

Representaciones del español en la sección de español del Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

Ana Laura Brown

Universidad de Tres de Febrero
Buenos Aires, Argentina
analaura.brown@gmail.com



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento
No Comercial-Sin Obras Derivadas 4.0



Fecha de recepción / Zusendungsdatum / Date de réception / Reception date / Data di ricezione / Data de recepção: 14-02-2020

Fecha de aceptación / Annahmedatum / Date d'acceptation / Date of acceptance / Data di accettazione / Data de aceitação: 09-04-2020

Representaciones del español en la sección de español del Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

Resumen

En esta investigación nos proponemos analizar las representaciones del español en las pruebas de español del *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM) durante el período 2010-2019 a partir del marco teórico del *critical language testing* (Mc Namara & Roever, 2006; Shohamy, 2006). Nuestros objetivos son, por un lado, contextualizar la introducción del examen, entendiéndola como una política lingüística del estado brasileño (Spolsky, 2017) vinculada a la entrada en vigencia de la ley de obligatoriedad de oferta del español en las escuelas (Ley 11161) y sostenida a pesar de su derogación, con gran convocatoria de estudiantes que optan por rendir el examen en español. Por otro, analizar las representaciones que el examen vehiculiza, teniendo en cuenta su escala y alcance.

Siguiendo una metodología de análisis de contenido (Bardin, 1977), en primer lugar, contextualizamos la situación de las lenguas extranjeras y en particular del español en la legislación educativa brasileña y desarrollamos la introducción y reforma del examen ENEM. En segundo lugar, analizamos las representaciones sociolingüísticas (Bein, 2005) relevadas en el examen. Nos centramos en las representaciones de qué es saber leer en español para la vida, las representaciones de las lenguas en general y de la diversidad lingüística. El análisis muestra que se promueve una idea de intercomprensión y diversidad cultural que aparece más tematizada que ejemplificada en los textos propuestos para la lectura en el examen.

Palabras clave: ENEM, representaciones, español

Die Darstellungen des Spanischen im Spanisch-Bereich der Prüfung Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

Abstract

Anhand dieser Forschung möchten wir die Darstellungen des Spanischen in den Prüfungen der spanischen Sprache bei der *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM) im Zeitraum von 2010-2019 auf der Grundlage des theoretischen Rahmens über *critical language testing* (Mc Namara & Roever, 2006; Shohamy, 2006) analysieren. Unsere Ziele sind zum einen, die Einführung der Prüfung zu kontextualisieren, indem wir sie als eine Sprachpolitik des brasilianischen Staates (Spolsky, 2017) verstehen, die mit dem Inkrafttreten des Gesetzes über das obligatorische Angebot von Spanisch in Schulen (Gesetz 11161) verbunden ist und trotz seiner Aufhebung aufrechterhalten wird, wobei eine große Anzahl von Schülern die Prüfung auf Spanisch ablegen möchte. Zum anderen, die Darstellungen, die die Prüfung vermittelt, unter Berücksichtigung ihres Umfangs und ihrer Reichweite zu analysieren. Durch die Methode der Inhaltsanalyse (Bardin, 1977) wird die Situation der Fremdsprachen insbesondere des Spanischen in dem brasilianischen Bildungsgesetz kontextbezogen betrachtet. Außerdem werden die Einführung und die Verbesserung der Prüfung ENEM dargelegt. An zweiter Stelle werden die soziolinguistischen Darstellungen (Bein, 2005) interpretiert, die in der Prüfung beobachtet wurden. Wir fokussieren auf die Darstellungen dessen, was es für das Leben bedeutet, auf Spanisch lesen zu können, auf die Darstellungen von Sprachen im Allgemeinen und von sprachlicher Vielfalt. Die Analyse zeigt, dass eine Idee der Interkomprehension und kultureller Vielfalt gefördert wird, die in den Lesetexten der Prüfung vielmehr thematisiert als durch Beispiele belegt wird.

Stichwörter: ENEM, Darstellung, Spanisch

Représentations de l'espagnol dans la section d'espagnol de l'Examen Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

Résumé

Dans cette recherche, nous nous proposons d'analyser les représentations de l'espagnol dans les épreuves d'espagnol de l'Examen Nacional de Ensino Médio (ENEM) au cours de la période 2010-2019 à partir du cadre théorique du *critical language testing* (Mc Namara & Roever, 2006; Shohamy, 2006). Nos objectifs sont, d'un côté, de contextualiser l'introduction de l'examen, en la considérant comme une politique linguistique de l'État brésilien (Spolsky, 2017) liée à l'entrée en vigueur de la loi d'obligation d'offre de l'espagnol dans les écoles (Loi 11161) et soutenue, malgré son abrogation, par un grand nombre d'étudiants qui choisissent de passer l'examen en espagnol. D'un autre côté, analyser les représentations que l'examen véhicule, compte tenu de son ampleur et de sa portée. En suivant une méthodologie d'analyse de contenu (Bardin, 1977), tout d'abord nous avons placé dans son contexte la situation des langues étrangères et en particulier celle de l'espagnol dans la législation éducative brésilienne et nous développons l'introduction et la réforme de l'examen ENEM. Ensuite, nous avons analysé les représentations sociolinguistiques (Bein, 2005) relevées dans l'examen. Nous nous concentrons sur les représentations de ce que c'est de savoir lire en espagnol pour la vie, les représentations des langues en général et de la diversité linguistique. L'analyse montre qu'une idée d'intercompréhension et de diversité culturelle est promue et qui apparaît plus thématisée qu'illustrée dans les textes proposés pour la lecture à l'examen.

Mots clés: ENEM, représentations, espagnol

Rappresentazioni dello spagnolo nella sessione di spagnolo del Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

Riassunto

In questa ricerca ci proponiamo di analizzare le rappresentazioni dello spagnolo nelle prove di spagnolo dell'Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) durante il periodo 2010-2019, a partire dal quadro teorico del *critical language testing* (Mc Namara & Roever, 2006; Shohamy, 2006). I nostri obiettivi sono, da una parte, porre in contesto l'introduzione dell'esame, comprendendolo come una politica linguistica dello stato brasiliano (Spolsky, 2017), legato all'entrata in vigore della legge di obbligatorietà di offerta dello spagnolo nelle scuole (Ley 11161) e appoggiata, nonostante la sua deroga, dal grande numero di studenti che optano per sostenere l'esame di spagnolo; dall'altra, analizzare le rappresentazioni che l'esame collega, prendendo in considerazione la sua scala e portata. Seguendo una metodologia dell'analisi di contenuto (Bardin, 1977), in primo luogo, abbiamo posto in contesto la situazione delle lingue straniere e, in particolare, dello spagnolo nella legislazione educativa brasiliana e abbiamo sviluppato l'introduzione e la riforma dell'esame ENEM. In secondo luogo, abbiamo analizzato le rappresentazioni sociolinguistiche (Bein, 2005) che sono apparse nell'esame. Ci siamo concentrati sulle rappresentazioni di che cosa sia saper leggere in spagnolo per la vita, le rappresentazioni delle lingue in generale e della diversità linguistica. L'analisi mostra che si promuove un'idea di intercomprensione e di diversità culturale, che appare più tematizzata che esemplificata nei testi proposti per la lettura nell'esame.

Parole chiave: ENEM, rappresentazioni, spagnolo

Representations of Spanish in the Spanish section of the Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

Abstract

In this research work we intend to analyse the representations of Spanish in the Spanish tests of the *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM) during the period 2010-2019, based on the theoretical framework of *critical language testing* (Mc Namara & Roever, 2006; Shohamy, 2006). Our objectives are, on the one hand, to contextualize the introduction of the exam - seen as a linguistic policy of the Brazilian state (Spolsky, 2017) -, which is linked to the entry into force of the Act of compulsory inclusion of Spanish in school curricula (11161 Act) and has been sustained despite its abolition, with a large number of students who choose to take the exam in Spanish. On the other hand, we seek to analyse the representations conveyed by the exam, taking into account their scale and scope. Following a content analysis methodology (Bardin, 1977), we first contextualize the situation of foreign languages, in particular, Spanish in the Brazilian educational legislation, and develop the introduction and reform of the ENEM exam. Second, we analyse the sociolinguistic representations (Bein, 2005) surveyed in the exam. We focus on the representations of the meaning attributed to the knowledge of reading skills in Spanish for people's life, the representations of languages in general and linguistic diversity. The analysis shows that, in the texts proposed for reading in the exam, an idea of intercomprehension and cultural diversity is promoted as a topic rather than as an example.

Keywords: ENEM, representations, Spanish

Representações do espanhol na seção espanhola do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM, 2010-2019)

Resumo

Nesta pesquisa, pretendemos analisar as representações do espanhol nas provas de espanhol do *Exame Nacional de Ensino Médio* (ENEM) durante o período 2010-2019 a partir do quadro teórico do *critical language testing* (Mc Namara & Roever, 2006; Shohamy, 2006). Nossos objetivos são, por um lado, contextualizar a introdução do exame, entendendo-a como uma política linguística do Estado brasileiro (Spolsky, 2017) vinculada à entrada em vigor da lei da obrigatoriedade do espanhol nas escolas (Lei 11.161) e mantida apesar da sua revogação, com um grande número de alunos que optam por fazer o exame em espanhol. Por outro lado, analisar as representações que o exame veicula, levando em consideração sua escala e abrangência. Seguindo uma metodologia de análise de conteúdo (Bardin, 1977), primeiramente contextualizamos a situação das línguas estrangeiras e em particular do espanhol na legislação educacional brasileira e desenvolvemos a introdução e reforma do exame ENEM. Em segundo lugar, analisamos as representações sociolinguísticas (Bein, 2005) levantadas no exame. Centramos-nos nas representações do que é saber ler em espanhol para a vida, nas representações das línguas em geral e na diversidade linguística. A análise mostra que se promove uma ideia de intercompreensão e diversidade cultural que aparece mais temática do que exemplificada nos textos propostos para leitura no exame.

Palavras-chave: ENEM, representações, espanhol

I. Las políticas lingüísticas brasileñas en torno a las lenguas escolares (1996-2006)

En el período 1996-2006, el Estado brasileño introdujo una serie de políticas educativas y lingüísticas de gran trascendencia. En primer lugar, podemos mencionar la promulgación de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* de 1996 (en adelante, LDB 96). Esta norma establece la descentralización normativa de los niveles educativos: los municipios pasan a estar a cargo de la educación infantil (equivalente al nivel inicial y primario argentinos), la escuela media pasó a ser responsabilidad de los Estados y la educación superior, del Gobierno Federal (Ribeiro Durham, 2010). Además, propone una organización curricular por grandes áreas de conocimiento y prevé mecanismos de evaluación de la calidad educativa en los diferentes niveles.

En cuanto a las lenguas, la LDB 96 propone una *língua estrangeira moderna* obligatoria, elegida por la comunidad y una segunda lengua optativa. La comunidad escolar pasa a tener un rol en las decisiones, en función de las necesidades y posibilidades de cada institución. Es bajo esta ley que en 2005 se promulga la Ley N° 11161, también conocida como “la ley del español”.

Rodrigues (2010) sostiene que el hecho de establecer la obligatoriedad de la oferta de enseñanza es compatible con la formulación de la LDB 96: una de esas dos lenguas que se ofrecen debe ser español y la otra queda a elección de la comunidad. Rodrigues señala que muchas propuestas legislativas previas no avanzaron por ser incompatibles con las diferentes formulaciones sobre lengua extranjera que establecieron las sucesivas LDB. La oferta obligatoria y el dictado facultativo se presentaron de esta forma, como una vía para poder compatibilizar con la legislación educativa vigente.

Entre la promulgación de la LDB 96 y la entrada en vigencia de la ley 11161, fueron publicados tres lineamientos curriculares: los *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (MEB, 2000), los *PCNEM +* (2002) y las *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (2006) –en adelante, PCNEM, PCNEM+ y OCEM respectivamente-. Los dos primeros documentos describen el enfoque pedagógico que esta ley proponía: una ruptura con una enseñanza basada en disciplinas, más acorde con la población de las escuelas brasileñas y sus objetivos y organizada en torno a la educación para las competencias y habilidades. Se propone que la escuela media estaba centrada en la preparación de exámenes para el ingreso universitario, pero que la mayor parte de la población escolar no proseguía estudios universitarios. Es misión de esta reforma educativa adecuar la escuela a su población.

En consonancia con documentos y lineamientos educativos internacionales de la época, (Banco Mundial, 1995; Delors, 1996) se propone que las habilidades y competencias preparan para la vida, ya que forman ciudadanos que pueden afrontar y resolver problemas a partir de sus conocimientos. Estos se organizan en grandes áreas que reúnen disciplinas antes separadas y enseñadas de forma autónoma. En el caso de las lenguas (tanto el portugués como lengua primera escolar, como las lenguas extranjeras) quedan agrupadas en el área *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Encontramos aquí una representación semiológica, instrumental y estructuralista de la lengua. Es semiológica porque según esta propuesta, las áreas que agrupa

la gran área de conocimiento (*Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte y de Informática*) son todos sistemas de signos; es estructuralista, porque hereda de esta escuela teórica el concepto de sistemas de códigos y decodificación; es instrumentalista, porque el objetivo es ampliar las posibilidades de comunicación de los estudiantes, preparándolos para la vida y no ya para la aprobación de un examen de ingreso universitario. En estos documentos se propone una metodología común para las lenguas extranjeras y no se reconoce particularidad alguna en su aprendizaje por parte de lusohablantes, excepto por la inclusión de algunos ejemplos ilustrativos de las propuestas.

En 2006, a un año de la promulgación de la ley del español, pero cuatro antes de su implementación, se publica un documento curricular que discute este modelo de lengua y, en particular, dedica un capítulo entero a las cuestiones específicas del aprendizaje de español por lusohablantes: se trata de las OCEM. Sin embargo, este enfoque, como veremos enseguida, no se ve reflejado en las pruebas ENEM.

2. Introducción y reforma del examen ENEM

En 1998, el Estado brasileño introdujo un examen para medir la calidad académica de la enseñanza media. Se trata del ENEM (*Exame Nacional de Ensino Médio*), una prueba individual, no obligatoria, basada en la idea de evaluar habilidades para resolver problemas. De esta manera, el examen se alinea con el enfoque pedagógico de la LDB 1996. Originalmente fue pensado para medir las capacidades resultantes de la escolarización media: fue la primera vez que Brasil generó una medida de evaluación de la calidad educativa y, por otro lado, se alineó de este modo con las recomendaciones internacionales sobre educar para la vida. En el momento de su introducción, el examen no contaba con una sección para evaluar lenguas extranjeras.

En el documento de creación del examen (*Portaria N° 438/98*) se señala que los cuatro objetivos para su creación son: dar a los candidatos una medida de autoevaluación de sus habilidades para el ingreso universitario o su inserción en el mercado laboral; crear una referencia nacional del nivel de las habilidades de los egresados de la enseñanza media en el país; fortalecer subsidios para el ingreso universitario y constituirse un medio de selección para la universidad. Este último punto es crucial, ya que constituye una intervención fuerte sobre el tradicional sistema de ingreso universitario: los exámenes *vestibulares*, controlados por cada una de las universidades. En este sentido, la acción de introducción del examen confluye con la reforma pedagógica propuesta por la LDB.

Históricamente, el acceso a la educación superior ha sido muy restringido en Brasil y los *vestibulares* constituyen un rito de pasaje de fuerte peso social. Da Silva Xavier Barrios (2014) señala que se trata de una antigua herramienta de exclusión social: existen, con diferentes formatos, desde 1915. En la década del sesenta hubo una ampliación del acceso universitario, debida principalmente al aumento de la movilidad social que ejercía presión sobre el sistema universitario. La primera *Lei de Diretrizes* (N° 4924/61) unificó los exámenes por región y tipo de curso y en 1965 comenzaron a utilizarse métodos objetivos de evaluación como el *multiple choice*. Spolsky denomina este periodo la era de la industrialización de los exámenes (Spolsky, 2017). El siguiente momento en el que se asiste a un cambio en el sistema es con la LDB de 1996.

El acceso a la educación superior en Brasil se caracteriza por el poco acceso de los estudiantes provenientes de la red pública de enseñanza y el claro predominio en la obtención de vacantes por parte de aquellos estudiantes que hayan asistido a escuelas privadas y/o a cursos específicos de preparación de examen, denominados *cursinhos* . La introducción del ENEM supuso una intervención fuerte en varios aspectos: como política pública se trató de una primera medida hacia la centralización del proceso de acceso universitario en manos del Estado. En términos técnicos, se opuso un modelo de examen diferente al de los *vestibulares* .

Según Tavares Santos (2011), el objetivo de la introducción del examen en una primera instancia fue intervenir el currículo de la escuela media y direccionar hacia una enseñanza acorde con lo planteado en la LDB: mucho más centrada en habilidades.

Los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva introdujeron dos cambios importantes en el sistema del ENEM. En primer lugar, en 2004 lo asocian a un programa de becas para cursar en universidades privadas, el PROUNI; esto hace que aumente significativamente el número de inscriptos. Con la progresiva adopción del examen como forma de acceso por muchas de las universidades federales, este número creció aún más: en su primera edición, en 1998, el examen contó con 157.221 estudiantes; en 2019, lo rindieron 5.095.388 personas. En segundo lugar, en 2009 se le cambia la matriz y se incluye la evaluación de lenguas extranjeras: los estudiantes pueden optar por rendir inglés o español. El examen pasa de ser una única prueba con 63 ítems a 4 pruebas, con 45 cada una.

Podemos considerar a este examen como de alta relevancia (Scaramucci, 2004) ya que es rendido por millones de estudiantes y utilizado como uno de los medios de ingreso a la universidad brasileña. En este sentido, el examen se constituye una herramienta de políticas lingüísticas, y un vehículo muy efectivo de las representaciones del Estado con respecto a qué es saber una lengua. Esto cobra particular importancia si tomamos en cuenta que la ley del español fue derogada en 2016 (primero por la *Medida Provisória* N° 746/16 y luego, por la *Ley* N° 13415/17), pero que la posibilidad de rendir la prueba de español continúa y que es la opción de más de la mitad de los estudiantes que la rinden.



Cantidad de inscriptos según la lengua elegida para rendir. Fuente: INEP, 2019b

3. Opciones teóricas y metodológicas

Desde la perspectiva del análisis crítico de exámenes (*critical language testing*), el acto de evaluar nunca es neutral, sino producto y agente de agendas culturales, sociales, políticas, educativas e ideológicas que moldean las vidas de los participantes, profesores y aprendices (Shohamy, 1996: 332). Por esta razón es posible leer su introducción y su relación con las medidas que lo acompañaron como una política lingüística sobre la lengua y su enseñanza (Spolsky, 2017). A su vez, podemos entenderlos como vehículos que difunden y reproducen representaciones sociolingüísticas.

Bein (2005) las define como constructos ideológicos interpuestos entre la praxis lingüística real y la conciencia social de esa praxis. Es por ello que nos proponemos observar las representaciones que identificamos en los exámenes, a los que consideramos un mecanismo de intervención glotopolítica. En particular, abordaremos la relación entre lo enunciado en las leyes y lineamientos, lo propuesto como constructo del examen y los exámenes en sí mismos. Identificaremos las representaciones en las elecciones de los textos fuente propuestos para la lectura: sus géneros discursivos, sus procedencias y sus temas. Siguiendo a Bachman y Palmer (1996: 21) denominamos constructo a “la definición específica de una habilidad que provee la base a un test o tarea de un test y a los sistemas de asignación de puntaje derivados de esa tarea” (nuestra traducción). De esta manera, un constructo es una base de interpretación de los datos obtenidos en un examen, en función de la definición de lo que se quiere evaluar.

Arnoux (2016) sugiere que la integración regional depende de la construcción de una sensibilidad colectiva y que hay que actuar sobre las representaciones sociolingüísticas de los ciudadanos, para conformar un imaginario colectivo que sostenga el ejercicio de una nueva ciudadanía (Arnoux 2016: 21). Encontramos que los exámenes ENEM son un vehículo de transmisión y afirmación de representaciones sociolingüísticas y que podría ser un medio para incidir en estas.

4. Representaciones en el examen

4.1. Descripción general de los exámenes y metodología de abordaje

En primer lugar, realizaremos una descripción general de los exámenes y de la metodología con la que los abordamos. A continuación, daremos cuenta de las representaciones relevadas a partir de dos ejes: representaciones de saber leer en español y representaciones tanto del español como de las lenguas en general.

Como primer paso exploratorio, acudimos al análisis documental (Bardin, 1977) para identificar las regularidades en el corpus. Detectamos que este se distribuye prácticamente en partes iguales entre dos tipos de práctica de lectura: comprensión puntual y global. En una segunda etapa del análisis, caracterizamos las representaciones de las lenguas en general y de la lengua española en particular. Estas categorías surgen del análisis de los temas de los textos propuestos por los redactores del examen.

Los ítems de examen son producidos por profesores redactores que envían sus propuestas al INEP. Este conforma un banco de ítems que evalúa según criterios prefijados y luego, los

combina según su dificultad en diferentes ediciones del examen, siguiendo la Teoría de Respuesta al Ítem.¹ Esta permite, a través de un análisis estadístico, graduar esa dificultad. En la *Guía de elaboração e revisão de itens* (INEP, 2010) encontramos una serie de criterios que especifican cómo debe ser formalmente el ítem (extensión, modo de redacción de las opciones) pero no se brindan pautas sobre los temas a tratar. Esto nos indica que las elecciones de los textos y sus temáticas son una fuente para abordar las representaciones sociolingüísticas de las lenguas y del español en particular que ponen en juego los redactores al elaborar los ítems. Es así como el Estado fija las habilidades a evaluar en la lengua, mientras que los redactores eligen los temas que funcionarán como contexto para hacerlo.

El examen cuenta con una sección de lenguas extranjeras compuesta de cinco actividades cuya respuesta es de opción múltiple. El corpus relevado presenta una gran homogeneidad en ese sentido: se trata de un examen estandarizado para evaluar lectura, por lo que encontramos secuencias repetidas en la presentación de los ítems de examen.

Analizamos veinte exámenes de español, correspondientes a las ediciones 2010 a 2019 del ENEM (véase INEP, 2019a); un total de cien ítems de examen. Cada año, el examen tiene como mínimo dos protocolos diferentes, que se identifican por colores denominados *cadernos*; analizamos dos por año (en adelante los consignaremos como ENEM 2010, *Amarelo*, por ejemplo). Todos los exámenes, así como las claves de respuestas, se obtuvieron del sitio web del organismo que los produce (INEP, *Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira*).

Es importante destacar que este corpus circula en forma total o parcial en las aulas de las escuelas y los cursos de preparación de los exámenes (Tavares de Sousa, 2017); por lo tanto, leer los exámenes en su conjunto es pertinente, no solo a fines analíticos, sino también para comprender cómo las representaciones siguen circulando, independientemente del año en el que haya sido producido el protocolo de examen.

Todos los ítems presentan la misma estructura: un *input* que puede ser un texto breve, una viñeta humorística o un cartel publicitario; un breve texto introductorio en portugués que contextualiza el texto fuente y la pregunta. A continuación se presentan cinco opciones, de las cuales el estudiante debe seleccionar la que considere más adecuada.

Para los fines del análisis entenderemos cada ítem como una unidad: textos, introducciones, pregunta y opciones dependen para su interpretación unos de otros. Tanto la consigna introductoria como las opciones están en portugués.

¹ Los exámenes elaborados a partir de la Teoría Clásica de los Tests (TCT) presentan algunos problemas psicométricos en cuanto a su confiabilidad. Las puntuaciones no son invariantes respecto del instrumento utilizado, es decir, tres tests diferentes darán resultados diferentes (Tornimbeni, Pérez & Olaz, 2008: 213). En cambio, la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) se basa en otros modelos estadísticos que permiten que la dificultad esté acorde con la muestra, permitiendo seleccionar a los mejores candidatos con un único test. Este modelo asegura estadísticamente que un aumento en la mejora de las notas se debe a una mejora de los candidatos y no es el reflejo de una prueba más fácil (Da Silva Xavier Barrios, 2014). El ENEM era elaborado hasta 2009 a partir de la TCT y luego de esa fecha comenzó a utilizarse TRI.

Los textos ofrecidos son breves –con un mínimo de una frase en el caso de los carteles publicitarios– y un máximo de cuatro párrafos en el caso de textos informativos (aproximadamente 300 palabras). Gráficamente se presentan siempre de la misma forma y únicamente con dos paratextos: fuente y título. El primero de estos aparece en todos los casos: se indica de dónde fueron extraídos y muchas veces se aclara que fueron adaptados. Este paratexto es clave para pensar las fuentes materiales y geográficas de los textos, más allá del tema que el texto presente. Con respecto al título, muchas veces se lo omite aunque en los textos originales lo tenga. A veces, esto se aprovecha luego como pregunta: elegir de entre las opciones una que pueda funcionar como título del texto. A continuación, mostramos un ejemplo de este tipo de tarea.

Questão 94

Dejar de fumar engorda, pero seguir haciéndolo, también. Esa es la conclusión a la que han llegado investigadores de la Universidad de Navarra que han hecho un seguimiento de 7.565 personas durante 50 meses. Los datos "se han ajustado por edad, sexo, índice de masa corporal inicial y estilo de vida", ha explicado el director del ensayo, Javier Basterra-Gortari, por lo que "el único factor que queda es el tabaquismo". El estudio se ha publicado en la Revista Española de Cardiología.

"El tabaco es un anorexígeno [quita el apetito], y por eso las personas que dejan de fumar engordan", añade Basterra-Gortari. Eso hace mucho más relevante el hallazgo del estudio. Puesto en orden, los que más peso ganan son los que dejan de fumar, luego, los que siguen haciéndolo, y, por último, los que nunca han fumado, indica el investigador. "Por eso lo mejor para mantener una vida saludable es no fumar nunca", añade.

BENITO, E. Disponível em: <http://www.elpais.com/articulo/sociedad>. Acesso em: 23 abr. 2010 (fragmento).

O texto jornalístico caracteriza-se basicamente por apresentar informações a respeito dos mais variados assuntos, e seu título antecipa o tema que será tratado. Tomando como base o fragmento, qual proposição identifica o tema central e poderia ser usada como título?

A Estilo de vida interfere no ganho de peso.
 B Estudo mostra expectativa de vida dos fumantes.
 C Pessoas que fumam podem se tornar anoréxicas.
 D Fumantes engordam mais que não fumantes.
 E Tabagismo como fator de emagrecimento.

ENEM 2010, Azul

La ausencia de otros paratextos atenta contra la identificación de ciertos géneros, por ejemplo, cartas de lectores. Sin embargo, la clasificación genérica suele estar presente en los textos introductorios a las preguntas que muchas veces reponen también el autor, el origen geográfico, el género y el tema del texto.

Analizamos los ítems de examen caracterizando las siguientes categorías: género del texto fuente, operación de lectura requerida, tema abordado, país o región tematizada, fuente y país de origen de la fuente. Esta información nos permite ver cuáles son los géneros discursivos más frecuentes y qué operaciones de lectura se requieren. A partir de este análisis reconstruimos una representación de la idea de lectura para la vida.

Questão 02

Millennials: Así es la generación que ya no recuerda cómo era el mundo sin Internet

Algunos los llaman generación Y, otros "Millennials", generación del milenio o incluso "Echo Boomers".

Nacieron y crecieron en una era de rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, y casi no recuerdan cómo era el mundo sin Internet.

Son idealistas, impacientes y están bien preparados académicamente. Muchos de ellos han tenido oportunidad de viajar por el mundo a una edad temprana, de estudiar en las mejores universidades y de trabajar en empresas multinacionales y extranjeras.

La generación Y se compone de este tipo de personas que quieren todo a la vez. No están dispuestos a soportar un trabajo poco interesante y rutinario, no quieren dejar las cosas buenas para luego. Lo que sí quieren es dejar su huella en la historia, vivir una vida interesante, formar parte de algo grande, crecer y desarrollarse, cambiar el mundo que les rodea, y no solo ganar dinero.

Disponível em: <https://actualidad.rt.com>. Acesso em: 4 dez. 2018.

O texto aponta características e interesses da "Geração Y". Nele, a expressão *dejar su huella* refere-se a um dos desejos dessa geração, que é o de

- A conhecer diferentes lugares.
- B fazer a diferença no mundo.
- C aproveitar todas as oportunidades.
- D obter uma formação acadêmica de excelência.
- E conquistar boas colocações no mundo do trabalho.

ENEM 2019 Azul

En el siguiente ejemplo observamos la pregunta por información puntual a partir de una expresión en contexto, otra de las formas de evaluación frecuentes. El texto informativo presenta las características de los *millennials*. El texto introductorio contextualiza el tema y pregunta específicamente por el sentido de la expresión "dejar huella", en el sentido habitual de la expresión.

4.2.b. Comprensión global

La otra mitad de los ítems del corpus se distribuye en diferentes operaciones que, en su mayoría, apuntan a la comprensión global del texto fuente y su vinculación con conceptos que se introducen en los textos introductorios. Veamos algunos ejemplos.

QUESTÃO 05

Mayo

15

Que mañana no sea otro nombre de hoy

En el año 2011, miles de jóvenes, despojados de sus casas y de sus empleos, ocuparon las plazas y las calles de varias ciudades de España.

Y la indignación se difundió. La buena salud resultó más contagiosa que las pestes, y las voces de los indignados atravesaron las fronteras dibujadas en los mapas. Así resonaron en el mundo:

Nos dijeron "¡a la puta calle!", y aquí estamos.

Apaga la tele y enciende la calle.

La llaman crisis, pero es estafa.

No falta dinero: sobran ladrones.

Los mercados gobiernan. Yo no los voté.

Ellos toman decisiones por nosotros, sin nosotros.

Se alquila esclavo económico.

Estoy buscando mis derechos. ¿Alguien los ha visto?

Si no nos dejan soñar, no los dejaremos dormir.

GALEANO, E. Los hijos de los días. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.

Ao elencar algumas frases proferidas durante protestos na Espanha, o enunciador transcreve, de forma direta, as reivindicações dos manifestantes para

- A provocá-los de forma velada.
- B dar voz ao movimento popular.
- C fomentar o engajamento do leitor.
- D favorecer o diálogo entre governo e sociedade.
- E instaurar dúvidas sobre a legitimidade da causa.

ENEM 2018 Azul

En este texto de prosa poética se presenta el movimiento de los indignados en España en 2011 y se transcriben algunas de sus consignas. El texto introductorio pregunta por la función de esa transcripción. La pregunta es de índole metadiscursiva y de comprensión global del texto. Lo mismo sucede en el siguiente ejemplo, en el que se pregunta por una campaña de salud pública.

El siguiente texto instructivo indica qué hacer para prevenir la reproducción de mosquitos, posibles portadores del virus del dengue. El texto introductor contextualiza el problema y lo vincula a Brasil “Os programas de prevenção à dengue não estão restritos a cidades brasileiras”. De esta forma, observamos que el tema se presenta desde la perspectiva de la comparación con Brasil. Es el único ejemplo en el corpus en el que se aclara la zona de América donde está el país: se señala que se trata de “El Salvador, país da América Central”. Finalmente se pregunta por la función del texto “instruir o leitor sobre como impedir a formação de criadouros de mosquitos”. Para resolver este ítem no es necesario comprender el texto instructivo.

QUESTÃO 95

**NO LE DEMOS
AGUA AL DENGUE**



Tapar bien los recipientes donde guardamos el agua para nuestro consumo (1).
Lavar periódicamente las pilas y en caso de almacenar el agua utilizar bolsa matarlarva (2).
Eliminar de nuestro hogar cualquier objeto inservible: botellas, latas o llantas donde se acumula agua (3).
Cambiar el agua del bebedero de los animales diariamente (4).
Limpiar canaletas y evitar cualquier agua estancada (5).
Cambiar el agua de los floreros cada tres días (6).



Os programas de prevenção à dengue não estão restritos a cidades brasileiras. No material elaborado sobre esse tema pelo Ministério da Saúde de El Salvador, país da América Central, objetiva-se

- 1) apresentar a sequência de ações necessárias à prevenção da doença.
- 2) instruir o leitor sobre como impedir a formação de criadouros do mosquito.
- 3) descrever como se dá a proliferação do *Aedes aegypti* em El Salvador.
- 4) convencer o leitor sobre a necessidade do tratamento da doença.
- 5) relatar experiências sobre como lidar com a multiplicação do *Aedes aegypti*.

MINISTERIO DE SALUD EL SALVADOR
El gobierno con sentido humano

ENEM 2015 Cinza

Observamos, de esta forma, que la representación de leer español para la vida es instrumental; se evalúa a partir de la lectura de breves textos informativos, argumentativos, literarios, así como carteles de campañas y viñetas con el fin de reconocer información general y puntual. La representación de la lengua es como sistema semiótico, tal como se presentaba en los PCNEM y PCNEM+; puede ser intercambiable por otra lengua en forma total o parcial. Jakobson (1986) establece tres maneras de interpretar los signos verbales: intralingüística, es decir, por traducción a otros signos de la misma lengua; interlingüística, a través de la traducción a otra lengua, e intersemiótica, a partir de su traducción a cualquier otro sistema de símbolos. Estas tres categorías describen las operaciones pedidas en el examen: para leer e interpretar viñetas, es necesario realizar operaciones intersemióticas; para dar cuenta de la comprensión de otros géneros, se les ofrece a los estudiantes opciones que parten de la

traducción interlingüística. Muchas veces, por el rol del texto introductorio de las preguntas, prácticamente se opera sobre la traducción intralingüística. La elección de opciones múltiples como metodología de examen refuerza la noción de objetividad para la evaluación y la idea de la posibilidad de equivalencia e intercambio, ya que la operación básica es comparar y reconocer una formulación como la más adecuada.

Si tomamos en cuenta la propuesta de Celada (2002) sobre la representación del español como lengua “tramposa”, frecuentemente reforzada por un enfoque pedagógico centrado en las diferencias (por ejemplo, en los falsos cognados, como lo analiza Pacheco Vita, 2005), observamos que los exámenes presentan una posición opuesta. El foco de la evaluación siempre se pone en las funciones de los textos o de los géneros discursivos, no así en las formas gramaticales o las palabras aisladas, excepto en algunos pocos casos en los que en realidad se pregunta por la función de la forma, por ejemplo, el uso de una primera persona plural, en contexto. Al mismo tiempo este tipo de ejercicios elude cualquier posibilidad de malentendido comunicativo entre español y portugués, así como cualquier mezcla que en la oralidad es frecuente y esperable: el portuñol, por ejemplo. De esta manera, la evaluación de la lectura permite imaginar una lengua clara y objetivamente intercambiable con el portugués, en la que se puede leer prácticamente sin tener la experiencia de estar leyendo una lengua extranjera.

4.3. Representaciones de las lenguas y de su valor social

Diez de los ítems analizados proponen un texto fuente en el cual se tematiza el valor de la lengua española o de las lenguas en general. Estos ítems aparecen en 7 de los 10 años analizados; en la edición de 2015 el tema aparece con fuerza: 3 de los 10 textos de esta categoría pertenecen a ediciones de ese año.

Aparecen cinco cuestiones centrales en estos textos: el valor de la diversidad lingüística en general, las lenguas originarias en Paraguay y en Perú en los espacios de la escuela y de la ciudad respectivamente, el valor de la enseñanza escolar de diferentes lenguas, la cuestión de las variedades del español y el español en el mundo.

Con respecto a la representación de la diversidad lingüística en general, esta aparece en uno de los ítems a partir de una noticia de divulgación científica.

QUESTÃO 91

Las lenguas existen para comunicarse y para mantener la diversidad cultural de las sociedades. Perder una lengua es perder parte del patrimonio cultural de los pueblos, de ahí que un proyecto de colaboración on-line se haya puesto como meta la protección de la diversidad lingüística mundial.

Según los expertos, en 2100 solo se hablará la mitad de las lenguas que siguen vivas en la actualidad, de ahí la importancia de esta iniciativa.

En el mundo existen más de 3 000 idiomas en peligro de extinción, pero la tecnología puede impulsar su utilización y conservación. Gracias a la digitalización de documentos, grabación de vídeos y audio en alta calidad, y a la capacidad de compartirlos con el resto del mundo se espera que muchas lenguas que solo hablan o escriben unas miles de personas no caigan en el olvido y estén avocadas a la desaparición.

Es el caso de la ya extinguida lengua Miami-Illinois, que hablaban comunidades de indios americanos en el actual Medio Oeste de Estados Unidos y cuyos últimos parlantes murieron en la década de los 1960. Años más tarde un ciudadano de la tribu Miami de Oklahoma aprendió la lengua a través de manuscritos y ahora trata de revitalizar el idioma a base de archivos de audio, relatos. Se trata de solo un ejemplo, pero puede servir como muestra de otros muchos trabajos y del uso de la tecnología y la red con fines lingüísticos.

Disponível em: www.muyinterante.es. Acesso em: 22 jul. 2012 (adaptado).

Mais que uma forma de comunicação, o idioma de um povo é a marca de sua cultura. Nesse sentido, o texto informa sobre o(a)

- A) uso da tecnologia como ferramenta para a conservação de línguas em vias de extinção.
- B) importância da valorização da língua oral para a conservação da cultura de um povo.
- C) forma como a língua Miami-Illinois sobreviveu à ameaça de extinção.
- D) evolução natural das línguas, suas adaptações e seu possível desaparecimento.
- E) tendência à substituição dos meios de comunicação tradicionais por ferramentas digitais.

◇◇◇◇◇

ENEM 2015 Cinza

El texto informativo explica los usos de la tecnología para la revitalización y resguardo de dicha diversidad. El texto introductorio hace una afirmación que reformula parcialmente la del texto fuente: mientras que este dice “Las lenguas existen para comunicarse y para mantener la diversidad cultural de las sociedades”, en el texto introductorio se afirma “Mais que uma forma de comunicação, o idioma de um povo é a marca de sua cultura”. En el primer caso, las funciones atribuidas a las lenguas (comunicarse y mantener la diversidad) están en un plano de igualdad; ambos verbos unidos por la conjunción aditiva así lo presentan. En el texto introductorio se prioriza sintáctica e informativamente el ser “marca de sua cultura”. La respuesta correcta sintetiza el tema del texto “uso da tecnologia como ferramenta para a conservação de línguas em vias de extinção”. Volveremos sobre la cuestión de la “marca de cultura” al analizar las representaciones sobre los países latinoamericanos.

Observamos aquí cómo el texto introductorio en portugués construye un foco de atención y presenta una voz propia del examen; de alguna manera, editorializa los textos fuente.

La preservación y la valoración de las lenguas indígenas también aparecen tematizadas en un texto sobre Lima: “Medio millón de personas en Lima habla una lengua indígena”, y en un texto sin título sobre la poesía contemporánea en quechua. A su vez, la cuestión de las lenguas en la escuela es abordada en dos textos: en uno sobre el bilingüismo en la escuela paraguaya y en otro sobre la enseñanza integrada de lenguas en Catalunya. En ambos se subraya el valor de la promoción de la diversidad y de saber lenguas.

Finalmente, queremos detenernos en la representación del español y de sus variedades. Para ellos, tomaremos como ejemplo dos textos.

QUESTÃO 93

El idioma español en África subsahariana: aproximación y propuesta

La inexistencia de un imperio colonial español contemporáneo en África subsahariana durante los siglos XIX y XX es la causa de la ausencia actual de la lengua española en ese espacio como seña lingüística, con la excepción del Estado ecuatoguineano. En consecuencia, la lengua española es, en ese subcontinente, un idioma muy poco conocido y promovido. Por otro lado, la importante presencia colonial portuguesa en África tuvo como consecuencia el nacimiento de cinco Estados oficialmente lusófonos. Convendrá, en esos países del África subsahariana, la promoción del español a partir de la afinidad con el portugués, lengua consolidada ya en ese espacio.

DURÁNTEZ PRADOS, F. A. Disponível em: www.realinstitutoelcano.org. Acesso em: 20 jan. 2012 (adaptado).

No artigo, após um esboço sobre a presença do espanhol na África subsaariana, propõe-se

- A projetar o espanhol no território africano lusófono.
- B reforçar o ensino do espanhol na Guiné Equatorial.
- C substituir o português pelo espanhol em cinco Estados.
- D amparar a promoção da fusão entre línguas próximas.
- E desenvolver o conhecimento sobre o português da África.

ENEM 2012 Cinza

Pensar la lengua del siglo XXI

Aceptada la dicotomía entre “español general” académico y “español periférico” americano, la capacidad financiera de la Real Academia, apoyada por la corona y las grandes empresas transnacionales españolas, no promueve la conservación de la unidad, sino la unificación del español, dirigida e impuesta desde España (la Fundación Español Urgente: Fundeu). Unidad y unificación no son lo mismo: la unidad ha existido siempre y con ella la variedad de la lengua, riqueza suprema de nuestras culturas nacionales; la unificación lleva a la pérdida de las diferencias culturales, que nutren al ser humano y son tan importantes como la diversidad biológica de la Tierra.

Culturas nacionales: desde que nacieron los primeros criollos, mestizos y mulatos en el continente hispanoamericano, las diferencias de colonización, las improntas que dejaron en las nacientes sociedades americanas los pueblo aborígenes, la explotación de las riquezas naturales, las redes comerciales coloniales fueron creando culturas propias, diferentes entre sí, aunque con el fondo común de la tradición española. Después de las independencias, cuando se instituyeron nuestras naciones, bajo diferentes influencias, ya francesas, ya inglesas; cuando los inmigrantes italianos, sobre todo, dieron su pauta a Argentina, Uruguay o Venezuela, esas culturas nacionales se consolidaron y con ellas su español, pues la lengua es, ante todo, constituyente. Así, el español actual de España no es sino una más de las lenguas nacionales del mundo hispánico. El español actual es el conjunto de veintidós españoles nacionales, que tienen sus propias características; ninguno vale más que otro. La lengua del siglo XXI es, por eso, una lengua *plurioétnica*.

LARA, L. P. Disponível em: www.revistaenfoque.com. Acesso em: 25 fev. 2013.

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

- A as especificidades culturais rompem com a unidade hispânica.
- B as variedades do espanhol têm igual relevância lingüística e cultural.
- C a unidade lingüística do espanhol fortalece a identidade cultural hispânica.
- D a consolidação das diferenças da língua prejudica sua projeção mundial.
- E a unificação da língua enriquece a competência lingüística dos falantes.

ENEM 2013 Amarelo

En el ítem de la izquierda, el texto explicativo-argumentativo presenta una serie de posicionamientos glotopolíticos: en África no se habla español porque no existió presencia colonial española allí; sin embargo, Portugal sí fue potencia colonizadora en África. El texto propone “la promoción del español a partir de la afinidad con el portugués”. Por otro lado, la diversidad de las variedades del español aparece tematizada a partir de un texto de Luis Fernando Lara –autor del *Diccionario del Español de México*²–. Se enuncia en este fragmento la categoría de lengua pluricéntrica y se señala la “marca de su cultura” diferenciada entre los distintos pueblos que componen América Latina, como veíamos más arriba con el texto sobre diversidad lingüística. La inclusión de este texto tematiza la relación entre variedades. El posicionamiento de Lara es diferente del propugnado por las instituciones españolas: se oponen aquí una visión más tradicional de pluricentrismo y una piramidal (Hamel, noviembre de 2004) en la que se conserva un lugar de privilegio para las instituciones españolas.

Esta discusión tiene como base el proyecto del panhispanismo, vigente desde el III Congreso Internacional de la Lengua Española de 2004, que promueve el reconocimiento de una norma pluricéntrica. Según del Valle (2007), el panhispanismo se aparta de la estructura tradicional del nacionalismo lingüístico que relaciona identidad cultural compartida, lengua común y territorio para sostener la idea de “unidad en la diversidad”: la lengua pasa a ser el suelo de un espacio compartido. Frente a esto el examen, por un lado, incluye textos que provienen de distintos países en los que se habla español y, por el otro, tematiza la cuestión de las variedades a partir de este texto.

Sin embargo, los textos en general no presentan diferentes variedades del español de forma marcada: la prosa informativa domina en general y el espacio de enunciación donde se explicita una marca más local son algunas expresiones idiomáticas en los textos literarios. Lagares (2013) propone que lo que garantiza la formación de una unidad lingüística en las representaciones de los hablantes de español es el acceso a diferentes variedades, tanto próximas como distantes (2013: 399). En el examen, los estudiantes tienen acceso a textos de diferentes procedencias, pero estos presentan una lengua homogénea y accesible: la representación de unidad se da por la posibilidad de leer esa selección de textos, que a su vez desdibuja las diferencias entre las variedades.

Por otro lado, encontramos, a partir del texto sobre el español en África subsahariana, la enunciación del proyecto de la iberofonía (González Velasco, 2019), que promueve la integración de un espacio lingüístico portugués-español basado en la intercomprensión. El examen pone en juego esta representación constantemente, a partir del tipo de lectura que propone, que favorece la representación de transparencia y facilidad. En síntesis, aunque en apariencia

² Lauría (2013) menciona que en el diccionario coordinado por Lara (*Diccionario del Español de México*, 2010) la lengua española se concibe como lengua nacional de los mexicanos, sin contrastarla con otros usos hispánicos, aunque sin negar, naturalmente, el gran patrimonio lingüístico común de las regiones hispanohablantes (Lauría 2013: 22). Este diccionario contribuye a la construcción del pluricentrismo del español.

se propone diversidad y se la tematiza, en la práctica se propone una representación de homogeneidad de las variedades del español entre sí y, a su vez, con el portugués a través de la evaluación de la lectura con estas metodologías.

5. Conclusiones

En esta investigación revisamos las políticas lingüísticas de Brasil con respecto al español y el lugar que esta lengua tiene en el examen ENEM. Con ese objetivo analizamos las representaciones de qué es saber leer en español para la vida, representaciones de la lengua y la diversidad lingüística y representaciones sociales de lo latinoamericano y lo global.

Encontramos que las operaciones de lectura –tanto de comprensión global o puntual– se encuentran muy apoyadas por los textos introductorios en portugués o bien, en algunos casos, por opciones que constituyen la traducción prácticamente literal del texto fuente. Al mismo tiempo, los textos introductorios constituyen una voz editorial del examen que señala sobre qué se hace foco, definen el género discursivo o introducen información nueva.

En cuanto a la cuestión de las variedades, observamos que a partir de los textos elegidos para el examen se promueve discursivamente una idea de diversidad lingüística y cultural. En cuanto a la lengua en particular y lo que se propone hacer con ella, se promueve la idea de intercomprensión. Vinculamos esta cuestión con los proyectos del panhispanismo, por un lado, y de la iberofonía, por otro.

Si pensamos el examen como la voz del Estado sobre la concepción del español entendemos que se propone una labor de difusión de la lengua: familiarizar a los estudiantes con la lengua a partir de la proximidad lingüística, lo que tiene como consecuencia el fomento de una representación de transparencia al punto de la posibilidad de concebir ambas lenguas prácticamente como intercambiables e intercomprensibles.

En un contexto en el que se derogó la Ley N° 11161, y en que los profesores de diferentes estados brasileños luchan por la continuidad de la oferta de enseñanza a través del movimiento *Fica Espanhol*, resulta insoslayable observar que más de la mitad de los candidatos del examen eligen rendir la prueba en esta lengua. Este dato convierte a los exámenes en una política lingüística *de facto* que se constituye federal y sostenida en el tiempo, pero también habla de la fuerza y alcance de las representaciones de las que dimos cuenta a través del estudio del examen.

Tener en cuenta la realidad material del examen como vehículo que refuerza y perpetúa representaciones sociolingüísticas sobre el español es de especial relevancia para comprender la relación entre las políticas lingüísticas y educativas promovidas por el Estado brasileño, sus continuidades y rupturas.

6. Bibliografía

Arnoux, E. (2016). La perspectiva glotopolítica en el estudio de los instrumentos lingüísticos: aspectos teóricos y metodológicos. *Matraga*, 23(38), 18-42. doi: 10.12957/matraga.2016.20196

- Bachman, L. & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- Banco Mundial. (1995). *La enseñanza superior: lecciones derivadas de la experiencia*. Washington: Banco Internacional de reconstrucción y fomento. Recuperado de: <https://documentos.bancomundial.org/curated/es/274211468321262162/pdf/133500PAPER0Sp1rior-0Box2150A1995001.pdf>
- Bein, R. (2005). Las lenguas como fetiche. En Panesi, J. & Santos, S. *Actas del Congreso Internacional "Debates actuales: las teorías críticas de la literatura y la lingüística"*. Buenos Aires: FFyL-UBA, edición digital s.n.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Celada, M. (2002). *O espanhol para o brasileiro. Uma língua singularmente estrangeira* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de San Pablo, San Pablo, Brasil.
- Da Silva Xavier Barrios, A. (2014). Vestibular e Enem: um debate contemporâneo. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 22(85), 1057-1090.
- Del Valle, J. (2007). La lengua, patria común: la hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. En del Valle, J. (Coord.). *La lengua, ¿patria común? Ideas e ideologías del español* (pp. 31-56). Madrid: Vervuert.
- Delors, J. et al. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana/UNESCO. Recuperado de https://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- González Velasco, P. (2019). Gilberto Freyre: una visión brasileña de la comunidad bilingüe panibérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 81(1), 15-34. doi: 10.35362/rie8113533
- Hamel, R. (noviembre, 2004). *Las cuatro fronteras de la identidad lingüística del español: lengua dominante y dominada, lengua fronteriza y lengua internacional*. Ponencia presentada en III Congreso Internacional de la lengua española, Rosario, Argentina. Recuperado de https://congresosdelalengua.es/rosario/mesas/hamel_r.htm
- Jakobson, R. (1986). *Ensayos de lingüística general*. México D.F.: Planeta Agostini.
- Lagares, X. (2013). O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 385-408. doi: 10.1590/S0103-18132013000200009
- Lauría, D. (2013). Consideraciones glotopolíticas en torno a los diccionarios escolares de español. *Revista Digital de Políticas Lingüísticas*, 5(5), 7-47.
- Mc Namara, T. & Roever, C. (2006). *Language testing: the social dimension*. Oxford: Wiley Blackwell.
- Ribeiro Durham, E (2010). A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. *Novos Estudos*, (88), 153-179.
- Pacheco Vita, C. (2005). *A opacidade da supposta transparência: quando "amigos" funcionam como "falsos amigos"* (Tesis de maestría). Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias Humanas de la Universidad de San Pablo. Recuperado de: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-07082007160214/publico/TESE_CLAUDIA_PACHECO_VITA.pdf

- Rodrigues, F. (2010). *Língua viva, letra morta. Obrigatoriedade e ensino de espanhol no arquivo jurídico e legislativo brasileiro* (Tesis de doctorado inédita). Universidad de San Pablo, San Pablo, Brasil.
- Scaramucci, M.V.R. (2004). Efeito retroativo da avaliação no ensino e aprendizagem de línguas: o estado do arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 43(2), 203-226. doi: 10.1590/S0103-18132004000200002
- Shohamy, E. (1996). Critical language testing and beyond, *Studies in Educational Evaluation*, 24:(4), 331-345.
- Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Nueva York: Routledge.
- Spolsky, B. (2017). Language testing and language management. En Fulcher, G & Davidson, F. (Eds.). *The Routledge handbook of language testing* (pp. 495-505). Londres: Routledge.
- Tavares de Sousa, S. (2017). A redação do ENEM e sua influência no ensino: uma questão de política linguística. En Bein, R. et al. (Coords). *Homenaje a Elvira Arnoux- Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y pedagogía de la lectura y la escritura. Tomo II, Glotopolítica*, Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Tavares Santos, J. (2011). Exame Nacional do Ensino Médio: entre a regulação da qualidade do Ensino Médio e o vestibular. *Educar Em Revista*, (40), 195–205. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/er/n40/a13.pdf>
- Tonimbeni, S., Pérez, E. & Olaz, F. (2008). *Introducción a la psicometría*. Buenos Aires: Paidós.

6.1. Leyes y documentos

- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2010) *Guia de elaboração de revisão de itens* (Vol. I). S. I.: Ministerio de Educación. Recuperado de https://darnassus.if.ufrj.br/~marta/enem/docs_enem/guia_elaboracao_revisao_itens_2012.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019a). *ENEM, provas e gabaritos*. Recuperado de <https://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). (2019b). *ENEM press kits*. Recuperado de <https://inep.gov.br/central-de-conteudo/press-kits>
- Ley N° 4024. *Lei de Diretrizes e Base de 1961*. Presidencia de la República Federativa de Brasil, 20 de diciembre de 1961. Recuperado de <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>
- Ley N° 9394. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidencia de la República Federativa de Brasil, 20 de diciembre de 1996. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Ley N° 11161. Presidencia de la República Federativa de Brasil, 5 de agosto de 2005. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm
- Ley N° 13415. Presidencia de la República Federativa de Brasil, 16 de febrero de 2017. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

Medida Provisória N° 746. Presidencia de la República Federativa de Brasil, 22 de septiembre de 2016. Recuperado de https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm

Ministerio de Educación de Brasil (MEB). (2000) *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Recuperado de https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/l4_24.pdf

Ministerio de Educación de Brasil (MEB). (2002). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio +. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Recuperado de <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>

Ministerio de Educación de Brasil (MEB). (2006). *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias (Volúmen I)*. Brasilia: Ministerio de Educación. Recuperado de https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

Portaria N° 438. Ministerio de Educación de Brasil, 28 de mayo de 1998. Recuperado de https://www.editoramagister.com/doc_348638_Portaria_n%C2%BA_438_de_28_de_maio_de_1998.aspx

7. Anexo

A- Distribución de los ítems, según requieran reconocimiento de información puntual o global.

	Cantidad de ítems
Operaciones de comprensión puntual	58
Reconocimiento de información puntual en el texto fuente: paráfrasis	27
Reconocimiento de información puntual en el texto fuente: traducción	11
Reconocimiento de información puntual en el texto fuente: mecanismo de la lengua	2
Reconocimiento de información puntual en el texto fuente: expresión en contexto	8
Reconocimiento de una posición argumentativa en el texto fuente	10
Operaciones de comprensión global	42
Reconocimiento de una interpretación sobre el texto fuente	12
Reconocimiento de la función social y metadiscursiva del texto fuente	12
Reconocimiento del tema del texto fuente	11
Reconocimiento de una relación texto introductorio-texto fuente	4
Reconocimiento de una síntesis del texto fuente	3
	100

Elaboración propia a partir del corpus ENEM 2010-2019

B. Representaciones de las lenguas y de su valor. Items que tematizan la lengua.

Examen	Tema	Región tematizada	Fuente	País origen
ENEM 2010 a	Enseñanza de guaraní en las escuelas de Paraguay	Paraguay	Universidad alemana	Alemania
ENEM 2010 a	Alternancia de inglés y español con fines publicitarios	Publicidad internacional	Glamour	México
ENEM 2012 cinza	Español en África subsahariana	África	Sitio de Elcano	España
ENEM 2013 amarelo	Pensar la lengua del siglo XXII	Mundo hispano	Lara	México
ENEM 2015 amar	El español en los diálogos del cine estadounidense	EE UU	Agencia de divulgación científica	España
ENEM 2015 cinza	Revitalización lingüística	Global	Muy Interesante	España
ENEM 2015 cinza	Escribir en lenguas andina originarias	América Latina	Sitio de lengua quechua	NI
ENEM 2016 amar	Diversidad lingüística en Lima	Perú	El Comercio	Perú
ENEM 2018 azul A	Diversidad lingüística en el aula	España	Generalitat	España
ENEM 2019 azul B	Modo de hablar de los españoles	España	La Rioja	España

Elaboración propia a partir del corpus ENEM 2010-2019

Ana Brown es Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Letras (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires). Cursa actualmente la Maestría en Gestión de Lenguas de la Universidad de Tres de Febrero. Dicta clases en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, en el área de enseñanza de habilidades académicas y Español como Lengua Segunda y Extranjera y de evaluación de lenguas en el Postítulo Interculturalidad y enseñanza como Lengua Segunda y Extranjera del Instituto de Enseñanza Superior en Lenguas Vivas “Juan Ramón Fernández”. Su tema de investigación es el uso de los exámenes de lengua como política lingüística y actualmente participa en diferentes proyectos sobre el tema.

