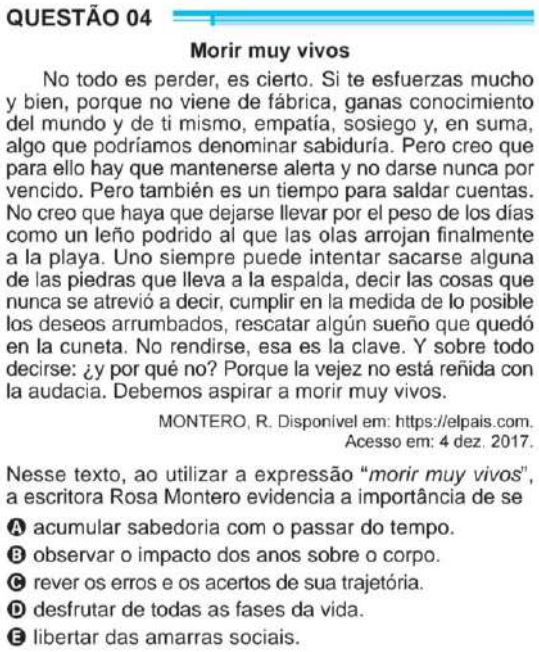
Fonte: Inep[82]

As questões classificadas no âmbito do nível frasal-discursivo, por sua vez, somam 6 ocorrências no corpus. Trata-se de itens em que a resolução depende da interpretação de segmentos frasais ou períodos específicos, considerando as relações sintáticas e discursivas estabelecidas no interior do enunciado. Nesses casos, recursos como paralelismos, metáforas frasais, uso de imperativos, vocativos ou construções recorrentes assumem papel central na produção de sentido. O nível frasal-discursivo configura-se, assim, como um nível intermediário, no qual a análise de uma estrutura linguística localizada é indispensável, mas sempre em função de um efeito discursivo mais amplo.

No corpus, é um exemplo de item classificado nesse nível de análise linguística a Questão 4 da 1ª Aplicação de 2024 (**Figura 13**). Nela, o comando solicita a interpretação de uma expressão frasal ("morir muy vivos") que sintetiza a posição argumentativa da autora ao longo do texto. Diferentemente das questões de nível lexical-semântico, não se trata de atribuir sentido a uma palavra ou expressão, mas de compreender o valor de um segmento frasal metafórico e relacioná-lo ao conjunto de reflexões desenvolvidas no texto. A expressão funciona como núcleo enunciativo da crônica, articulando ideias como envelhecimento, resistência, lucidez e continuidade do desejo de viver. A resolução da questão exige, portanto, que o leitor interprete essa formulação a partir do percurso argumentativo do texto, reconhecendo seu papel de síntese. Assim, o nível mobilizado é o frasal-discursivo, pois a compreensão se ancora na interpretação de um enunciado específico.

[82] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026. Gabarito: D.

Figura 13 – Questão 4 da 1ª Aplicação de 2024, Prova Azul



QUESTÃO 04

Morir muy vivos

No todo es perder, es cierto. Si te esfuerzas mucho y bien, porque no viene de fábrica, ganas conocimiento del mundo y de ti mismo, empatía, sosiego y, en suma, algo que podríamos denominar sabiduría. Pero creo que para ello hay que mantenerse alerta y no darse nunca por vencido. Pero también es un tiempo para saldar cuentas. No creo que haya que dejarse llevar por el peso de los días como un leño podrido al que las olas arrojan finalmente a la playa. Uno siempre puede intentar sacarse alguna de las piedras que lleva a la espalda, decir las cosas que nunca se atrevió a decir, cumplir en la medida de lo posible los deseos arrumbados, rescatar algún sueño que quedó en la cuneta. No rendirse, esa es la clave. Y sobre todo decirse: ¿y por qué no? Porque la vejez no está reñida con la audacia. Debemos aspirar a morir muy vivos.

MONTERO, R. Disponível em: https://elpais.com. Acesso em: 4 dez. 2017.

Nesse texto, ao utilizar a expressão "*morir muy vivos*", a escritora Rosa Montero evidencia a importância de se

A acumular sabedoria com o passar do tempo.
B observar o impacto dos anos sobre o corpo.
C rever os erros e os acertos de sua trajetória.
D desfrutar de todas as fases da vida.
E libertar das amarras sociais.

Fonte: Inep[83]

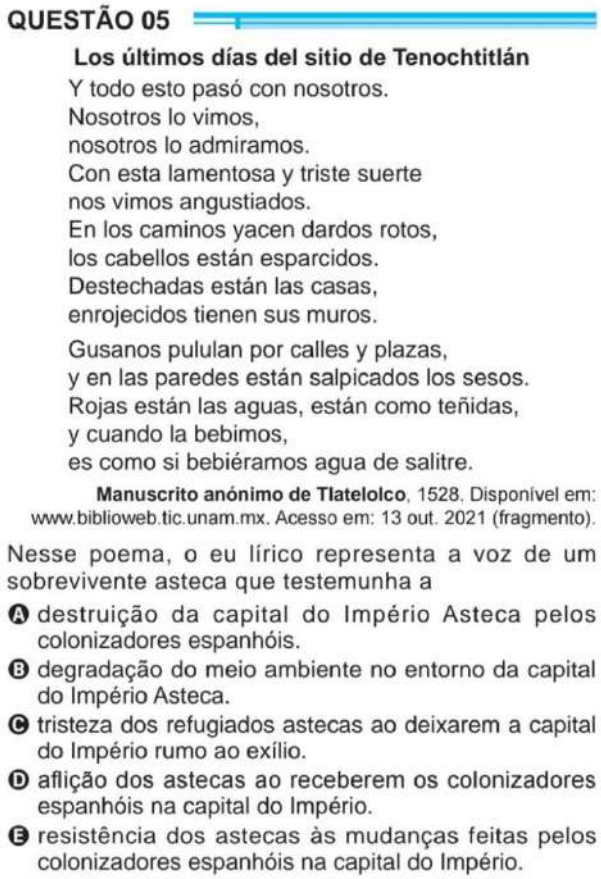
Por fim, observa-se uma presença mínima da categoria extratextual-referencial, identificada em apenas uma questão do corpus. Esse dado é particularmente significativo, pois evidencia que o Enem tende a restringir a mobilização de conhecimentos externos ao texto-base. Mesmo quando os textos abordam temas históricos, culturais ou sociais bem marcados, as informações necessárias para a resolução da questão se encontram, em geral, ancoradas na materialidade textual. A baixa incidência de questões extratextuais reforça a tendência do exame em evitar a exigência de conhecimentos específicos que extrapolem o que é apresentado no texto.

O nível extratextual-referencial foi identificado apenas na Questão 5 da 1ª aplicação de 2024 (**Figura 14**), cujo texto-base é o manuscrito anônimo de Tlatelolco (1528). Nessa questão, o comando solicita que o candidato identifique o evento testemunhado pelo eu lírico, apresentado como um sobrevivente asteca. Embora o poema construa, por meio de imagens de devastação e sofrimento coletivo, um cenário de violência extrema, o texto não explicita o referente histórico ao qual alude, como a cidade de Tenochtitlán ou a ação dos colonizadores espanhóis. Assim, para chegar à resposta considerada adequada, o leitor precisa mobilizar

[83] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2024_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026. Gabarito: D.

conhecimentos históricos e culturais exteriores ao texto-base, reconhecendo o episódio da invasão europeia do território asteca no século XVI. Diferentemente das questões classificadas como textual-semânticas, nas quais os elementos necessários à interpretação encontram-se textualizados, essa questão exige uma operação de leitura ancorada em um saber referencial extratextual, o que justifica sua classificação nesse nível de análise linguística.

Figura 14 – Questão 5 da 1ª Aplicação de 2024, Prova Azul



QUESTÃO 05

Los últimos días del sitio de Tenochtitlán

Y todo esto pasó con nosotros.
Nosotros lo vimos,
nosotros lo admiramos.
Con esta lamentosa y triste suerte
nos vimos angustiados.
En los caminos yacen dardos rotos,
los cabellos están esparcidos.
Destechadas están las casas,
enrojecidos tienen sus muros.

Gusanos pululan por calles y plazas,
y en las paredes están salpicados los sesos.
Rojas están las aguas, están como teñidas,
y cuando la bebimos,
es como si bebiéramos agua de salitre.

Manuscrito anónimo de Tlatelolco, 1528. Disponível em: www.biblioweb.tic.unam.mx. Acesso em: 13 out. 2021 (fragmento).

Nesse poema, o eu lírico representa a voz de um sobrevivente asteca que testemunha a

A destruição da capital do Império Asteca pelos colonizadores espanhóis.
B degradação do meio ambiente no entorno da capital do Império Asteca.
C tristeza dos refugiados astecas ao deixarem a capital do Império rumo ao exílio.
D aflição dos astecas ao receberem os colonizadores espanhóis na capital do Império.
E resistência dos astecas às mudanças feitas pelos colonizadores espanhóis na capital do Império.

Fonte: Inep[84]

A comparação dessa questão com a Questão 4 da 2ª aplicação de 2024 (**Figura 11**) permite delimitar com maior precisão a fronteira entre os níveis extratextual-referencial e textual-semântico. Nessa questão, embora a charge dialogue com um documento jurídico internacional (Convenção da ONU sobre os direitos da criança), a compreensão solicitada pelo

[84] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2024_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 6 jan. 2026. Gabarito: A.

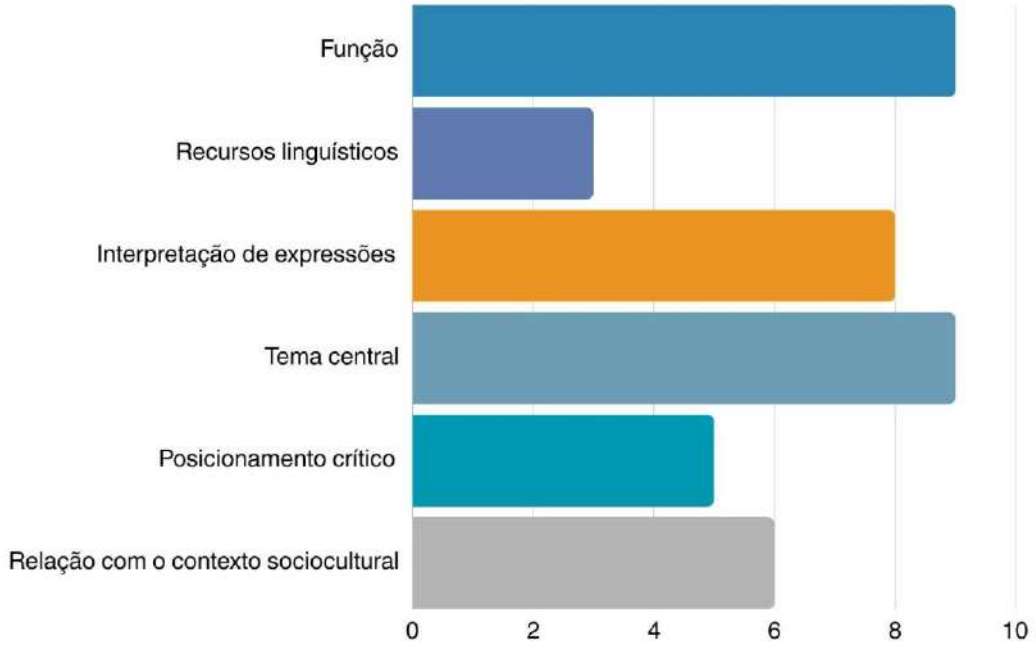
comando pode ser plenamente construída a partir dos elementos verbal e visual apresentados no próprio texto-base. A ironia estabelecida entre a fala das crianças, o nome indígena "Xóchitl" e o título da charge orienta o leitor para o sentido crítico pretendido, sem exigir conhecimentos externos específicos sobre a Convenção ou seu conteúdo. Já na questão do Manuscrito de Tlatelolco, o texto poético, apesar de expressivo, não fornece referências suficientes para a identificação do evento histórico mencionado, tornando indispensável a mobilização de saberes extratextuais para a interpretação adequada.

De modo geral, a distribuição das categorias no eixo Nível de Análise Linguística evidencia que o Enem privilegia leituras de caráter global e contextualizado, ancoradas no funcionamento textual e discursivo da língua. A predominância do nível textual-semântico indica que a prova orienta o candidato a compreender o texto como uma unidade de sentido, exigindo a articulação entre diferentes elementos linguísticos, semânticos e discursivos para a identificação da alternativa correta. Os níveis lexical-semântico e frasal-discursivo, embora recorrentes, aparecem em posição secundária, funcionando como elementos de apoio para a interpretação, e não como fins em si mesmos. Já o caráter excepcional do nível extratextual-referencial reforça a opção do exame por restringir a mobilização de conhecimentos exteriores ao texto-base, evitando a avaliação de saberes enciclopédicos ou históricos não explicitados na materialidade do texto. Em conjunto, esses resultados confirmam que a prova de Língua Espanhola do Enem se orienta por uma concepção de leitura que valoriza a interpretação, a construção de sentidos em contexto e a compreensão do texto como prática social de linguagem.

4.5. Eixo de análise: Dimensão de leitura

A análise das 40 questões que compõem o corpus, a partir do eixo Dimensão de leitura, permite delinear um panorama geral das operações de leitura mobilizadas na prova de língua espanhola do Enem entre 2021 e 2024. Conforme sintetizado no gráfico abaixo (**Figura 15**), os dados evidenciam uma concentração significativa de questões que demandam do candidato a identificação da função discursiva do texto, a apreensão do tema central e a interpretação de sentidos em trechos específicos, categorias que, juntas, correspondem à maior parte das ocorrências. Em contraste, as dimensões que pressupõem maior articulação com aspectos que vão além da organização interna do texto, como a relação com o contexto sociocultural e o posicionamento crítico, aparecem com menor recorrência, enquanto a leitura orientada para recursos linguísticos ocupa um espaço ainda mais restrito.

Figura 15 – Distribuição das questões do corpus por dimensão de leitura exigida pelo comando



Fonte: Elaborada pela própria autora

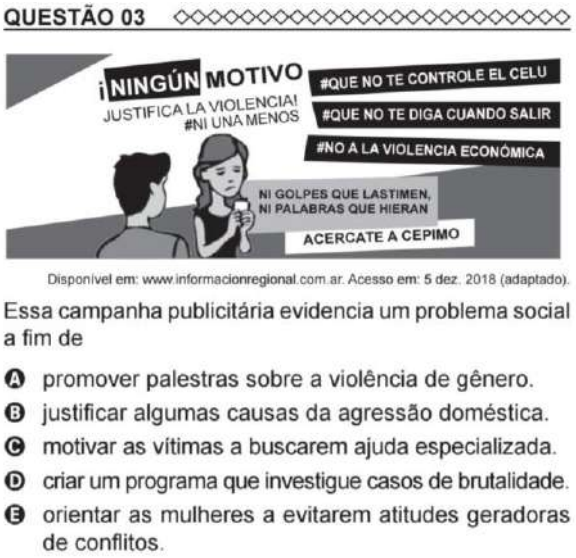
A leitura do gráfico apresentado na **Figura 15** indica que a prova de língua espanhola do Enem privilegia operações de leitura voltadas à compreensão do texto como unidade de sentido, articulando níveis global e local de interpretação. O predomínio das categorias *Função*, *Tema central* e *Interpretação de expressões* sugere a avaliação de um leitor capaz de integrar diferentes informações textuais para construir sentidos, orientado sobretudo pelas pistas discursivas e semânticas apresentadas no próprio texto. Assim, pode-se dizer que a leitura exigida pelo exame se caracteriza menos pela extrapolação para referenciais externos e mais pela articulação interna dos elementos que constituem a questão.

A categoria *Função* apresenta a maior recorrência no conjunto analisado, o que evidencia a importância atribuída à identificação da intencionalidade comunicativa dos textos. As questões enquadradas nessa dimensão solicitam que o candidato reconheça o propósito discursivo global do texto-base, como criticar, apresentar, defender, refletir ou orientar, a partir de sua organização argumentativa, de seus recursos expressivos e de sua progressão temática. Nesses casos, a leitura exigida ultrapassa a identificação de informações pontuais, demandando

uma compreensão integrada do texto enquanto prática discursiva. O foco recai menos sobre o que é dito e mais sobre para que se diz, o que reforça a importância de uma leitura que considere o texto em sua totalidade e em sua finalidade social.

Essa dimensão pode ser exemplificada pela Questão 3 da 2ª aplicação de 2022 (**Figura 16**), cujo texto-base é uma campanha publicitária de combate à violência de gênero. O comando da questão ("Essa campanha publicitária evidencia um problema social a fim de") explicitamente orienta a leitura para a identificação da intencionalidade comunicativa global do texto. Para respondê-la, é necessário compreender o conjunto dos elementos verbais e visuais da campanha, que apontam para a motivação das vítimas a buscarem ajuda especializada. Trata-se, portanto, de uma operação de leitura centrada no reconhecimento da função social do texto.

Figura 16 – Questão 3 da 2ª Aplicação de 2022, Prova Azul



Fonte: Inep[85]

Na mesma direção, a categoria *Tema central* figura entre aquelas com maior recorrência no conjunto analisado. As questões enquadradas nessa dimensão solicitam que o candidato identifique o assunto principal do texto-base, isto é, a ideia em torno da qual se organizam as informações apresentadas. A leitura exigida, nesses casos, não se apoia na identificação de

[85] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 9 jan. 2026. Gabarito: C.

elementos pontuais, mas na integração dos diferentes segmentos textuais em uma síntese temática orientada pela totalidade do texto.

Essa dimensão pode ser observada na Questão 2 da 2ª aplicação de 2022 (**Figura 17**), que toma como texto-base a canção Como en casa, de Toteking. O comando direciona o candidato a reconhecer o tema central evidenciado pela expressão que intitula o texto, exigindo uma leitura global das vivências narradas e de sua articulação em torno de um sentido predominante. Embora o enunciado mencione uma expressão específica, a questão não se enquadra na categoria *Interpretação de expressões*, uma vez que o sentido solicitado não se constrói localmente, mas a partir do conjunto do texto. A alternativa correta ("expressão do sentimento de pertencimento ao lugar de origem") decorre da oposição entre os múltiplos espaços evocados e a centralidade simbólica da casa como lugar de identidade e pertencimento, o que caracteriza de forma clara a categoria *Tema central.*

Figura 17 – Questão 2 da 2ª Aplicação de 2022, Prova Azul

QUESTÃO 02

Como en casa

Me he estado bañando en playas del Caribe, con [ganas de volver
he andado por la Gran Manzana inclusive, a punto [de devolver
yo he estado en todas partes
he visitado museos, he sentido el arte
he tenido empleos feos, y a veces he dormido [parques [...]
entre gente buena y gente mala...
he cambiado de gustos y de forma de ser
he perdido el contacto con todos para no perder mi fe
he tocado en Holanda, Alemania, México, Chile, ¡qué!
y he tocado en las salas minúsculas, no te olvides, [man [...]
he perdido muchas riendas y he cuidado muchos [detalles
he conocido muchos sitios y muchas cosas he probado
pero como se está en Sevilla no se está en ningún [lado...

Esta es mi casa...
este es... mi sitio, mi calle, mi plaza
mis bares, mi clima, mi centro... es mi casa...
Año tras año con los mismos conceptos
Creo, no necesito mucho más que esto

TOTEKING. **T.O.T.E**. Madri: BOA Música, 2008 (fragmento).

A expressão "*Como en casa*", que intitula o texto, evidencia seu tema central, que é a

A defesa da postura de rebeldia condizente com o universo do rap.
B valorização da cultura no processo de formação do compositor.
C expressão do sentimento de pertencimento ao lugar de origem.
D revelação das dificuldades enfrentadas para tornar-se músico.
E negação da ostentação própria do mundo do entretenimento.

Fonte: Inep[86]

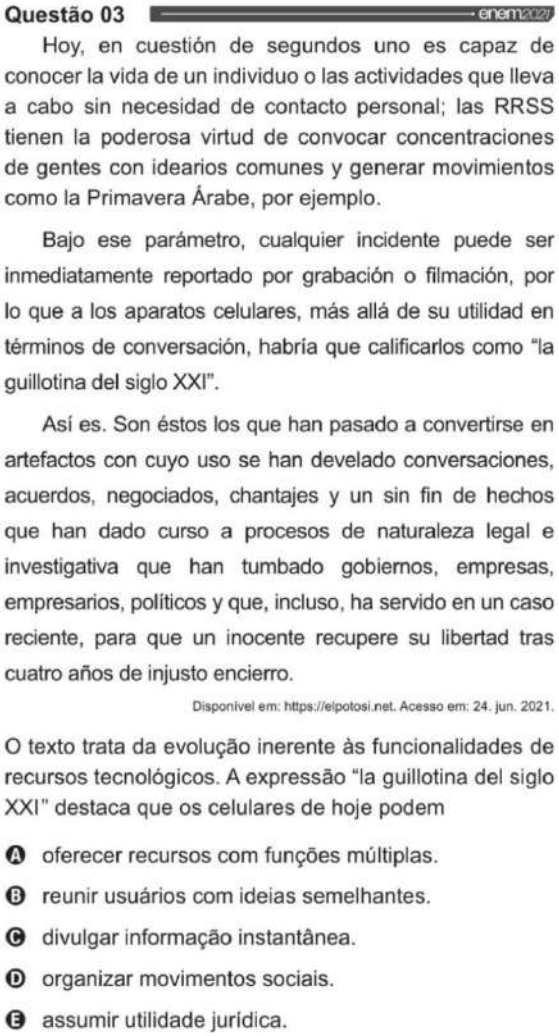
Em continuidade às categorias de maior incidência, a *Interpretação de expressões* também figura entre as dimensões mais recorrentes no corpus analisado. Essa categoria reúne questões que exigem do candidato a atribuição de sentido a termos, expressões ou segmentos específicos do texto-base, sempre em função do contexto imediato em que aparecem. Embora dialogue com aspectos do campo do vocabulário, a leitura mobilizada não se reduz ao

[86] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 9 jan. 2026. Gabarito: C.

reconhecimento lexical isolado, mas pressupõe a compreensão do significado construído no interior do texto, a partir das relações estabelecidas naquele fragmento.

Essa dimensão pode ser exemplificada pela Questão 3 da 1ª aplicação de 2021 (**Figura 18**), cujo texto discute o papel das redes sociais e dos aparelhos celulares na sociedade contemporânea. O comando solicita a compreensão do sentido da expressão metafórica "la guillotina del siglo XXI". A alternativa correta ("assumir utilidade jurídica") decorre da associação construída no texto entre o uso dos celulares e a possibilidade de registrar e denunciar acontecimentos. Assim, a questão evidencia que, mesmo quando o foco recai sobre uma expressão específica, a compreensão exigida permanece ancorada no texto-base.

Figura 18 – Questão 3 da 1ª Aplicação de 2021, Prova Azul



Questão 03 enem2021

Hoy, en cuestión de segundos uno es capaz de conocer la vida de un individuo o las actividades que lleva a cabo sin necesidad de contacto personal; las RRSS tienen la poderosa virtud de convocar concentraciones de gentes con idearios comunes y generar movimientos como la Primavera Árabe, por ejemplo.

Bajo ese parámetro, cualquier incidente puede ser inmediatamente reportado por grabación o filmación, por lo que a los aparatos celulares, más allá de su utilidad en términos de conversación, habría que calificarlos como "la guillotina del siglo XXI".

Así es. Son éstos los que han pasado a convertirse en artefactos con cuyo uso se han develado conversaciones, acuerdos, negociados, chantajes y un sin fin de hechos que han dado curso a procesos de naturaleza legal e investigativa que han tumbado gobiernos, empresas, empresarios, políticos y que, incluso, ha servido en un caso reciente, para que un inocente recupere su libertad tras cuatro años de injusto encierro.

Disponível em: https://elpotosi.net. Acesso em: 24. jun. 2021.

O texto trata da evolução inerente às funcionalidades de recursos tecnológicos. A expressão "la guillotina del siglo XXI" destaca que os celulares de hoje podem

A oferecer recursos com funções múltiplas.
B reunir usuários com ideias semelhantes.
C divulgar informação instantânea.
D organizar movimentos sociais.
E assumir utilidade jurídica.

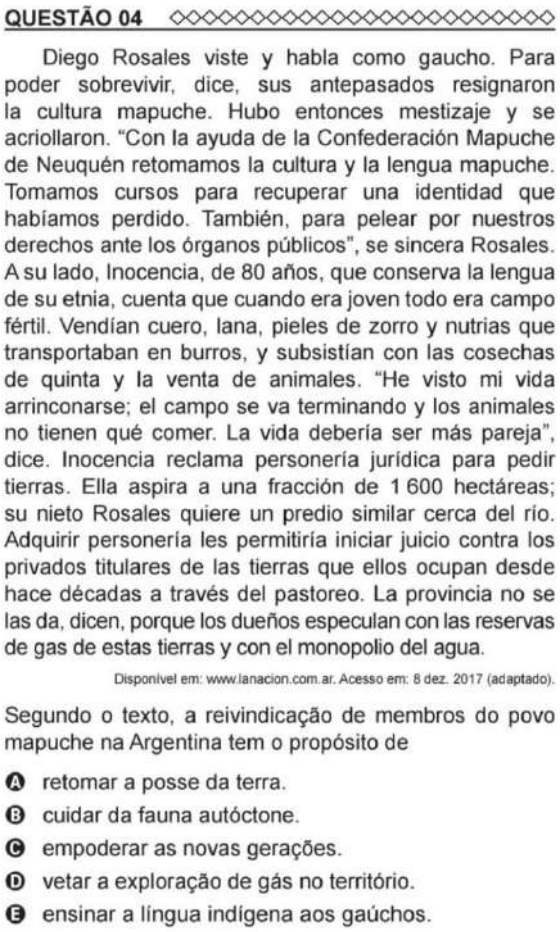
Fonte: Inep[87]

[87] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 9 jan. 2026. Gabarito: E.

Em contraste com as categorias que privilegiam operações de leitura ancoradas na organização interna do texto, a categoria *Relação com o contexto sociocultural* reúne questões que exigem do candidato a articulação entre o texto-base e aspectos do contexto histórico, social ou cultural em que ele se insere. Embora apresente frequência inferior às três categorias mais recorrentes, sua presença no corpus é significativa. É importante destacar que, ainda que muitos textos da prova abordem temáticas de natureza social, histórica ou cultural, nem todas essas questões foram classificadas nessa dimensão. Isso ocorre porque a classificação nessa categoria não depende apenas do tema tratado pelo texto, mas do tipo de operação de leitura exigida pelo comando. Apenas são incluídas aqui as questões que solicitam explicitamente a articulação entre o texto e aspectos do contexto sociocultural mais amplo, exigindo do candidato que reconheça vínculos entre o discurso e práticas sociais, conflitos históricos ou dinâmicas políticas.

Esse funcionamento pode ser exemplificado pela Questão 4 da 2ª aplicação de 2022 (**Figura 19**), que aborda a reivindicação de terras por membros do povo mapuche na Argentina. O comando orienta o leitor a compreender o propósito dessa reivindicação, o que exige a articulação entre as informações textuais e o contexto histórico-social de disputa por território e reconhecimento jurídico de povos indígenas.

Figura 19 – Questão 4 da 2ª Aplicação de 2022, Prova Azul



QUESTÃO 04

Diego Rosales viste y habla como gaucho. Para poder sobrevivir, dice, sus antepasados resignaron la cultura mapuche. Hubo entonces mestizaje y se acriollaron. "Con la ayuda de la Confederación Mapuche de Neuquén retomamos la cultura y la lengua mapuche. Tomamos cursos para recuperar una identidad que habíamos perdido. También, para pelear por nuestros derechos ante los órganos públicos", se sincera Rosales. A su lado, Inocencia, de 80 años, que conserva la lengua de su etnia, cuenta que cuando era joven todo era campo fértil. Vendían cuero, lana, pieles de zorro y nutrias que transportaban en burros, y subsistían con las cosechas de quinta y la venta de animales. "He visto mi vida arrinconarse; el campo se va terminando y los animales no tienen qué comer. La vida debería ser más pareja", dice. Inocencia reclama personería jurídica para pedir tierras. Ella aspira a una fracción de 1 600 hectáreas; su nieto Rosales quiere un predio similar cerca del río. Adquirir personería les permitiría iniciar juicio contra los privados titulares de las tierras que ellos ocupan desde hace décadas a través del pastoreo. La provincia no se las da, dicen, porque los dueños especulan con las reservas de gas de estas tierras y con el monopolio del agua.

Disponível em: www.lanacion.com.ar. Acesso em: 8 dez. 2017 (adaptado).

Segundo o texto, a reivindicação de membros do povo mapuche na Argentina tem o propósito de

A retomar a posse da terra.
B cuidar da fauna autóctone.
C empoderar as novas gerações.
D vetar a exploração de gás no território.
E ensinar a língua indígena aos gaúchos.

Fonte: Inep[88]

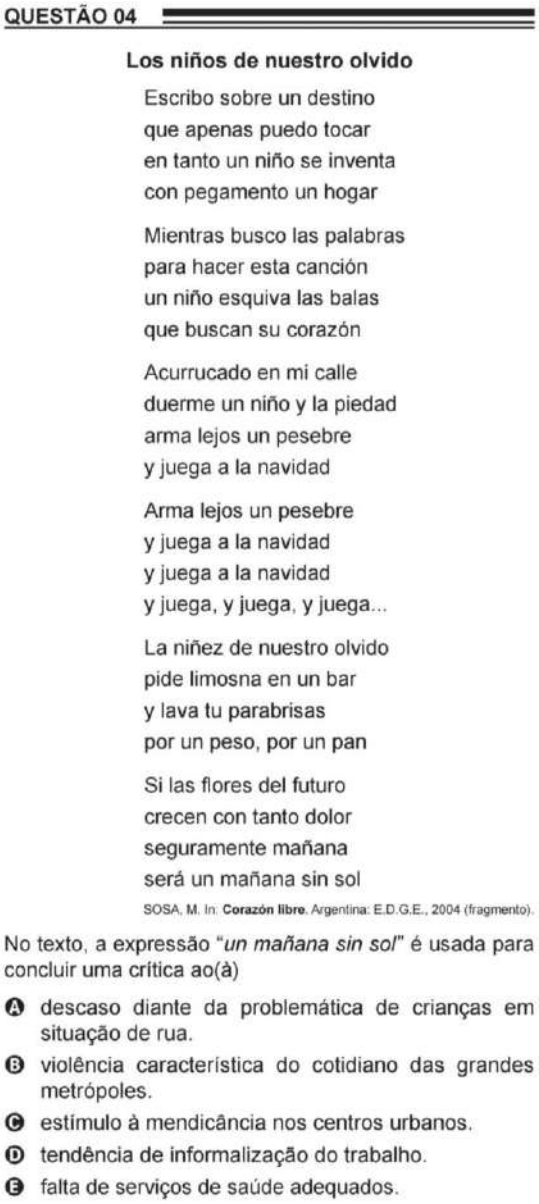
No conjunto das categorias que apresentam menor frequência relativa no corpus, mas que desempenham papel analítico relevante, insere-se a categoria *Posicionamento crítico*. Ela reúne questões que exigem do candidato o reconhecimento da postura avaliativa ou crítica construída no texto-base, isto é, do julgamento implícito ou explícito formulado pelo enunciador em relação a um tema tratado no texto.

Essa dimensão pode ser exemplificada pela Questão 4 da 2ª aplicação do Enem 2022 (**Figura 20**), cujo texto poético constrói uma crítica à condição de crianças em situação de vulnerabilidade social. Embora a questão se apoie na interpretação de uma expressão específica ("un mañana sin sol"), ela não foi classificada na dimensão *Interpretação de expressões*, pois a operação de leitura exigida consiste em reconhecer a crítica construída pelo poema, e não

[88] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 9 jan. 2026. Gabarito: A.

apenas em atribuir significado a um segmento isolado, o que caracteriza, portanto, a categoria *Posicionamento crítico*.

Figura 20 – Questão 4 da 1ª Aplicação de 2022, Prova Azul



QUESTÃO 04

Los niños de nuestro olvido

Escribo sobre un destino
que apenas puedo tocar
en tanto un niño se inventa
con pegamento un hogar

Mientras busco las palabras
para hacer esta canción
un niño esquiva las balas
que buscan su corazón

Acurrucado en mi calle
duerme un niño y la piedad
arma lejos un pesebre
y juega a la navidad

Arma lejos un pesebre
y juega a la navidad
y juega a la navidad
y juega, y juega, y juega...

La niñez de nuestro olvido
pide limosna en un bar
y lava tu parabrisas
por un peso, por un pan

Si las flores del futuro
crecen con tanto dolor
seguramente mañana
será un mañana sin sol

SOSA, M. In: **Corazón libre**. Argentina: E.D.G.E., 2004 (fragmento).

No texto, a expressão "*un mañana sin sol*" é usada para concluir uma crítica ao(à)

A descaso diante da problemática de crianças em situação de rua.
B violência característica do cotidiano das grandes metrópoles.
C estímulo à mendicância nos centros urbanos.
D tendência de informalização do trabalho.
E falta de serviços de saúde adequados.

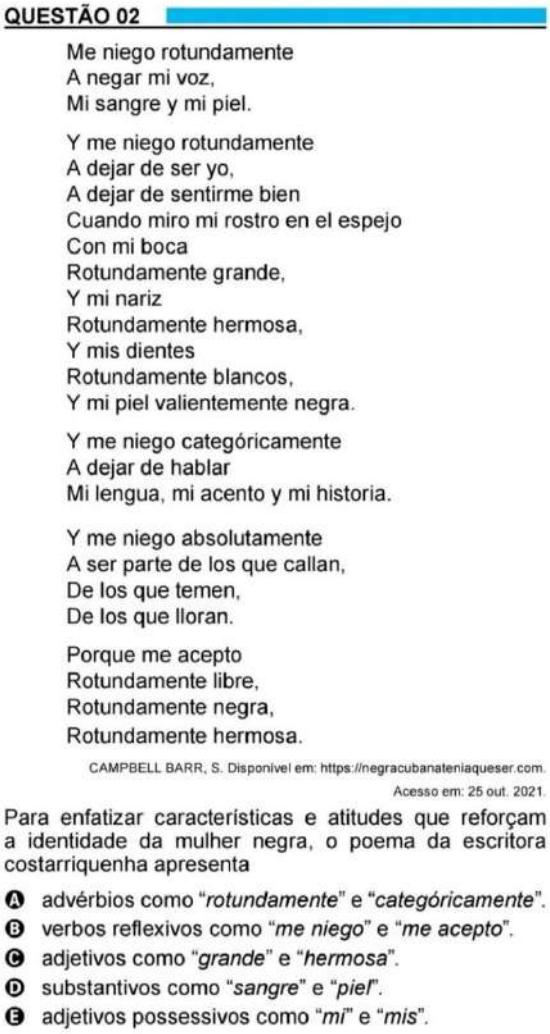
Fonte: Inep[89]

Por fim, a categoria *Recursos linguísticos* é a menos recorrente no corpus analisado, o que evidencia que a prova de língua espanhola do Enem exige o domínio de aspectos

[89] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 9 jan. 2026. Gabarito: A.

gramaticais e formais de maneira bastante pontual e sempre integrada à construção de sentidos do texto. As questões enquadradas nessa dimensão não solicitam o reconhecimento de elementos linguísticos de forma isolada ou descontextualizada, mas exigem que o candidato compreenda o papel funcional desses recursos na organização discursiva, o que ser observado na Questão 2 da 1ª Aplicação de 2023 (**Figura 21**). O comando orienta o leitor a identificar quais elementos linguísticos contribuem para a intensificação das características e atitudes relacionados à identidade da mulher negra, sendo correta a alternativa que destaca o uso recorrente de advérbios como "rotundamente" e "categóricamente". A operação de leitura mobilizada não se restringe ao reconhecimento da classe gramatical em si, mas à compreensão de sua função expressiva no texto, reforçando que, quando o Enem mobiliza recursos linguísticos, o faz de forma contextualizada e subordinada à construção de sentidos, o que justifica a baixa incidência dessa categoria nesse eixo de análise.

Figura 21 – Questão 2 da 1ª Aplicação de 2023, Prova Azul



QUESTÃO 02

Me niego rotundamente
A negar mi voz,
Mi sangre y mi piel.

Y me niego rotundamente
A dejar de ser yo,
A dejar de sentirme bien
Cuando miro mi rostro en el espejo
Con mi boca
Rotundamente grande,
Y mi nariz
Rotundamente hermosa,
Y mis dientes
Rotundamente blancos,
Y mi piel valientemente negra.

Y me niego categóricamente
A dejar de hablar
Mi lengua, mi acento y mi historia.

Y me niego absolutamente
A ser parte de los que callan,
De los que temen,
De los que lloran.

Porque me acepto
Rotundamente libre,
Rotundamente negra,
Rotundamente hermosa.

CAMPBELL BARR, S. Disponível em: https://negracubanateniaqueser.com. Acesso em: 25 out. 2021.

Para enfatizar características e atitudes que reforçam a identidade da mulher negra, o poema da escritora costarriquenha apresenta

A advérbios como "*rotundamente*" e "*categóricamente*".
B verbos reflexivos como "*me niego*" e "*me acepto*".
C adjetivos como "*grande*" e "*hermosa*".
D substantivos como "*sangre*" e "*piel*".
E adjetivos possessivos como "*mi*" e "*mis*".

Fonte: Inep[90]

Em síntese, a análise do eixo Dimensão da leitura evidencia que a prova de língua espanhola do Enem privilegia, de forma consistente, a construção de sentidos a partir do texto em sua totalidade, afastando-se de modelos de avaliação tradicionalmente associados ao ensino de línguas estrangeiras, nos quais predominam abordagens mais fragmentadas e centradas na verificação de conhecimentos linguísticos isolados.. Ainda que algumas questões mobilizem conhecimentos de vocabulário, esses aparecem sempre ancorados no contexto discursivo, subordinados à interpretação do texto-base e à compreensão dos efeitos de sentido produzidos. Os conhecimentos gramaticais aparecem de forma pontual e pouco frequente, ocorrendo apenas

[90] Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 9 jan. 2026. Gabarito: A.

quando esses elementos desempenham função expressiva ou discursiva relevante, e não como objeto de avaliação autônoma. Além disso, embora os textos abordem recorrentemente temas relacionados a cultura, história, sociedade e diversidade identitária, a resolução das questões não pressupõe, em geral, o domínio prévio desses referenciais externos, uma vez que as operações de leitura exigidas se concentram, majoritariamente, na articulação interna dos elementos textuais e nas pistas oferecidas pelo próprio texto.

4.6. Resultados gerais da análise

A análise do corpus permite compreender a concepção de leitura em língua estrangeira que orienta a prova de língua espanhola do Enem, bem como o modelo de leitor e de prática leitora mobilizados por essa avaliação. Esta seção tem por objetivo sintetizar os principais resultados obtidos, tomando como referência o Quadro 13, que reúne a categorização de cada questão analisada segundo os cinco eixos investigados neste capítulo (gênero do texto-base, palavra-chave do comando, nível inferencial, nível de análise linguística e dimensão da leitura) e possibilita uma visualização integrada dos principais padrões e recorrências observados.

Quadro 13 – Resultado das análises das questões do corpus segundo os cinco eixos da pesquisa[91]

	Gênero Textual	**Palavra(s)-chave do comando**	**Nível inferencial**	**Nível de análise linguística**	**Dimensão de leitura**
1/2021 (1ª APL)	Resenha	“finalidade”	Baixo nível	Textual-semântico	Função
2/2021 (1ª APL)	Romance	“reflete sobre”	Baixo nível	Textual-semântico	Relação com contexto sociocultural
3/2021 (1ª APL)	Artigo de Opinião	“destaca”	Baixo nível	Lexical-semântico	Construção de sentidos locais
4/2021 (1ª APL)	Conto	“função de”	Baixo nível	Frasal-discursivo	Recursos linguísticos

[91] Cada linha destacada em azul corresponde a uma questão individual do corpus, identificada pela numeração da questão e pelo ano de aplicação do exame (por exemplo, 1/2021, 2/2021), bem como pela respectiva aplicação (1ª ou 2ª). O quadro apresenta a categorização de cada questão segundo os cinco eixos de análise adotados na pesquisa, permitindo a visualização conjunta dos resultados obtidos em cada eixo.

5/2021 (1ª APL)	Charge	“crítica diante do(a)”	Baixo nível	Textual-semântico	Posicionamento crítico
1/2021 (2ª APL)	Poema	“fundamentado na”	Baixo nível	Textual-semântico	Posicionamento crítico
2/2021 (2ª APL)	Reportagem	“depreende-se”	Baixo nível	Textual-semântico	Relação com contexto sociocultural
3/2021 (2ª APL)	Anúncio Publicitário	“convoca para”	Baixo nível	Lexical-semântico	Função
4/2021 (2ª APL)	Reportagem	“marcada por”	Baixo nível	Textual-semântico	Tema central
5/2021 (2ª APL)	Reportagem	“função de”	Baixo nível	Textual-semântico	Função
1/2022 (1ª APL)	Cartaz	“função social de”	Baixo nível	Textual-semântico	Função
2/2022 (1ª APL)	Crônica	“crítica ao (à)”	Baixo nível	Textual-semântico	Posicionamento crítico
3/2022 (1ª APL)	Miniconto	“variam em função”	Baixo nível	Textual-semântico	Relação com contexto sociocultural
4/2022 (1ª APL)	Letra de música	“crítica ao (à)”	Baixo nível	Frasal-discursivo	Construção de sentidos locais
5/2022 (1ª APL)	Cartaz	“usadas para”	Baixo nível	Lexical-semântico	Construção de sentidos locais
1/2022 (2ª APL)	Ensaio	“na sua concepção”	Baixo nível	Textual-semântico	Tema central
2/2022 (2ª APL)	Letra de música	“tema central”	Baixo nível	Lexical-semântico	Tema central
3/2022 (2ª APL)	Anúncio publicitário	“a fim de”	Baixo nível	Textual-semântico	Função
4/2022 (2ª APL)	Reportagem	“propósito de”	Baixo nível	Textual-semântico	Relação com o contexto sociocultural
5/2022 (2ª APL)	Poema	“nesse contexto”	Baixo nível	Textual-semântico	Posicionamento crítico
1/2023 (1ª APL)	Cartaz/ Sinopse	“constata-se”	Baixo nível	Textual-semântico	Tema central
2/2023 (1ª APL)	Poema	“para enfatizar” “apresenta”	Baixo nível	Lexical-semântico	Recursos linguísticos

3/2023 (1ª APL)	Poema	“enaltece”	Baixo nível	Textual-semântico	Tema central
4/2023 (1ª APL)	Artigo de opinião	“revela”	Baixo nível	Lexical-semântico	Construção de sentidos locais
5/2023 (1ª APL)	Letra de música	“revela”	Baixo nível	Textual-semântico	Posicionamento crítico
1/2023 (2ª APL)	Tabela	“para destacar”	Baixo nível	Textual-semântico	Função
2/2023 (2ª APL)	Letra de música	“temática”	Baixo nível	Lexical-semântico	Construção de sentidos locais
3/2023 (2ª APL)	Tirinha	“conclui”	Baixo nível	Lexical-semântico	Construção de sentidos locais
4/2023 (2ª APL)	Reportagem	“revela”	Baixo nível	Lexical-semântico	Construção de sentidos locais
5/2023 (2ª APL)	Infográfico	“objetivo de”	Baixo nível	Textual-semântico	Função
1/2024 (1ª APL)	Artigo de opinião	“objetiva”	Baixo nível	Textual-semântico	Função
2/2024 (1ª APL)	Artigo de opinião	“destaca”	Baixo nível	Textual-semântico	Tema central
3/2024 (1ª APL)	Entrevista	“desafio de”	Baixo nível	Textual-semântico	Tema central
4/2024 (1ª APL)	Ensaio	“evidencia”	Baixo nível	Frasal-discursivo	Tema central
5/2024 (1ª APL)	Poema	“testemunha”	Baixo nível	Extratextual-referencial	Relação com contexto sociocultural
1/2024 (2ª APL)	Poema	“percebida por meio da”	Baixo nível	Textual-semântico	Relação com contexto sociocultural
2/2024 (2ª APL)	Poema	“materializada”	Baixo nível	Frasal-discursivo	Recursos linguísticos
3/2024 (2ª APL)	Prólogo	“declara”	Baixo nível	Lexical-semântico	Construção de sentidos locais
4/2024 (2ª APL)	Charge	“reivindica”	Baixo nível	Textual-semântico	Função
5/2024 (2ª APL)	Reportagem	“revela”	Baixo nível	Textual-semântico	Tema central

Fonte: Elaborado pela própria autora

Um primeiro aspecto central diz respeito à própria estrutura da questão, em que o texto-base é apresentado em língua estrangeira, enquanto o comando e as alternativas são formulados em língua portuguesa. Essa configuração indica que o exame não avalia a produção linguística nem a capacidade de resposta em língua estrangeira, mas a compreensão leitora mediada pelo português. Esse funcionamento é coerente com a concepção de leitura assumida nos documentos que fundamentam o Enem, especialmente a Matriz de Referência (Brasil, 2009) e o Documento Básico do exame (Brasil, 2002), que concebem a leitura como uma competência transversal, voltada à interpretação, à compreensão discursiva e à construção de sentidos em contexto.

No que se refere ao gênero do texto-base, os resultados indicam que, embora o Enem mobilize uma diversidade significativa de gêneros discursivos, esses textos tendem a se concentrar em campos discursivos já consolidados no processo de ensino-aprendizagem da educação básica. Os gêneros mais recorrentes, como poema, reportagem, artigo de opinião e letra de música, são aqueles amplamente legitimados no espaço escolar e frequentemente didatizados nas aulas de línguas. Essa regularidade pode ser compreendida à luz da convergência entre os documentos curriculares que orientam o ensino médio e os referenciais que sustentam o Enem, em especial a BNCC, que organiza o trabalho pedagógico na área de linguagens em torno de campos como o artístico-literário e o jornalístico-midiático. Desse modo, ainda que haja diversidade genérica, ela se realiza dentro de um repertório relativamente estabilizado, reconhecível pelos estudantes e compatível com os objetivos formativos atribuídos ao ensino de línguas na escola. Essa escolha revela uma concepção de leitura que busca articular práticas sociais da linguagem ao universo institucional escolar, tal como formulado nos documentos que fundamentam o Enem, ao mesmo tempo em que delimita o alcance das experiências de leitura promovidas pela prova.

A análise integrada dos dados sistematizados no **Quadro 13** evidencia, ainda, que a diversidade de gêneros mobilizados não implica, necessariamente, a diversificação das operações de leitura exigidas, uma vez que, independentemente do gênero do texto-base, predominam percursos interpretativos semelhantes, centrados na compreensão global do texto e na identificação de efeitos de sentido previamente orientados pelo comando da questão.

No interior do campo artístico-literário, observa-se um dado particularmente relevante: o Enem diversifica a origem dos textos literários selecionados no conjunto de questões analisadas. Constata-se, no corpus, a presença de produções do cânone latino-americano, amplamente consagradas no circuito acadêmico, e manifestações artísticas contemporâneas

vinculadas a contextos periféricos, migrantes ou populares. Essa diversidade aponta para uma concepção de literatura menos restritiva, que incorpora diferentes vozes, temporalidades e formas de circulação. Ainda que não seja possível afirmar, a partir dos dados disponíveis, os critérios específicos de seleção dos textos pelo exame, tal configuração mostra-se coerente com as orientações da Matriz de Referência do Enem, que valoriza a diversidade de práticas culturais e discursivas no âmbito da área de Linguagens.

Além disso, a literatura não se limita a aparecer como texto-base, mas emerge também como temática recorrente em gêneros não literários, como reportagens, entrevistas e resenhas. Esse dado reforça a centralidade da literatura na prova de língua espanhola do Enem, não apenas como objeto estético, mas como temática passível de reflexão.

Outro resultado relevante diz respeito à presença dos textos multimodais. Embora não sejam majoritários em termos quantitativos, esses textos aparecem em praticamente todas as aplicações do exame, com exceção de uma, o que indica que ocupam um espaço recorrente e relativamente estável na prova. Charges, cartazes, anúncios publicitários, tirinhas, infográficos e tabelas integram a estratégia avaliativa do Enem, sinalizando uma concepção de leitura que ultrapassa o texto verbal linear e incorpora diferentes modos semióticos na construção de sentidos.

A leitura avaliada, nesse caso, exige do candidato a articulação entre linguagem verbal e não verbal, aproximando-se de práticas contemporâneas de letramento e reforçando a compreensão da leitura como competência transversal, conforme preconizado nos documentos que fundamentam o exame, especialmente a Matriz de Referência (Brasil, 2009), que concebe a leitura como arquicompetência, e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), que a situam como prática social de construção de sentidos.

Essa configuração implica que o candidato mobilize diferentes fontes de informação na construção do sentido do texto, o que se aproxima de concepções de leitura que a entendem como um processo de integração entre elementos textuais e conhecimentos do leitor, em uma atividade não linear de construção de significados (Vargas, 2017).

Entretanto, os resultados mostram que, mesmo nesses textos, as operações de leitura exigidas permanecem fortemente orientadas pelo comando e direcionadas à estabilização dos sentidos, evidenciando a tensão entre a ampliação das práticas de leitura mobilizadas e as restrições operacionais impostas pelo formato de avaliação em larga escala.

Em relação aos resultados da análise desse eixo, a recorrência de gêneros pertencentes a campos discursivos amplamente legitimados no espaço escolar permite relacionar os dados empíricos à compreensão do Enem como política de avaliação em larga escala que ultrapassa a

função de mensuração de aprendizagens e passa a atuar como dispositivo de regulação das práticas escolares. Ao privilegiar determinados gêneros e campos de circulação, o exame contribui para a estabilização de um repertório de leitura considerado legítimo no contexto da educação básica, produzindo efeitos sobre as escolhas curriculares e didáticas. Essa leitura se articula às análises de Zanchet (2007), Werle (2011) e Minhoto (2008), ao evidenciarem que as avaliações externas, para além de diagnosticarem sistemas educacionais, operam como mecanismos de controle e de indução de padrões, influenciando o trabalho docente e o alinhamento curricular nas escolas.

No que diz respeito ao eixe de análise das palavras-chave dos comandos, percebeu-se o reforço de uma concepção de leitura como construção de sentidos globais e, ao mesmo tempo, os limites impostos pelo formato avaliativo. Observou-se uma regularidade no repertório lexical dos comandos, o que permitiu o agrupamento das palavras-chave em conjuntos semântico-discursivos relativamente estáveis. Essas palavras orientam a leitura para percursos específicos, como a identificação da função comunicativa do texto, o reconhecimento de posicionamentos enunciativos, a apreensão do tema central ou a articulação com aspectos contextuais. O comando atua, assim, como um direcionador e delimitador da leitura, controlando o percurso interpretativo do candidato.

A visualização conjunta dos dados no **Quadro 13** permite observar, ainda, uma correspondência recorrente entre determinadas palavras-chave dos comandos e as dimensões de leitura mobilizadas. Expressões associadas à finalidade e ao propósito do texto tendem a acionar a dimensão da função comunicativa, enquanto verbos como “destacar”, “constatar” e “evidenciar” orientam, majoritariamente, a leitura para o reconhecimento do tema central ou para a construção de sentidos localizados. Esse padrão indica que o comando não apenas direciona genericamente a leitura, mas antecipa e estabiliza o tipo de operação interpretativa esperada do candidato.

Esse funcionamento está diretamente relacionado às exigências de uma avaliação em larga escala, em formato de múltipla escolha, que demanda a redução da variabilidade das respostas e a construção de itens com alternativas mutuamente excludentes, condição necessária para a correção padronizada. Nesse sentido, como discutem Minhoto (2008) e Werle (2011), a lógica técnico-operacional das avaliações externas, orientada pela padronização, pela objetividade nos julgamentos e pelo estabelecimento de critérios comuns, impõe restrições à complexidade dos objetos avaliados. Assim, a mensuração em larga escala passa a operar por meio de instrumentos que exigem a unificação de procedimentos, indicadores e parâmetros de correção. Desse modo, ainda que o Enem se alinhe discursivamente a uma concepção ampla e

contextualizada de leitura, o controle do percurso interpretativo observado nas questões evidencia um limite estrutural do próprio formato avaliativo.

Esse limite se torna ainda mais visível na análise do nível inferencial das questões. Todos as questões que formam o corpus foram classificadas como questões de baixo nível inferencial, não havendo ocorrência de itens literais nem de questões de alto nível inferencial. Tendo como referência o protocolo de Applegate et al. (2002), esse resultado indica que a complexidade inferencial da leitura avaliada é estruturalmente reduzida. Como já mencionado, a exigência de uma única resposta correta, característica do formato de múltipla escolha utilizado pelo Enem, restringe a abertura interpretativa e inviabiliza a exploração de inferências mais complexas, que pressuporiam múltiplas interpretações plausíveis ou maior mobilização de conhecimentos externos. Assim, a avaliação da leitura no Enem privilegia inferências localizadas, fortemente ancoradas no texto e orientadas pelo comando, o que evidencia a tensão entre uma concepção de leitura como processo de construção de sentidos aberto à pluralidade interpretativa e os limites impostos pela lógica da padronização própria das avaliações em larga escala.

No eixo sobre o nível de análise linguística, os resultados corroboram essa concepção de leitura centrada no texto como unidade de sentido. A predominância da categoria textual-semântica, com 23 das 40 questões analisadas, indica que o Enem privilegia leituras de caráter global e contextualizado, exigindo do candidato a articulação entre diferentes segmentos do texto para a construção da interpretação. As categorias lexical-semântica e frasal-discursiva aparecem em posição secundária e, quando mobilizadas, não se dissociam do funcionamento textual mais amplo. O fragmento linguístico privilegiado pela prova tende a ser o texto em sua materialidade discursiva, e não unidades isoladas da língua. A ocorrência excepcional do nível extratextual-referencial, identificada em apenas uma questão, reforça a opção do Enem por não exigir do candidato a mobilização de conhecimentos que não estejam disponíveis no próprio texto-base, o que revela uma concepção de leitura em língua estrangeira ancorada na interpretação textual e na compreensão de sentidos em contexto.

Por fim, os resultados da análise da dimensão de leitura mostram que a prova privilegia a interpretação do texto em sua totalidade, afastando-se de uma avaliação fragmentada de conhecimentos linguísticos. Mesmo quando conhecimentos de vocabulário ou aspectos gramaticais são acionados, eles aparecem de forma contextualizada e subordinada à compreensão dos efeitos de sentido produzidos no texto, não se configurando como objetos autônomos de avaliação. Além disso, embora os textos abordem recorrentemente temas culturais e sócio-históricos, a resolução das questões não pressupõe, em geral, a mobilização de conhecimentos externos ao texto-base, concentrando no que é disponibilizado pela própria

materialidade textual e evidenciando novamente o controle do percurso interpretativo imposto pelo formato avaliativo. Assim, em mais um eixo de análise, é possível ver materializado uma tensão constitutiva entre o ideal de formação crítica do leitor, amplamente defendido no campo da Linguística Aplicada, e as restrições próprias de uma avaliação padronizada em larga escala.

Em suma, os resultados indicam que a concepção de leitura em língua espanhola que orienta o Enem valoriza a interpretação, a construção de sentidos em contexto e a compreensão do texto como prática social e integrada da linguagem. No entanto, essa concepção é tensionada pelas exigências de controle interpretativo, de estabilização de sentidos e de padronização inerentes a uma avaliação em larga escala, o que limita a complexidade inferencial e a abertura interpretativa das práticas de leitura efetivamente avaliadas. Essa tensão permite compreender, de forma mais precisa, o funcionamento da avaliação da leitura no Enem e explicitar seus efeitos na delimitação do que se entende por ler em língua estrangeira no contexto da educação básica, contribuindo para o debate sobre as relações entre avaliação, ensino de leitura e políticas públicas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo compreender como a leitura é avaliada nas questões de língua espanhola do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), buscando identificar as concepções de leitura que orientam o exame e discutir suas implicações para o ensino-

aprendizagem da língua estrangeira na educação básica. Para isso, foram analisadas quarenta questões aplicadas entre os anos de 2021 e 2024, a partir de um conjunto de eixos que contemplaram o gênero do texto-base, as palavras-chave orientadoras da leitura, os níveis de inferência, os níveis de análise linguística e as dimensões de leitura mobilizadas. Partiu-se do pressuposto de que a prova não se configura como uma prática neutra, mas como um dispositivo que produz sentidos sobre o que se entende por leitura, por avaliação da competência leitora e por educação linguística no contexto escolar.

De modo geral, os resultados mostram que a leitura em língua espanhola no Enem é avaliada a partir de textos pertencentes a gêneros e campos discursivos amplamente legitimados no espaço escolar, com presença recorrente de textos literários, jornalísticos e multimodais. Embora se observe diversidade de gêneros, de temáticas e de suportes, essa ampliação do repertório textual não se converte, necessariamente, em maior diversidade das práticas de leitura avaliadas. Predominam leituras orientadas para a compreensão global do texto e para a identificação de efeitos de sentido, sob forte direcionamento do próprio item, o que indica que a prova reconhece diferentes materialidades discursivas, mas mantém relativamente estável o modo de operacionalizar a leitura.

No que se refere às operações de leitura mobilizadas, os dados evidenciam que o comando exerce papel central na delimitação do percurso interpretativo do candidato, orientando de forma explícita o tipo de leitura esperado. Observou-se a predominância de inferências de baixo nível, fortemente ancoradas no texto-base, bem como de análises centradas no nível textual-semântico, com pouca mobilização de conhecimentos extratextuais. Constatou-se, também, que são pouco exigidas análises centradas nos recursos linguísticos do texto, como aspectos lexicais e morfossintáticos, que aparecem, em geral, subordinados à construção de sentidos em nível textual-discursivo. Ainda que o exame se alinhe discursivamente a uma concepção de leitura contextualizada, os resultados revelam que a estabilização dos sentidos e o controle interpretativo constituem traços estruturais da avaliação, diretamente associados ao formato de múltipla escolha e às exigências próprias das avaliações em larga escala.

Em diálogo com a concepção de leitura como prática social, histórica e cognitiva e com a noção de educação linguística que orientam este trabalho, os resultados indicam que a avaliação da leitura em língua espanhola no Enem estabelece uma relação ambígua com esse referencial. Por um lado, o exame se aproxima de uma perspectiva discursiva ao privilegiar textos de circulação social, diferentes gêneros e materialidades, bem como a construção de sentidos, intencionalidades e relações entre texto e contexto, afastando-se de uma abordagem centrada na decodificação ou na gramática isolada. Por outro lado, a análise evidencia que esse

alinhamento se dá de forma tensionada, uma vez que o percurso interpretativo é fortemente controlado pelo comando e pelas palavras-chave, com predomínio de inferências de baixo nível e de operações ancoradas sobretudo no texto-base. Dessa forma, embora a leitura seja apresentada como prática contextualizada, o modelo avaliativo tende a restringir a mobilização de conhecimentos socioculturais mais amplos, a problematização dos discursos e a abertura à pluralidade de interpretações, o que delimita o tipo de práticas de leitura que são efetivamente mobilizadas na avaliação, sem que isso implique necessariamente um afastamento dos princípios mais amplos da educação linguística, mas antes uma reconfiguração desses princípios no interior das condições específicas da avaliação em larga escala.

No que diz respeito às potencialidades e os limites evidenciados neste estudo e as características estruturais do Enem enquanto avaliação em larga escala, os resultados empíricos confirmam, em grande medida, o que foi apontado no Capítulo 1. Por um lado, a centralidade atribuída à mobilização de competências e habilidades, em detrimento da memorização de conteúdos, materializa-se, nas questões de língua espanhola, na valorização da construção de sentidos, da leitura contextualizada e do uso de textos socialmente situados, o que representa um avanço em relação a modelos avaliativos estritamente conteudistas. Por outro lado, o próprio formato do exame, orientado à mensuração de desempenhos e à comparação dos resultados, produz um forte controle do percurso interpretativo, por meio de comandos altamente diretivos e de inferências fortemente guiadas, restringindo a complexidade das operações cognitivas mobilizadas. Desse modo, a prova concretiza, simultaneamente, uma concepção ampliada de leitura e uma lógica de performatividade própria das avaliações em larga escala, na qual a leitura é recortada em procedimentos observáveis e passíveis de aferição, o que ajuda a compreender por que seus avanços convivem com limites estruturais difíceis de serem superados no interior desse modelo avaliativo.

No que se refere às implicações pedagógicas, formativas e político-curriculares, os resultados desta pesquisa indicam que o modelo de avaliação da leitura em língua espanhola tende a legitimar um leitor capaz de mobilizar estratégias de compreensão global e de reconhecer efeitos de sentido previamente delimitados pelo item, mas com menor espaço para interpretações mais autônomas, problematizações discursivas e análises sistemáticas dos recursos linguísticos. Esse funcionamento articula-se a uma concepção de educação linguística que privilegia a leitura como prática social e contextualizada, porém recortada por uma lógica avaliativa que enfatiza desempenhos observáveis e respostas estabilizadas. No âmbito do ensino de espanhol na educação básica, tal configuração pode favorecer práticas voltadas à familiarização com gêneros e temas socialmente relevantes, mas também induzir a um trabalho

pedagógico fortemente orientado pelo formato da prova, com ênfase em estratégias de resolução de itens e em percursos interpretativos guiados, em que se limita a exploração de leituras mais abertas, reflexivas e problematizadoras.

Este estudo contribui para o campo da educação linguística e da avaliação em línguas estrangeiras ao propor um conjunto articulado de eixos analíticos para o exame de itens de leitura no contexto das avaliações em larga escala e, mais especificamente, do próprio Enem, oferecendo um protocolo de análise que permite observar, de forma integrada, comandos, palavras-chave, níveis de inferência, níveis de análise linguística e dimensões de leitura. Do ponto de vista empírico, apresenta dados recentes sobre a prova de língua espanhola, ainda pouco investigada. Em termos teóricos, fortalece a articulação entre leitura, avaliação e educação linguística, ao evidenciar regularidades nos modos de operacionalização da leitura no exame e suas relações com concepções de leitura discutidas no campo. Por fim, ao ter surgido a partir da experiência de preparação de estudantes de um pré-vestibular social, a pesquisa também assume uma contribuição de natureza formativa, ao possibilitar que professores e alunos compreendam de modo mais sistemático a lógica, os limites e as exigências do Enem, favorecendo estratégias de preparação mais conscientes para um exame que, independentemente das posições críticas que se possam assumir, constitui um obstáculo a ser superado no acesso à educação superior pública e gratuita.

Além disso, não é possível deixar de pontuar que a pesquisa se insere em um movimento de resistência ao processo de esvaziamento da presença do espanhol na educação básica, intensificado a partir da contrarreforma do ensino médio, ao eleger como objeto de análise um dos poucos espaços institucionais em que essa língua ainda se mantém. Nesse sentido, o estudo também demarca uma posição política em defesa de uma educação linguística comprometida com a pluralidade linguística e cultural.

É importante reconhecer, contudo, algumas limitações deste estudo. O corpus analisado restringe-se às edições do Enem entre 2021 e 2024 e apenas às questões de língua espanhola, o que não permite generalizações para outras línguas ou para períodos anteriores do exame. Ademais, a pesquisa concentrou-se na análise dos itens, não contemplando a recepção das questões por estudantes e professores nem a forma como essas práticas avaliativas são apropriadas no cotidiano escolar. Nesse sentido, investigações futuras podem ampliar o recorte temporal, incluir análises comparativas com a prova de língua inglesa, bem como explorar a relação entre o Enem e os materiais didáticos, as práticas docentes e os processos de preparação para o exame.

Por fim, ao analisar a leitura em língua espanhola no Enem como prática avaliativa situada, este trabalho buscou evidenciar que as formas de avaliar a leitura não apenas refletem concepções teóricas, mas também produzem efeitos concretos sobre a formação dos estudantes, sobre o trabalho docente e sobre os sentidos atribuídos à educação linguística na escola. Ao trazer para o centro da análise um exame de grande alcance nacional e uma língua marcada por instabilidades no currículo, espera-se contribuir para a ampliação do debate sobre políticas de avaliação e sobre a construção de uma educação linguística comprometida com uma verdadeira democracia.

Referências:

ANDRADE, G. G. A metodologia do ENEM: uma reflexão. *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS, n. 33, p. 67-76,

jan./jun. 2012. Disponível em: <https://serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/71>. Acesso em: 30 abr. 2025.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). *Ensaio: aval. pol. públ. educ.* [online]. 2011, vol.19, n.70, pp.107-125. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v19n70/v19n70a07.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2025.

ANTES de pasar la frontera. Poesía de migrantes centroamericanos. *Círculo de Poesía: Revista electrónica de literatura*, 25 mai. 2013. Disponível em: https://circulodepoesia.com/2013/05/antes-de-pasar-la-frontera-poesia-de-migrantes-centroamericanos/. Acesso em: 29 dez. 2025.

APPLEGATE, M. D.; QUINN, K. B.; APPLEGATE, A. J. Levels of thinking required by comprehension questions in informal reading inventories. In: *The Reading Teacher*. (Vol. 56,2ª ed., New Jersey: Wiley, 2002. Pp. 174-180.

BAGNO, M.; RANGEL, E. de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v.5, n.1, pp.63-81, 2005.

BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádis. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. P. 119–136.

BRASIL. *Lei Nº 4.024, de 20 de setembro de 1961*. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1971. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 19 mar. 2025.

BRASIL. *Resolução CEB Nº 3, de 26 de junho de 1998*. Brasília, DF: CEB/CNE, 1998. Disponível em: <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 30 abr. 2025.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

BRASIL. *ENEM, documento básico*. Ministério da Educação. Brasília, INEP, 2002. Disponível em <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_documento_basico_2002.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. *ENEM, Fundamentação Teórico-Metodológica*. Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2005a. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_fundamentacao_teorico_metodologica.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2005b. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 7 mai. 2025.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2025.

BRASIL. *Matriz de Referência Enem.* Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2009.

BRASIL. *Portaria MEC Nº 807, de 18 de junho de 2010*. Ministério da Educação. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-807-2010-06-18.pdf>. Acesso em 26 jan. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2017. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm>. Acesso em: 7 mai. 2025.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. Brasília, 2018a. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf>. Acesso em 7 mai. 2025.

BRASIL. *Resolução CEB Nº 3, de 21 de novembro de 2018*. Brasília, DF: CEB/CNE, 2018b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em 30 abr. 2025.

BRASIL. *Histórico*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Inep, 3 set. 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>. Acesso em: 9 jan. 2025.

BRASIL. *Testes e questionários*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/ Inep, 31 ago. 2020b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/testes-e-questionarios>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Exame Nacional do Ensino Médio: prova impressa – 1ª aplicação, 1º dia, caderno Azul, 2021*. Brasília, DF: INEP, 2021a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Exame Nacional do Ensino Médio: prova impressa – 2ª aplicação, 1º dia, caderno Azul, 2021*. Brasília, DF: INEP, 2021b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2021_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. *Governo Federal anuncia o novo Enem*. Agência Gov, 31 out. 2022a. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2022/03/governo-federal-anuncia-o-novo-enem>. Acesso em: 7 mai. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Matrizes de referência de linguagens Língua Portuguesa do Saeb – BNCC*. Brasília, 2022b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/matriz-de-referencia-de-linguagens_BNCC.pdf. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Exame Nacional do Ensino Médio: prova impressa – 1ª aplicação, 1º dia, caderno Azul, 2022*. Brasília, DF: INEP, 2022c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Exame Nacional do Ensino Médio: prova impressa – 2ª aplicação, 1º dia, caderno Azul, 2022*. Brasília, DF: INEP, 2022d. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2022_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Exame Nacional do Ensino Médio: prova impressa – 1ª aplicação, 1º dia, caderno Azul, 2023*. Brasília, DF: INEP, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Exame Nacional do Ensino Médio: prova impressa – 2ª aplicação, 1º dia, caderno Azul, 2023*. Brasília, DF: INEP, 2023b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2023_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. *Lei Nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2024a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14945-31-julho-2024-796017-publicacaooriginal-172512-pl.html>. Acesso em: 7 mai. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Exame Nacional do Ensino Médio: prova impressa – 1ª aplicação, 1º dia, caderno Azul, 2024*. Brasília, DF: INEP, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2024_PV_impresso_D1_CD1.pdf. Acesso em: 27 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Exame Nacional do Ensino Médio: prova impressa – 2ª aplicação, 1º dia, caderno Azul, 2024*. Brasília, DF: INEP, 2024c. Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2024_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 3 set. 2025.

CASTRO, M.H.G.; TIEZZI, S. A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 115-148. Disponível em: <https://www.schwartzman.org.br/simon/desafios/4ensinomedio.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2025.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de Lingüística Aplicada. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas, SP, v. 7, n. 2, p. 5-12, 1986.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARTIER, Anne-Marie. Os três modelos da leitura entre os séculos XVI e XXI: como as práticas sociais transformam os métodos de ensino. *Revista Brasileira de História da Educação*, Maringá-PR, v. 16, n. 1 (40), p. 275-295, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbhe/v16n1/2238-0094-rbhe-16-1-00275.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2025.

DEFENSORÍA del Pueblo premió a ganadores del Concurso Nacional de Poesía em Lenguas Índigenas em Puno. *Defensoría de Pueblo*, 7 dez. 2020. Disponível em:https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-premio-a-ganadores-del-concurso-nacional-de-poesia-em-lenguas-indigenas-em-puno/. Acesso em: 29 dez. 2025.

FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2003.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação na educação básica brasileira. *Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*. Campo Grande, MS, n. 33, p. 55-65, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/69/169>. Acesso em: 23 abr. 2025.

GERBER, Regina Márcia; TOMITCH, Lêda Maria Braga. Leitura e cognição: propósitos de leitura diferentes influem na geração de inferências? *Acta Scientiarum. Language and Culture.* Maringá, vol. 30, núm. 2, pp. 139-147, 2008. Disponível em:

<https://pdfs.semanticscholar.org/0fa0/5072b361cbce99a7b8a726c7dc983f72ee5d.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2025.

GERHARDT, A.F.L.M. Os saberes acumulado e processual, a leitura e o desenvolvimento cognitivo. In: *Seminário do GEL* – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, 54, Araraquara, 2006. Anais... Araraquara, 54 p.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ILHÉU, Taís. *Enem não vai se adequar ao Novo Ensino Médio até 2025, afirma ministro*. Guia do Estudante, 19 set. 2023. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/enem/enem-nao-vai-se-adequar-ao-novo-ensino-medio-ate-2025-afirma-ministro#google_vignette>. Acesso em: 7 mai. 2025.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. *As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no Enem*. 2012. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/publico/DANIELA_SAYURI_KAWAMOTO_KANASHIRO_rev.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2025.

KATO, M. A. *A aprendizagem da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. Ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

KLEIMAN, Angela B. Abordagens da leitura. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13–22, 2004. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/scripta/article/view/12538>. Acesso em: 28 mai. 2025.

KLEIMAN, Angela. B. *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* MEC e IEL/Unicamp, 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 28 mai. 2025.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007.

LOPES, A. C.; LÓPEZ, S. B. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do Enem. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 89-110, abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/YVjRx49XqRvYSvWntqkBZ9b/?lang=pt>. Acesso em 5 mai. 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: componentes do ato pedagógico*. 1ª edição. São Paulo: Cortez, 2011a.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições*. 22ª edição São Paulo: Cortez, 2011b.

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. *In:* BRASIL. *ENEM, Fundamentação Teórico-Metodológica.* Ministério da Educação.

Brasília, DF: INEP, 2005. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_fundamentacao_teorico_metodologica.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.

MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Da disseminação da cultura de avaliação educacional: estudo sobre a institucionalização do Enem. *Poiésis*, Tubarão, n. 1, v. 1, p. 67-85, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Maria-Minhoto/publication/49620179_Da_disseminacao_da_cultura_de_avaliacao_educacional_estudo_sobre_a_institucionalizacao_do_Enem/links/55fab39608aeafc8ac3f1a01/Da-disseminacao-da-cultura-de-avaliacao-educacional-estudo-sobre-a-institucionalizacao-do-Enem.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2025.

MURRIE, Zuleika de Felice. A área de Linguagens e Códigos e suas Tecnologias no Enem. *In:* BRASIL. *ENEM, Fundamentação Teórico-Metodológica.* Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2005. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_fundamentacao_teorico_metodologica.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). *PISA 2018 – Matriz de Letramento em Leitura*. [S.l.]: Inep, 2018. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/marcos_referenciais/2018/pisa2018-matriz_referencia_leitura_traduzida.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PESSOA, Rosane Rocha; URZÊDA-FREITAS, Marco Túlio de. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. 2. ed. Goiânia: Editora UFG, 2017, p. 59-80.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RIBEIRO, FernandaBorges Vaz. PICALHO, Antonio Carlos. CUNICO, Leticia. FADEL, Luciane Maria. Abordagem interpretativista e método qualitativo na pesquisa documental: descrição geral das etapas de coleta e análise de dados. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, V.17, nº 1, p.100-113.

ROJO, Rosane. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SCHLATTER, Margarete; GARCEZ, Pedro de Moraes. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

VARGAS, Diego da Silva. *O plano inferencial de leitura e o ensino de espanhol na escola brasileira: cognição distribuída, políticas cognitivas e livro didático*. Tese de Doutorado em Letras Neolatinas. Faculdade de Letras, UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

VARGAS, Diego da Silva. A leitura integrativa e o ensino de leitura em livros didáticos de espanhol para os anos finais do ensino fundamental. *Calidoscópio*, 16(1), 48–65, 2018. Disponível em:

<https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.05>. Acesso em: 15 jul. 2025.

VARGAS, Diego da Silva. Ensino e aprendizagem de leitura: leitura integrativa e políticas cognitivas e(m) livros didáticos. *Leitura*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras (UFAL), v. 67, p. 39-54, 2020.

VARGAS, Diego da Silva; BOTELHO, Patricia Ferreira. Inferências e Atividades De Leitura: Cognição e Metacognição Em Sala De Aula. *Cadernos De Estudos Linguísticos*, Campinas, v.63, p. 1-14, 2021.

VARGAS, Diego da Silva; SOUZA, Alice Moraes Rego de. Discursos na Institucionalização do Ensino de Espanhol em Niterói/RJ. *Educ. Real*. [online], vol. 46, n. 2, 2021.

VARGAS, Diego da Silva. Leitura integrativa, plano inferencial e metacognição: uma proposta de trabalho com a construção de sentidos em sala de aula. In: NEVES, Fabiana Esteves; BOTELHO, Patricia Ferreira (orgs.). *Metacognição, práticas de leitura e de escrita: repensando estratégias de ensino*. 1. ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, p. 57-78, 2024.

VIANA, Fernanda Leopoldina. *O ensino da leitura: a avaliação*. 1. ed. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/31558/1/ensino_leitura_avaliacao.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2025.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. *Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ.* [online]. 2011, vol.19, n.73, pp.769-793. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40362011000400003&script=sci_abstract>. Acesso em: 18 abr. 2025.

ZANCHET, Beatriz Maria Boéssio Atrib. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): o que revelaram professores do ensino médio acerca dessa avaliação. *Contrapontos,* Itajaí, volume 7, n. 1, p. 55-69, jan/abr 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ctp/v07n01/v07n01a05.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2025.