

INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATU-SENSU
ESPECIALIZAÇÃO EM LINGUAGENS ARTÍSTICAS, CULTURA E
EDUCAÇÃO

Campus Nilópolis

Lívia Santos de Souza

OS COMPONENTES CULTURAIS NAS QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Nilópolis - RJ

2015

Lívia Santos de Souza

OS COMPONENTES CULTURAIS NAS QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO
EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de conclusão de curso entregue como parte dos pré-requisitos necessários para a obtenção do título de especialista em Linguagens artísticas, cultura e educação.

Orientação: Prof. Dr. Fernando Brame

Nilópolis

2015

S729c Souza, Livia Santos de.

Os componentes culturais nas questões de língua espanhola no Enem /
Livia Santos de Souza ; orientador: Fernando Brame. -- Nilópolis, RJ : IFRJ, 2015.
51, [16] f. : il. ; 30 cm.

Trabalho de conclusão de curso (pós-graduação) – Especialização em
linguagens artísticas, cultura e educação. Instituto Federal do Rio de
Janeiro - IFRJ, Programa de Pós-Graduação – Produção Cultural, 2015.

1. Língua espanho – estudo e ensino. 2. Exame Nacional do Ensino
Médio – Enem. 3. Espanhol como Língua Estrangeira - ELE. 4. Língua
espanhola – Brasil – aspectos culturais. I. Brame, Fernando Ribeiro
Gonçalves, **orient.** II. IFRJ. III. Título.

CDU 811.134.2:304.4

A todos os companheiros da turma
de 2013 do Lace

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos professores do curso, com quem aprendi muito em todas as disciplinas.

Aos colegas da turma, com os quais igualmente aprendi imensamente.

Aos meus familiares pelo apoio.

Ao meu companheiro Geison, pela paciência infinita.

E, mais uma vez, aos meus alunos, por me fazerem amar a profissão que escolhi.

*Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado - Proverbios y cantares (XXIX)

SOUZA, Livia Santos. Os componentes culturais nas questões de língua espanhola do Enem. 52p. Trabalho de conclusão de curso. Especialização em Linguagens artísticas, cultura e educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2015.

RESUMO

O presente trabalho de conclusão de curso tem como proposta refletir sobre o papel dos componentes culturais na composição das questões de língua espanhola do Exame nacional do Ensino Médio (ENEM). Para tanto, foram estabelecidas algumas considerações sobre o conceito de cultura com base nas reflexões de Eagleton (2011); Laraia (2001) e Caclini (2009), e sua marcada presença tanto nos discursos que permeiam o ensino de Espanhol como Língua Estrangeira (ELE) no Brasil, quanto nos documentos oficiais que o regulam. Além disso, elaborou-se uma reflexão sobre a trajetória do Enem e sua importância enquanto política pública educacional. Por último, foi realizada uma análise das questões de língua espanhola das edições dos últimos cinco anos do exame. Dessa forma, pode-se apontar esse conjunto de trinta questões, os documentos norteadores e as matrizes de referência curricular do Enem como principal objeto de trabalho. A partir da análise, elaborada através da submissão das questões a um conjunto de perguntas norteadoras relativas aos componentes culturais, observou-se que esses se articulam de maneira desigual na composição do exame, em alguns casos desempenhando um papel fundamental no estímulo ao desenvolvimento de uma postura crítica diante da língua, mas, em um número considerável das questões, limitando-se à manutenção de estereótipos da realidade dos países hispânicos.

Palavras-chave: Ensino de ELE; Cultura; Enem

SOUZA, Livia Santos. Os componentes culturais nas questões de língua espanhola do Enem. 52p. Trabalho de conclusão de curso. Especialização em Linguagens artísticas, cultura e educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Campus Nilópolis, Nilópolis, RJ, 2015.

ABSTRACT

This course conclusion paper aims to reflect on the role of cultural components in the composition of Spanish language questions of Brazilian national examination of high school education (Enem). Thus, we set out some considerations about the concept of culture based on the reflections of Eagleton (2011); Laraia (2001) and Caclini (2009), and its significant presence both in speeches that permeate the teaching Spanish as a Foreign Language in Brazil, as in official documents that regulates it. In addition, we elaborated a reflection on the trajectory of the Enem and its importance as a public education policy. Finally, we conducted an analysis of the Spanish language questions of the past five years the test was performed. Thus, it is possible to point this set of thirty questions, the guiding documents and curricular reference headquarters Enem as the main object of this work. From the analysis, prepared by submitting the questions to a set of guiding questions concerning the cultural components, it was observed that these components are articulated unevenly in the test composition, in some cases playing a key role in stimulating the development of a critical view of language, but, in a number of questions the approach was limited to the maintenance of stereotypes of Hispanic countries.

Keywords: Spanish as a foreign language teaching; Culture; Enem

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 2.1	Quadro comparativo dos tipos de avaliação
Quadro 3.1	Quatro grandes áreas avaliadas pelo Enem
Quadro 3.2	Excerto da coleção explorando o ensino
Quadro 3.3	Matriz de referência Enem para Línguas Estrangeiras Modernas (LEM)

LISTA DE TABELAS

Tabela 4.1

Gráfico da variação do perfil das questões do Enem ao longo dos anos

38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ELE	Espanhol Língua estrangeira
OCEM	Orientações curriculares para o Ensino Médio
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. CULTURA E EDUCAÇÃO	17
2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE CULTURA	17
2.2 O PAPEL DA CULTURA NO ENSINO DE ELE	19
2.3.1 Componentes culturais e avaliação em ELE	20
3. SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ELE E O ENEM	24
3.1 BREVE HISTÓRICO DO ENEM	24
3.2 ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL	25
3.2.1 Legislação relativa à língua espanhola no Brasil	27
3.2.2 Documentos oficiais	30
4. ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENEM EM RELAÇÃO AOS COMPONENTES CULTURAIS	35
4.1 QUESTÕES GRUPO A	37
4.2 QUESTÕES GRUPO B	39
4.3 QUESTÕES GRUPO C	40
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	42
REFERÊNCIAS	44
ANEXOS	47

1. INTRODUÇÃO

Pensar a educação básica no Brasil hoje é uma tarefa que dificilmente exclui a reflexão sobre o Exame Nacional do Ensino Médio, o Enem, prova que avalia os estudantes que concluem essa etapa educacional ao mesmo tempo em que viabiliza o acesso à boa parte das vagas no ensino superior oferecidas pelas instituições tanto públicas quanto privadas de ensino.

Dessa forma, ao ganhar tal importância o Enem se tornou não só um instrumento de avaliação e um norteador de políticas públicas para educação, mas também um orientador de práticas na educação básica. Boa parte do que se faz em sala de aula no ensino médio hoje no Brasil visa o Enem, o desempenho das escolas no exame tende a ser visto pelo senso comum como sinônimo da qualidade do ensino oferecido. Nessa perspectiva, torna-se clara a necessidade da realização de reflexões teóricas sobre o Enem e os discursos que o envolvem.

O presente trabalho procura se inserir nesse contexto, refletindo sobre a disciplina escolar mais recente incorporada ao Enem: língua estrangeira. Pretende-se analisar especificamente o caso das questões de língua espanhola, idioma que vem ganhando crescente espaço na educação básica no Brasil nas últimas décadas.

Nesse sentido, merecem destaque a publicação da lei 11.161/2005, que estabelece a obrigatoriedade da oferta de espanhol no Ensino Médio e de uma série de documentos oficiais que orientam o ensino dessa disciplina nas escolas, como as Orientações curriculares para o Ensino Médio (OCEM) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) , assim como a crescente relevância do espanhol no âmbito das negociações internacionais em que se insere o Brasil e à presença de um recorrente discurso de aproximação em relação aos países da América latina, elementos que somados à crescente importância do Enem justificam a relevância de um trabalho acadêmico que opta por conjugá-los.

Os objetivos da inserção das provas de língua estrangeira no Enem, como descritos no documento que norteia a formulação do exame, a Matriz de Referência, publicada em 2009, passam por analisar as competências de leitura no idioma escolhido pelo concluinte ou egresso do Ensino Médio. A concepção subjacente de

leitura aqui vai além do mero ato de decifrar o sentido das palavras, incorporando diversas outras habilidades.

Nesse sentido, um fato que não pode ser ignorado sobre a descrição das habilidades de língua estrangeira verificadas através do exame é marcada presença das expressões cultura e culturas. Metade das habilidades descritas menciona o termo, evidenciando assim sua importância para a prova.

Essa persistente presença, no entanto, não deixa de gerar perguntas; a que se refere a matriz de referência do Enem quando afirma que o aluno deve ser capaz de “Utilizar os conhecimentos da LEM (Língua Estrangeira Moderna) e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.”? Ou ainda quando indica a necessidade de “Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.”? De que forma tais habilidades são avaliadas nas questões? O presente trabalho pretende partir dessas questões para tentar definir como se articula o conceito de cultura e os chamados componentes culturais nas provas de língua estrangeira no Enem e em que medida as habilidades descritas na matriz de referência de fato se materializam nas questões.

Para tanto, serão analisados, além dos documentos oficiais que norteiam a prova, como a Matriz de Referência, os editais e os relatórios pedagógicos disponibilizados pelo Inep, as questões de língua espanhola que integram os exames aplicados de 2010 a 2014, um corpus formado por trinta perguntas de múltipla escolha com cinco opções de resposta cada.

Para levar a cabo essa tarefa, no primeiro capítulo são exploradas questões teóricas relacionadas à própria conceituação do termo cultura e sua relação com os estudos sobre educação. Além disso, nesse capítulo inicial reflete-se sobre a relação entre cultura e ensino de espanhol como língua estrangeira.

Já no segundo capítulo é elaborado um breve histórico do Enem, que funciona como extensão da introdução teórica realizada no capítulo anterior e tem como principal finalidade a apresentação do tema do trabalho. Nesse capítulo intermediário são tecidas também algumas considerações sobre o ensino de

espanhol no Brasil, a legislação que o rege e os documentos que o regulam, ainda para lançar as bases para a análise realizada no capítulo seguinte.

No terceiro e último capítulo, serão analisadas as questões em si, com especial atenção para os textos selecionados para sua reflexão. Nesse trecho do trabalho pretende-se verificar de que forma as habilidades descritas na Matriz de referência ganham forma nas questões. Para tanto foi elaborado um conjunto de perguntas norteadoras as quais foram submetidas as trinta questões que compõem o corpus.

2. CULTURA E EDUCAÇÃO

O intelectual britânico Terry Eagleton afirma logo na abertura de seu livro *A ideia de cultura* (2003) que *culture* é uma das palavras mais complexas da língua inglesa, precedida apenas talvez pelo que se concebe como seu oposto, *nature*. As dificuldades de definição e compreensão do termo, no entanto, não se restringem ao idioma do autor em questão, de fato, cultura é um conceito amplamente abordado nas mais diversas áreas do conhecimento humano.

Assim, antes de entrar mais precisamente no objeto do presente trabalho, faz-se necessário explorar, ainda que brevemente, algumas das definições elaboradas para cultura enquanto conceito. Em seguida, pretende-se evidenciar a importância desse conceito para os estudos que lidam com educação, e, por último, a relevância desse conceito para a compreensão do papel do ensino de línguas estrangeiras.

2.1 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O CONCEITO DE CULTURA

Afirma Laraia (2004, p. 25), que Taylor foi o primeiro intelectual a citar cultura de forma semelhante a como a entendemos contemporaneamente: “comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética”. Embora o conceito em si já existisse anteriormente, essa definição é significativa uma vez que deixa clara uma oposição fundamental para o estabelecimento do conceito a que se dá entre o que é considerado natural, instintivo e o que é cultural, aprendido, adquirido.

Essa concepção, embora ampla em excesso, cumpriu algumas funções bastante significativas para o debate sobre o tema. Separar o cultural do genético ajudou a superar formas de etnocentrismo e estabelecer outra noção fundamental: o relativismo cultural (CANCLINI, 2009).

Outra acepção clássica do termo é a que associa a ideia de cultura a algo que "se assemelhe a educação, ilustração, refinamento, informação ampla. Nesta linha, cultura é o acúmulo de conhecimentos e aptidões intelectuais e estéticas" (CANCLINI, 2009, p. 37). Essa concepção, embora questionável do ponto de vista das ciências sociais e humanas em geral, ainda encontra, mesmo que não

intencionalmente, eco em diversos espaços, como é o caso dos estudos sobre o ensino de ELE que muitas vezes reduzem as culturas hispânicas às manifestações tradicionais locais e elementos artísticos de maior prestígio, identificados com o que se costuma definir como alta cultura. Essa concepção é facilmente encontrada em livros didáticos e manuais de língua em geral que resumem as culturas do mundo hispânico às touradas, ao flamenco e ao tango argentino.

Ainda refletindo sobre possíveis definições para cultura, cabe observar que as ciências sociais não são o único espaço a produzir discursos sobre o tema, a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), por exemplo, define cultura como

conjunto dos traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrangem, além das artes e das letras, os modos de vida, a maneira de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças (UNESCO, 2009).

Essa definição, embora bastante abrangente, uma vez que não se limita às artes ou a algum vago elemento que sugira cor local, também deixa de fora alguns aspectos fundamentais para a reflexão sobre o tema, como o caráter dinâmico das culturas. Ao mencionar um “conjunto de traços” tem-se a impressão de que tal conjunto é fixo e bastante bem delimitado dentro de cada cultura.

Uma alternativa interessante nesse sentido pode ser a definição proposta por Canclini a partir de um mosaico de contribuições de vários autores, com marcada influência das reflexões de Geertz sobre o tema, a que ele denomina “definição sociosemiótica de cultura”:

a cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação ou, se um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social (CANCLINI, 2009, p. 41)

Pensar a cultura como processos de significação parece uma proposta bastante viável para refletir sobre sua importância no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que essa atividade é um processo que lida diretamente com o trânsito entre diferentes idiomas.

Diferente da ideia de cultura como o acúmulo de capital cultural, para usar a terminologia proposta por Bourdieu, essa concepção deixa clara a centralidade do cultural para o ensino de línguas estrangeiras. Para desenvolver as habilidades necessárias para a comunicação efetiva em uma LE é preciso levar o aprendiz a compreender que a comunicação nessa língua não se baseia na mera tradução da língua materna para a chamada língua-meta, existe um conjunto de processos sociais de significação envolvido nas situações comunicativas que com frequência precisa também ser traduzido.

Canclini (2009) realiza ainda outro movimento bastante interessante no debate sobre cultura como conceito, deslocá-lo de sua posição clássica como substantivo e apresentá-lo como adjetivo. Lidar com o cultural, ao invés de pensar a cultura para esse autor significa incluir a dimensão de confronto que existe nesse debate. Ganha força nesse sentido o termo intercultural, capaz ainda de incorporar a noção de trânsito, tão cara aos estudos que refletem sobre o ensino de ELE hoje.

Para dar continuidade ao debate, portanto, se faz necessário refletir mais especificamente sobre os discursos que envolvem a cultura no âmbito do ensino de ELE como língua estrangeira.

2.2 O PAPEL DA CULTURA NO ENSINO DE ELE

Sobre a relação entre o ensino de ELE e a necessidade de fazer dessa uma prática embasada no contexto em que tal atividade se desenvolve, afirma Baptista (2010, p. 119) que:

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, em concreto, o da língua espanhola não pode estar desarticulado ou desvinculado da sociedade na qual está inserido e nem desconsiderar as ideologias e as estruturas de poder desse entorno. Daí a necessidade de desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para compreender discursos de diversas mídias e culturas, tendo em conta as finalidades e intencionalidades presentes nos mais diversos textos que circulam na sociedade. Esse procedimento supõe provocar e fomentar questionamentos quanto aos sentidos produzidos e as suas implicações para os alunos enquanto sujeitos sociais e, ainda, envolvê-los na construção dos diferentes

significados para não se tornarem consumidores passivos das diferentes ideologias.

Nesse sentido, a negação da dimensão social e política do ensino de um idioma é uma das principais causadoras de um problema recorrente nessa área do conhecimento: a formação de um aluno que muitas vezes domina uma série de estruturas linguísticas, mas que é incapaz de se comunicar na LE quando exposto a uma situação que escape às tradicionais unidades relacionadas a viagens e ao mundo dos negócios, tão frequentes nos manuais de língua estrangeira.

Nessa perspectiva, é fundamental refletir sobre o tipo de letramento que se oferece ao estudante no contexto da aula de ELE. Basicamente, letrar pressupõe mais do que alfabetizar, representa o conjunto de práticas utilizado para que o aluno desenvolva as habilidades necessárias para se tornar proficiente na língua nas diferentes situações em que ela é requerida (KLEIMAN, 1995).

Merece destaque nesse contexto a noção de letramento crítico, assim como a ideia de multiletramento ou letramento múltiplo, trabalhadas por Baptista (2010). A primeira representa a concepção de que o processo de letramento deve preparar o educando para lidar com diferentes ideologias e convidá-lo a posicionar-se diante delas, já a segunda retoma a importância do desenvolvimento das práticas comunicacionais como um todo, não só as tradicionalmente identificadas com o espaço escolar. Assim, uma proposta de trabalho com ELE centrada nas ideias de letramento crítico e letramentos múltiplos precisa fornecer o educando textos que provoquem o desenvolvimento da criticidade e que superem o caráter utilitarista geralmente atribuído a esses conteúdos.

O trabalho com o cultural, no sentido empregado por Canclini, pode representar importantes contribuições nesse sentido. Ao selecionar como recursos didáticos textos que problematizam questões identitárias, por exemplo, o professor de ELE pode propiciar o desenvolvimento dessas formas de letramento.

2.2.1 Componentes culturais e avaliação em ELE

É bastante vasta a literatura sobre educação que reflete sobre a questão da avaliação. Esse quadro de abundância, no entanto, não se mantém quando o estudo

se direciona para o caso do ELE, e, se acrescida a preocupação com os componentes culturais nesse âmbito, a bibliografia encontrada é praticamente inexistente.

O debate nas últimas décadas, nessa perspectiva, caminhou para a tentativa de superação da ideia tradicional de avaliação como momento específico em que é medido o desempenho do educando. Surgiu então a proposta que enxerga a avaliação como algo processual, contínuo e especialmente marcado por um caráter formativo (ver quadro 2.1).

AVALIAÇÃO ALTERNATIVA A avaliação a partir da racionalidade prática (Ação comunicativa)	AVALIAÇÃO TRADICIONAL A avaliação a partir da racionalidade técnica (Ação estratégica)
Avaliação formativa.	Avaliação somativa.
Avaliação interna.	Avaliação externa.
Avaliação referida a princípios educativos.	Avaliação referida a critérios ou criterial e referida a normas ou normativa.
Avaliação horizontal.	Avaliação vertical.
Avaliação dinâmica.	Avaliação pontual.
Avaliação processual.	Avaliação terminal.
Avaliação participada.	Heteroavaliação.
Avaliação compartilhada.	Avaliação individual.
Avaliação contínua.	Avaliação final.
Auto-avaliação, co-avaliação.	Avaliação feita pelo professor.
Provas de ensaio, de elaboração e de aplicação.	Exame tradicional, provas objetivas.
Preocupação com a compreensão, com a bondade.	Preocupação com a confiabilidade, com a validade.
Interesse pelo singular (estudo de casos).	Interesse na generalização (plano experimental).
Subjetividade reconhecida.	Objetividade como fim em si mesma.
Implicação/compromisso do professor.	Distanciamento em nome da imparcialidade.
Avaliação da aprendizagem.	Medida do rendimento escolar.
Credibilidade.	Confiabilidade.

Quadro 2.1: Quadro comparativo dos tipos de avaliação

Fonte: Álvarez Mendez (2002) apud Kanashiro (2012)

No entanto, assumindo que o trabalho com o cultural é fundamental para o ensino de qualquer língua estrangeira, como já se debateu no presente capítulo, essa se torna uma reflexão necessária. Em um dos textos sobre avaliação em ELE de maior circulação entre professores do idioma, Matos (2010, p. 265) afirma:

avaliar não é só um procedimento realizado ao final do bimestre, mas uma maneira de verificar o processo de ensino/aprendizagem, detectando possíveis falhas e incidindo sobre elas. Temos de evitar fazer da avaliação um instrumento de dominação, tornando-a um processo de diálogo, compreensão e melhoria da prática educativa, indo além do autoritarismo.

No caso do trabalho com ELE a avaliação deve servir também como instrumento para a promoção do letramento crítico e dos letramentos múltiplos. Nesse sentido, é fundamental, por exemplo, que se explore a diversidade e a variação inerentes a qualquer língua. Por décadas o chamado espanhol peninsular, e mais especificamente o espanhol peninsular da capital, foi visto como melhor, mais correto, ou como padrão para o ensino da língua. Contemporaneamente, é preciso desconstruir esses discursos no que diz respeito não só às variedades geográficas, mas também às de origem social e às vinculadas a diferentes situações cotidianas.

Nesse sentido, as reflexões sobre avaliação levam a alguns questionamentos, em que medida uma avaliação externa e como um perfil fechado como o de qualquer prova de múltipla escolha consegue lidar com essas questões? Pode-se enxergar na prova de língua espanhola um medidor dos itens significativos para a concepção de letramento múltiplo e crítico? Um teste pode apresentar caráter formativo? Para essas perguntas aparentemente sem resposta são formuladas hipóteses no último capítulo, quando serão analisadas as questões do exame em si.

Para concluir esse capítulo inicial seria interessante citar novamente Canclini (2009, p. 42) quando afirma que “ao nos relacionarmos uns com os outros aprendemos a ser interculturais” e essa parece ser a maior contribuição que o ensino de línguas estrangeiras pode oferecer ao ambiente escolar. Ao propiciar o contato com essa forma tão marcada de diferença que é o ser estrangeiro, essa

disciplina pode servir como um difusor desse valor tão caro à tolerância e ao respeito.

3. SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE ELE E O ENEM

3.1 BREVE HISTÓRICO DO ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surgiu em 1998. Inicialmente, sua proposta era a de avaliar o estudante na fase final da educação básica com o intuito de possibilitar políticas que viabilizassem melhorias nesse segmento educacional. O crescimento da importância da prova se torna claro quando observados os números que a envolvem, em sua primeira edição, foram cerca de 150 mil participantes, a edição de 2014 tem quase nove milhões de inscritos, número que representa um aumento de mais de 20% em relação a 2013.

Em suas primeiras edições, o exame contava com 63 questões, número obtido através de um cálculo bastante simples, a prova avaliava 21 diferentes habilidades, e cada uma contava com três questões na prova. Além disso, cabe ressaltar que dada a interdisciplinaridade das questões estas não eram separadas por disciplinas como com frequência acontece nos exames tradicionais de vestibular.

Além das questões de múltipla escolha, a prova sempre apresentou uma avaliação de redação. Desde a primeira edição o gênero textual solicitado é a dissertação argumentativa, fato que se relaciona diretamente às habilidades descritas na matriz de referência.

Em 2009, a prova passou a funcionar como método de seleção para uma significativa parcela das vagas oferecidas pelas universidades públicas no Brasil, através do SISU (Sistema de Seleção Unificado) e do programa de bolsas em instituições particulares de educação implementado pelo governo federal, o ProUni (Programa Universidade para todos). A prova funciona ainda como alternativa para certificação do ensino médio, sendo concedido o diploma desse nível de escolaridade ao participante com mais de dezoito anos de idade que atinge a pontuação mínima de 450 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do exame e quinhentos pontos na redação.

O chamado novo Enem, que apresenta o mesmo formato desde 2010, é composto por 180 questões mais a redação divididas em dois dias de provas. As

questões ainda apresentam caráter fortemente interdisciplinar, entretanto, aparecem organizadas em quatro grandes áreas:

- Linguagens, códigos e suas tecnologias, que abrange o conteúdo de Língua Portuguesa (Gramática e Interpretação de Texto), Língua Estrangeira Moderna, Literatura, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação.
- Matemática e suas tecnologias.
- Ciências da Natureza e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Química, Física e Biologia.
- Ciências Humanas e suas tecnologias, que abrange os conteúdos de Geografia, História, Filosofia, Sociologia e conhecimentos gerais.

Quadro 3.1: Quatro grandes áreas avaliadas pelo Enem

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/conteudo-das-provas>

Embora já constassem há um longo tempo nos currículos do Ensino Médio, apenas em 2010 os conteúdos relativos às línguas estrangeiras foram incorporados ao exame na área Linguagens, códigos e suas tecnologias. A partir desse ano, os estudantes passaram a optar entre as línguas inglesa ou espanhola no ato da inscrição no exame.

Para melhor compreender essa inclusão tardia e suas implicações torna-se necessário refletir um pouco mais detidamente sobre a trajetória do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, com especial ênfase nos caminhos traçados em torno da língua espanhola.

3.2 ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Alguns artigos recentes reconstroem a trajetória do ensino de língua espanhola no Brasil (CELADA & GONZÁLEZ, 2000; DAHER, 2006; FERNÁNDEZ,

2005; RODRIGUES), levando em consideração as questões políticas envolvidas na implantação e consolidação desse idioma como componente curricular no país. Essa perspectiva, no entanto, foi por um tempo considerável vista como menos relevante, uma vez que os discursos sobre o idioma e seu ensino provenientes da linguística gozavam e ainda gozam de maior prestígio (RODRIGUES, 2010). Questões como “Que espanhol ensinar?”, título do clássico livro de Moreno Fernández (2000), foram por décadas vistas como mais importantes do que “como ensinar espanhol?” a reformulação proposta por Isabel Gretel M. Eres Fernández e Neide T. Maia González nas OCEM.

Esse deslocamento do puramente formal para uma concepção mais ampla de língua, no entanto, só é possível a partir da elaboração de reflexões que pensem o idioma também como objeto político, e seus processos de ensino-aprendizagem como produto de uma série de processos históricos significativos. O olhar sociológico, portanto, é fundamental para qualquer reflexão propositiva acerca do ensino de espanhol no Brasil.

Um primeiro elemento a ser pensado nesse sentido é o próprio caráter do espanhol como língua estrangeira no Brasil. Celada (2002) descreve esse idioma como “singularmente estrangeiro” para o brasileiro. De fato, uma série de discursos difundidos pelo senso comum sobre a proximidade entre espanhol e português colocam a língua em uma posição bastante complexa. Por um lado, é comum ouvir a reprodução da ideia de que o espanhol é muito parecido com o português, e que por essa razão seu aprendizado para o brasileiro seria extremamente simples, e até mesmo desnecessário já que existe inclusive uma crença de transparência entre as duas línguas. Por outro, a realidade apresenta um afastamento significativo dessa simplicidade, por inúmeras razões.

Assim, o espanhol ocupa um interessante espaço como língua estrangeira no Brasil, é o idioma falado pela maioria das nações vizinhas ao país, conta com número significativos de imigrantes provenientes de países em que essa é a língua nativa (cifras que crescem a cada dia, alimentadas especialmente por deslocamentos provenientes de países fronteiriços) tem sido o objeto de políticas públicas diversas, no entanto, ainda explora de maneira bastante tímida suas potencialidades no país.

Para melhor compreender essa situação, serão objetos de debate nos próximos subcapítulos a legislação relativa ao ensino de língua espanhola no Brasil e os documentos oficiais reguladores dessa atividade no país.

Os documentos oficiais são elementos fundamentais para a análise que se pretende realizar no presente trabalho, não só por materializarem as políticas públicas no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, mas por concretizarem, mais especificamente, o conjunto de políticas linguísticas adotado pelo Estado nesse sentido:

Definimos entonces la política lingüística como el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder público, que tienen por objeto principal una (o más) lengua(s) de su órbita, y están racionalmente orientadas hacia objetivos que son tanto lingüísticos (esto es, determinado efecto sobre el corpus de la lengua, su estatuto y/o su adquisición) como no lingüísticos

A partir dessa definição, elaborada por Varela (2008) e citada em Rodrigues (2010), pode-se observar a centralidade da ideia de política linguística para a reflexão sobre a inserção da língua espanhola na educação brasileira.

3.2.1 Legislação relativa à língua espanhola no Brasil

Como aponta Rodrigues (2010), a história do espanhol como componente curricular escolar oficial no Brasil tem início em 1919, com a contratação do primeiro professor dessa língua pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. O histórico da legislação referente ao ensino tanto do ELE como das demais línguas presentes nos currículos escolares é um pouco posterior. A Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, é comumente apontada como marco inicial nesse sentido e estabelece a língua espanhola como disciplina obrigatória no primeiro ano dos cursos científico e clássico, ainda que com carga horária reduzida em relação às outras duas línguas modernas oferecidas.

Em 1961 é aprovada a primeira LDB, que não menciona o ensino de línguas estrangeiras modernas em nenhum trecho de seu texto, mas que abre uma brecha para sua oferta ao descentralizar a tarefa de determinar a organização curricular a partir da criação dos Conselhos Estaduais de Educação.

Dez anos mais tarde é aprovada uma nova versão dessa lei, na qual as línguas estrangeiras voltam a aparecer, mas apenas como sugestão de inclusão nos currículos para os conselhos regionais. Apenas em uma emenda de 1976 as línguas estrangeiras voltam a aparecer como componente obrigatório. Esse processo de apagamento das línguas estrangeiras dos currículos trouxe consequências até hoje sentidas no âmbito do ensino de ELE, a legislação mais recente, entretanto, começou, ainda que timidamente, a rever o espaço concedido a esse componente curricular (GONZÁLEZ, 2010).

A atual lei de diretrizes e bases de educação nacional, vigente desde de 1996, é o documento fundamental para a compreensão da organização dessa área no Brasil. Acrescida ao longo dos anos de conteúdos de diversas origens, ela estabelece ao longo de seus nove títulos, princípios, fins e orientações tanto para o ensino básico quanto para o superior.

No que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras, já nas disposições gerais se faz menção a sua organização:

poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (BRASIL, 1996)

O trecho selecionado deixa claro o papel secundário que este e outros componentes curriculares apresentam em relação aos componentes tradicionais, já que sua organização no espaço escolar pode variar em função de critérios não válidos para outras disciplinas.

A expressão “línguas estrangeiras” volta a aparecer ainda na seção um, evidenciando o complexo status de que gozam esses componentes na organização curricular:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

Dessa forma, de acordo com o texto original da LDB, a opção pela língua estrangeira a ser ensinada nas escolas recai sobre a comunidade escolar e deveria

ser feita a partir das demandas e possibilidades de cada instituição. Em termos práticos, esse artigo significou por anos o domínio absoluto do inglês como idioma estrangeiro no ambiente escolar, fato que tem como causa inúmeros fatores, da maior oferta de profissionais formados na área à difusão de argumentos de base tecnicista para educação, como a ideia de que o inglês é um idioma mais útil para o mercado de trabalho ou mais relevante social e culturalmente.

A seção IV do mesmo artigo, referente especificamente ao ensino médio, atribui mais uma característica ao ensino de línguas estrangeiras:

será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

O segundo idioma estrangeiro, portanto, se apresenta como disciplina optativa, marginalizada em um contexto já marginal, que é o dos componentes curriculares vistos pelo senso comum como menos úteis à formação do educando.

Essa desvalorização da língua estrangeira no contexto educacional se reflete em diversos aspectos. O próprio Enem, objeto de estudo do presente trabalho, começa a ser aplicado em 1998, mas apenas em 2010, um ano após sua reformulação, passa a incluir os idiomas estrangeiros como componente. É fato que outros componentes encontram-se também em posição pouco favorável na composição exame, mas sua presença ainda podia ser notada no caráter interdisciplinar das questões, é o caso de artes, educação física, filosofia e sociologia. O caso das línguas estrangeiras, no entanto, é ainda mais curioso, já que por onze anos elas foram completamente ignoradas pelo exame, ainda que estabelecidas pela LDB como parte do Ensino Médio.

No caso específico do espanhol, outro elemento relativo à legislação bastante relevante para o debate sobre a inclusão das línguas estrangeiras como componente curricular é a lei 11.161 sancionada em 2005, que regula a oferta da disciplina nos ensinos fundamental e médio. Tal lei determina como obrigatória a oferta do idioma para os estudantes do ensino médio, mas assegura o direito à matrícula facultativa, resguardando assim a posição da LDB sobre o ensino de línguas estrangeiras.

A lei 11.161 determina ainda que a disciplina deve ser oferecida no turno regular em que se oferecem os demais componentes curriculares nas escolas das redes públicas de ensino e de maneira mais flexível em instituições particulares, as quais podem incluir a disciplina em outros turnos ou substituí-la pela matrícula em Centros de Estudo de Língua Moderna.

Esse é, sem dúvidas, um dos pontos mais polêmicos dessa que ficou conhecida como a “Lei do espanhol”. Não parece claro de que formar as instituições privadas poderiam oferecer tal disciplina e é abertamente questionável a oferta de um componente obrigatório do currículo por instituições alheias ao projeto pedagógico da escola. Dessa forma, a lei abre uma considerável brecha no que diz respeito à educação privada.

A legislação garante ainda a oferta facultativa da disciplina no segundo segmento do ensino fundamental e propõe uma adaptação gradual da organização escolar, estipulando um prazo de cinco anos para seu cumprimento integral. Cinco anos após o fim do prazo para sua implementação, no entanto, o que se observa nos ambientes escolares na atualidade é que a oferta universal da língua espanhola ainda está longe de se concretizar.

3.2.2 Documentos oficiais

Outra forma de materialização das políticas linguísticas de fundamental importância para sua compreensão são os documentos oficiais que regem o trabalho escolar com os componentes curriculares. Se a legislação tem o poder de determinar o que será ensinado, é em textos como o dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) que as expectativas sobre a forma como se deve fazê-lo se apresentam.

Os PCN estão divididos em dois grupos, os que se referem ao ensino médio e os que orientam as práticas do ensino fundamental. Em nenhum dos dois casos se menciona diretamente o caso da língua espanhola, que aparece diluída nos trechos que tratam das línguas estrangeiras. Ambos, no entanto, tem o mérito de incentivar

uma abordagem que foge aos tradicionais trabalhos com tradução e foco gramatical para dar lugar a uma concepção mais política e social de linguagem e discurso.

As OCEM são, portanto, o primeiro documento oficial que trata diretamente do ensino de ELE. Com uma proposta distinta da apresentada nos PCN, tal documento reflete especificamente sobre as questões relativas ao ensino dessa língua estrangeira sem, entretanto, apresentar ambições prescritivas, como afirmam suas autoras na apresentação ao texto:

O objetivo destas orientações é o de sinalizar os rumos que esse ensino deve seguir, o que faz com que tenham um caráter minimamente regulador, do contrário, não haverá razão em fazer tantos esclarecimentos, marcar posições teórico-metodológicas, sugerir caminhos de trabalho etc. No entanto, para que esse caráter regulador ganhe sentido e produza efeitos, sabemos que serão necessários muitos outros passos, entre os quais destacamos o de sua leitura, análise e discussão no âmbito das instituições formadoras de professores, em conjunto com os indivíduos em formação, e também o de sua leitura, análise e discussão por parte do coletivo das escolas (BRASIL, 2006).

Outro fator importante para a compreensão do status do espanhol como componente curricular na atualidade a ser analisado é a inclusão em 2011 do idioma no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) do ensino fundamental e, no ano seguinte, no plano relativo ao ensino médio. Essa iniciativa permitiu que se intensificasse o debate em torno da elaboração e da seleção de materiais didáticos, aspecto fundamental para a reflexão sobre o ensino de ELE.

Outra publicação oficial que permite compreender os caminhos traçados na implementação do espanhol na educação básica brasileira é o volume editado pelo MEC em 2010 da Coleção Explorando o Ensino dedicado ao idioma:

A expectativa do Ministério da Educação é a de que a Coleção Explorando o Ensino seja um instrumento de apoio ao professor, contribuindo para seu processo de formação, de modo a auxiliar na reflexão coletiva do processo pedagógico da escola, na apreensão das relações entre o campo do conhecimento específico e a proposta pedagógica; no diálogo com os programas do livro Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), com a legislação educacional, com os programas voltados para o currículo e formação de professores; e na

apropriação de informações, conhecimentos e conceitos que possam ser compartilhados com os alunos.

Dessa forma, o volume composto por treze artigos tenta fornecer embasamento teórico para questões constantemente presentes nas práticas escolares. Alguns dos textos, à semelhança do que ocorre nas OCEM, apresentam ainda sugestões de trabalho, como exemplos de exercícios e propostas de atuação para o desenvolvimento de habilidades levando em consideração as especificidades da língua espanhola (Ver quadro 3.2).

Proyecto EL PERIÓDICO EN EL AULA¹⁷

Objetivos: estimular la lectura crítica; desarrollar las habilidades de lectura y escritura.

Tarea final: Elaborar un periódico escolar (o del grupo): impreso, electrónico o en forma de tablón.

Período: un año lectivo.

1- El periódico en el salón de clase

1.1 - Sondeo

- Preguntar a los estudiantes qué periódicos conocen (de su Estado, de otros Estados), si leen periódicos, si alguien en su casa los compra y los lee...
- Preguntarles si conocen periódicos de otros países.
- Pedirles que lleven periódicos (brasileños) a la clase.

1.2 - El periódico en manos

- Hojear el periódico, mirar las secciones.
- Comparar los periódicos.

Quadro 3.2: Excerto da coleção explorando o ensino

Por último, cabe refletir sobre as Diretrizes para o Enem como um documento oficial que, assim como os anteriormente apresentados, contribui para a constituição das políticas linguísticas relativas ao espanhol no Brasil. No entanto, esse não é um recorte usual na bibliografia especializada e em raros momentos se incorpora o exame como objeto de estudo, fato bastante contraditório, uma vez que sua influência no trabalho não só com as línguas estrangeiras, mas também dos componentes curriculares do ensino médio como um todo é enorme.

Esse fato se deve, talvez, a uma das principais críticas feitas aos documentos norteadores apresentados no presente capítulo e desenvolvida por Rodrigues (2005) no texto que abre o volume dedicado à língua espanhola da coleção Explorando o Ensino: a distância que existe entre os discursos oficiais e as práticas exercidas nos ambientes escolares.

A Matriz de Referência do Enem, dessa forma, é o documento que norteia a elaboração das questões. Trata-se, basicamente, da descrição do conjunto de eixos cognitivos com os quais se pretende trabalhar e das competências e habilidades que se pretende avaliar através do exame.

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.

Quadro 3.3 : Matriz de referência Enem para Línguas Estrangeiras Modernas (LEM)

A partir do quadro 3.3, pode-se observar que a descrição da competência relacionada às línguas estrangeiras já carrega em si posicionamentos bastante marcados em relação a concepções de língua e de ensino. A presença do conceito de *instrumento*, por exemplo, remete claramente a um enfoque tradicionalmente utilizado no ensino de idiomas estrangeiros a chamada abordagem instrumental, frequentemente criticada por fortalecer uma noção utilitária de língua .

Por outro lado, a descrição da competência evoca também a abordagem da LEM como elemento de identidade cultural vinculado a “outras culturas e grupos sociais” fator que indicia uma proposta mais progressista em relação ao estudo da língua.

O documento das matrizes de referência apresenta ainda um anexo que introduz os “objetos de conhecimento” a ele associados. Nesse trecho não se observa nenhum elemento diretamente relacionado às línguas estrangeiras, embora se possa compreender que itens como “Produção e recepção de textos artísticos:

interpretação e representação do mundo para o fortalecimento dos processos” como indicativos da abordagem que deve ser feita nas questões de língua espanhola.

Torna-se necessário observar, no entanto, de que forma tais elementos se materializam nas questões, se eles de fato se materializam e como essa relação se modificou ao longo dos últimos anos. Levando-se em consideração que o Enem acaba por influenciar diretamente no trabalho que é feito em sala de aula, essa análise pode fornecer contribuições interessantes não só para a compreensão do exame, mas também para a identificação de práticas educacionais que envolvem a língua espanhola.

4. ANÁLISE DAS QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA DO ENEM (2010-2014) EM RELAÇÃO AOS COMPONENTES CULTURAIS

Portanto, com base nas considerações teóricas feitas nos capítulos anteriores sobre a relação entre cultura e educação pretende-se realizar uma análise das questões de língua espanhola do Enem aplicadas nos anos de 2010 (primeira e segunda aplicação), 2011, 2012, 2013 e 2014.

Inicialmente, cabe explorar algumas das características gerais da prova. Nas seis aplicações Do Enem examinadas para a presente análise, observa-se a ausência de questões desvinculadas de textos e também a inexistência de questões centradas exclusivamente em pontos gramaticais mais tradicionais como colocação pronominal ou conjugação verbal. Como identificou Kanashiro (2012), em um dos poucos estudos acadêmicos sobre o tema, boa parte das questões está centrada em conhecimento lexical e identificação de características de gêneros textuais. Isso não significa, entretanto, que as questões giram em torno dos chamados “falsos amigos” uma denominação popular para os casos de heterossemânticos existentes na comparação entre espanhol e português, postura amplamente presente nos discursos de professores de cursos preparatórios, por exemplo.

Na realidade, um dos maiores problemas da prova, identificado também por Kanashiro (2012) é justamente a existência de questões chamadas “transparentes”, ou seja, itens aos quais é possível responder sem acessar qualquer conhecimento relativo à língua espanhola, compreensíveis apenas pelo conhecimento do gênero trabalhado ou pela associação direta com a língua materna.

A existência de questões com esse perfil parece ser a principal causadora da crença de que a prova de língua espanhola seria *mais fácil* do que a que avalia a língua inglesa. Esse é um dos debates mais polêmicos nos estudos que refletem sobre a questão do ELE no Brasil, em sua grande maioria, empenhados em demonstrar que a crença na transparência é falsa. De fato, a transparência entre os dois idiomas é bem menor do que se costuma esperar e está mais restrita ao léxico (FANJUL, 2004), no entanto, é inegável que ela é maior do que a que se observa entre as línguas inglesa e portuguesa.

Dessa forma, os discursos que demonizam a transparência entre as línguas acabam, portanto, curiosamente da mesma forma que os que a afirmam como absoluta, desviando o foco das reais potencialidades do ensino de espanhol no Brasil. A preocupação no que tange às questões não deve se restringir ao seu grau de dificuldade, antes, é muito mais relevante verificar se estas de fato se relacionam a práticas críticas e plurais de letramento. Portanto, as questões chamadas transparentes não são problemáticas por seu reduzido grau de dificuldade (critério bastante questionável, inclusive), mas sim porque não estimulam reflexões mais profundas sobre a língua e seus usos.

Para tentar dar conta dessas questões, optou-se metodologicamente pela elaboração de um conjunto de perguntas norteadoras às quais as trinta questões dos exames foram submetidas a fim de tentar elucidar de que forma esse instrumento se relaciona ao que propõe os documentos norteadores e, principalmente, aos chamados componentes culturais. As duas primeiras se relacionam ao texto a partir do qual são estruturadas as questões e as duas últimas ao que se efetivamente avalia com as questões em si.

1. O texto selecionado se limita à representação de um gênero cotidiano ou aborda alguma questão culturalmente relevante?
2. No caso de abordar um conteúdo cultural, trata-se de um elemento do imaginário identitário tradicional?
3. A questão elaborada suscita alguma reflexão crítica sobre o texto ou se limita a verificar elementos como reconhecimento de léxico e tema do texto?
4. Trata-se de uma questão transparente? Um falante de português poderia respondê-la única e exclusivamente a partir de seus conhecimentos da língua materna ou do gênero explorado?

A partir dessas perguntas norteadoras as questões foram divididas em três grupos no que tange à relevância de componentes culturais em sua elaboração:

- a) Questões transparentes: não exploram, ou o fazem de maneira bastante reduzida, questões culturais em uma perspectiva crítica.

Podem ou não se relacionar à habilidade 5 descrita na matriz de referência (ver quadro 3.3).

b) Questões que envolvem temas das culturas tradicionais: apresentam elementos vinculados ao imaginário das culturas hispânicas, no entanto o fazem apenas como elemento ilustrativo, sem maior aprofundamento.

c) Questões complexas: apresentam textos culturalmente relevantes para o ensino de ELE e provocam reflexões sobre a língua nos itens avaliados.

Essas categorias, no entanto, longe de serem definitivas, representam apenas o olhar com o qual o presente trabalho escolheu observar as questões de língua espanhola do Enem. Outros recortes são possíveis e é facilmente perceptível que esse deixa de lado, por exemplo, questões relativas à verificação das habilidades relacionadas especificamente à leitura.

De modo geral, é possível observar, de acordo com os parâmetros propostos, que o perfil da prova vem sendo alterado ao longo dos anos. Nas três primeiras aplicações do exame, a incidência de questões do tipo A e B era significativamente maior. Em 2012 é possível observar uma mudança nesse paradigma, definitivamente modificado nas últimas duas aplicações compostas exclusivamente por questões mais próximas do grupo C. Essa variação pode ser observada na tabela 4.1.

4.1 QUESTÕES GRUPO A

Através do mesmo gráfico, é possível observar que as questões do grupo A se concentram nas primeiras aplicações do exame. Foram agrupadas nessa categoria questões que receberam respostas negativas para as perguntas norteadoras 2 e 3, positiva para 4 e que contemplam apenas a primeira opção da questão 1.

Para deixar mais claro do que se fala quando se menciona esse tipo de questão, é interessante pensar mais detidamente a composição de uma questão com esse perfil. Tome-se como exemplo a questão 91 da primeira aplicação de 2010

(ver ANEXO A). Tal questão tem como texto motivador um excerto bastante breve sobre o transporte de animais em trens e aviões no território europeu.

Sobre essa questão, Kanashiro (2012) aponta como esse na realidade é um texto traduzido do francês para o espanhol, fato que já compromete a sua pertinência para a prova, uma vez que é ponto passivo que no trabalho com qualquer LE é preferível o trabalho com documentos originais.

Além disso, a questão elaborada a partir do texto se limita a verificar a compreensão da ordem das ações indicada no texto, o que deve ser feito antes ou depois de tentar transportar um animal por via ferroviária ou aeroviária. Facilmente dedutível a partir dos conhecimentos de língua materna, a questão não explora qualquer dimensão crítica dos usos da língua.

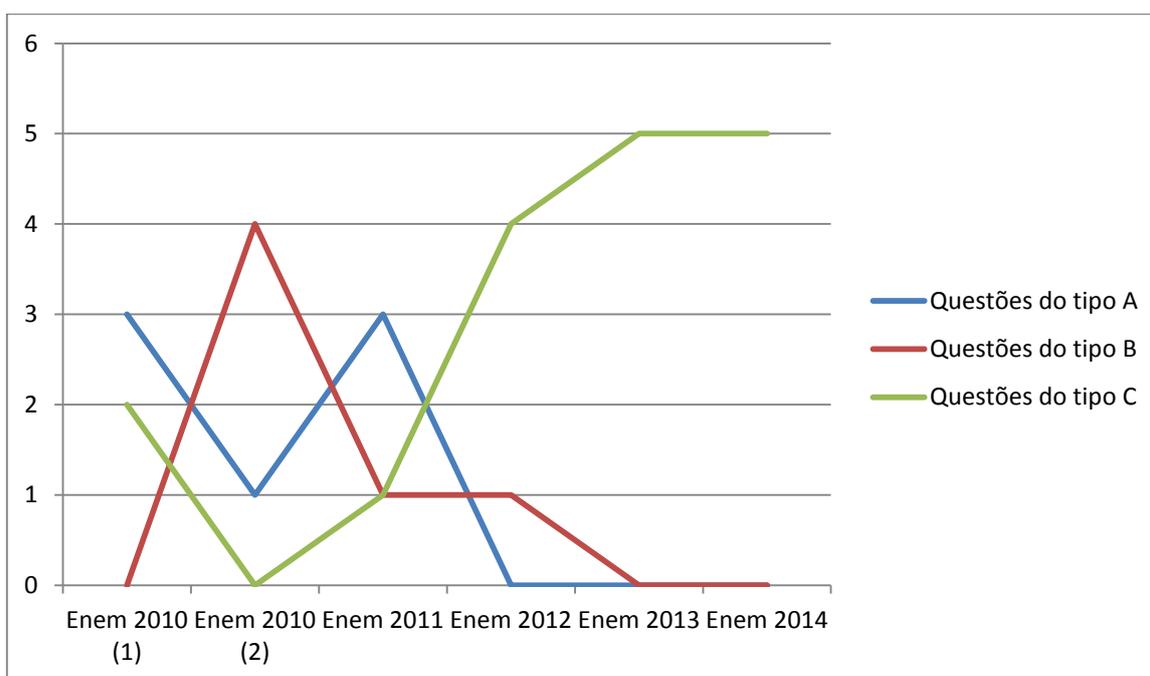


Tabela 4.1: Gráfico da variação do perfil das questões do Enem ao longo dos anos

Como justificativa para a presença desse tipo de questão no exame pode-se encontrar a explicação de que tal questão se relacionaria à habilidade 5 descrita na matriz de referência, uma vez que esta não menciona qualquer relação com aspectos culturais. No entanto, em uma avaliação com as pretensões do Enem é no mínimo questionável a presença de questões tão rasas.

Nem todas as questões enquadradas nessa categoria apresentam os mesmos problemas, no entanto. A questão 95 da mesma prova (ver ANEXO B), por exemplo, é composta por um texto originalmente veiculado em espanhol e explora uma questão interessante para propostas de letramento crítico que é identificação das ideologias por trás dos diferentes gêneros textuais, no caso a propaganda. A composição da questão, entretanto, faz com ela seja possa ser respondida unicamente com conhecimentos de língua materna, de fato, tal questão não convida o aluno a refletir sobre qualquer aspecto da língua que está sendo avaliada na prova.

4.2 QUESTÕES GRUPO B

As questões do tipo B se concentram também nas primeiras aplicações do exame, basicamente na segunda e na terceira. Foram agrupadas nessa categoria questões que receberam respostas positivas para as perguntas norteadoras 1 e 2, que contemplam apenas a segunda parte da pergunta três, e que podem oferecer respostas positivas ou negativas para a quarta pergunta.

Dessa forma, o que caracteriza a elaboração das perguntas desse grupo é o trabalho pouco crítico com elementos da chamada cultura tradicional, identificada com imaginários nacionais. Basicamente, essas questões veiculam uma noção de cultura meramente identificada com o típico e não estimulam quaisquer reflexões sobre as significações dos elementos que abordam e seus processos sociais de consumo.

Pode-se afirmar ainda que em questões desse tipo o cultural aparece como meramente ilustrativo, a fim de tentar satisfazer às habilidades descritas na matriz de referência que o exigem. A questão 94 do exame de 2010 segunda aplicação (ver ANEXO C), é bastante representativa nesse sentido. Seu texto motivador é uma reportagem espanhola sobre um evento taurino, e na questão em si o aluno é convidado a identificar os elementos que representam a vitória do toureiro. Não se observa portanto nenhuma pretensão de abordagem crítica do tem ou de reflexão crítica sobre a língua, a cultura na questão é apresentada como substantivo, para

retomar a analogia feita por Canclini e explorada no primeiro capítulo do presente trabalho.

O mesmo pode ser dito sobre a questão 91 do mesmo exame (ver ANEXO D) que apresenta uma dança típica do Chile, a Cueca. Como na questão anterior o elemento cultural aqui é tratado como curiosidade, utilizado meramente como pretexto para a cobrança de itens lexicais.

No caso das duas questões analisadas mais detidamente, nenhuma pode ser descrita como transparente, uma vez que exigiam habilidades de inferência e tradução. No entanto, não se explorou a potencialidade da riqueza das manifestações culturais apresentadas no texto para qualquer reflexão mais profunda.

4.3 QUESTÕES GRUPO C

O adjetivo “complexas”, atribuído às questões identificadas com o grupo C, não apresenta qualquer relação com o grau de dificuldade das mesmas. Com essa qualificação se pretende evidenciar sua capacidade de conjugar reflexões críticas sobre a língua espanhola ao mesmo tempo em que se estimula o educando a refletir sobre os temas abordados. Tais questões foram mais frequentes nos últimos exames o que revela o amadurecimento da elaboração das questões.

Foram agrupadas nessa categoria questões que receberam respostas negativas para a perguntas norteadoras 4, respostas positivas ou negativas para pergunta 2 e que contemplam a segunda parte da pergunta 1 e a primeira da pergunta 3.

As questões do grupo C são as mais diversas entre si, das três categorias, são as que mais apresentam variação de gêneros textuais trabalhados, incluem poemas, letras de música, tirinhas, reportagens e artigos de opinião. As questões dos grupos A e B são mais limitadas em relação a isso, basicamente, contemplam os gêneros mais comumente trabalhados em questões de LE: os gêneros jornalísticos como um todo.

A questão 91 da edição de 2012 (Ver ANEXO E) é um bom exemplo da categoria. Trata-se da primeira questão a apresentar um texto literário como texto motivador, um poema do autor contemporâneo cubano Luis Rogelio Noguera, *obituario*.

Além de apresentar um gênero distinto dos trabalhados anteriormente, o texto em questão aborda questões políticas interessantes, refletindo sobre a desigual relação de intercâmbio econômico existente entre os Estados Unidos e a Guatemala. A questão em si é bastante simples e de fácil resposta, basta reconhecer a crítica presente no poema. No entanto, através dessa solicitação tão objetiva o aluno é convidado a refletir sobre o sentido do texto apresentado de forma engajada. Não se pode responder a essa questão com o mero ato de traduzir, é preciso compreender em um sentido bastante mais amplo para tanto.

Embora mais frequentes nos últimos exames, questões com o perfil C estão presentes desde a primeira aplicação. Nota-se também, no entanto que ocorreram mudanças em sua elaboração ao longo dos anos. As questões 92 e 93 do exame de 2010 (ver ANEXO F), por exemplo, estão relacionadas a um interessante e produtivo texto sobre o bilinguismo no Paraguai. Kanashiro (2012), entretanto, observa algo interessante na elaboração dessas questões, o texto motivador foi recortado, de forma que apenas 20% do original aparece na prova. Esse fato pode complicar desnecessariamente sua compreensão e comprometer as condições do aluno de responder aos itens que lhe são solicitados. Uma vez que casos desse tipo não foram encontrados nas provas mais recentes, pode-se concluir que esse também é um indício de melhora da qualidade da elaboração da prova.

Torna-se claro, dessa forma, que a prova de língua espanhola do Enem tem ganhando em complexidade nos últimos anos. De maneira geral é possível observar uma maior aproximação entre o seu perfil e o restante da prova de linguagens, que tradicionalmente apresenta textos identificados aos mais diversos gêneros e registros de linguagem. O exame, no entanto, ainda tem um longo caminho a percorrer no sentido ganhar afinidade com perspectivas críticas e plurais de letramento, por essa razão é necessário que mais trabalhos acadêmicos se engajem nesse sentido.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A motivação para a realização do presente trabalho surgiu no contato com alunos de cursos preparatórios para os exames de acesso ao ensino superior, mais especificamente, com estudantes de dois projetos governamentais Curso Pré-universitário Nova Iguaçu (CPU-NI), parceria entre prefeitura da cidade e a UFRJ finalizada em 2011, e o Pré-vestibular Social (PVS) Cederj, vinculado ao governo do estado. Atuando tanto como professora como em funções administrativas/pedagógicas nos dois espaços, pude observar que embora esse tipo de curso tenha um perfil bastante tecnicista e prescritivo, afinal ensina-se como passar em um exame, em diversos momentos é possível que mesmo a partir do trabalho com questões de múltipla escolha se estimule a criticidade e o senso de cidadania no educando.

Paralelamente, são relativamente poucos os estudos sobre educação que se dedicam à reflexão sobre a composição do Enem. Aparentemente, a grande mídia é a maior geradora de discursos sobre a prova, muitos deles elaborados por profissionais sem qualquer identificação com área e obedientes aos mais diversos interesses. Trabalhos nesse sentido são, portanto, fundamentais.

Inicialmente, a proposta do presente trabalho era a de investigar que concepção de cultura o norteava a elaboração das questões de língua espanhola do Enem, a partir do confronto entre as matrizes teóricas do exame e das questões em si. A pesquisa, no entanto, levou a caminhos inesperados, não se pode observar na prova uma concepção única do que sejam os objetos culturais nem uma estratégia definitiva para sua cobrança no exame, embora a análise sugira que nos últimos anos as questões tenham assumido um perfil mais alinhado.

Dessa forma, o exame parece refletir o intenso embate sobre o papel da cultura no ensino da língua espanhola que aparece também em outros discursos sobre o idioma, como os documentos oficiais e a própria legislação. Faz-se necessário, nesse sentido, fortalecer práticas que estimulem o letramento crítico e abordagens que não limitem o repertório cultural que o idioma apresenta a um conjunto de clichês.

É bom ressaltar, no entanto, que longe de esgotar o debate sobre os componentes culturais nas questões de língua espanhola, o presente trabalho tentou esboçar considerações sobre um tema que ainda pode ser amplamente explorado.

Torna-se evidente, dessa forma, que mais do que uma ferramenta de avaliação, o Enem se tornou, na atualidade, um elemento capaz de influenciar diretamente no que é feito em sala de aula no país, além de um gerador de discursos bastante díspares. Por essa razão, é fundamental que o exame seja academicamente explorado mais a fundo.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 05 maio. 2013.

_____. MEC/SEB. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias /Secretaria de Educação Básica.* – Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 19 set. 2014.

_____. MEC/SEB. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio,* 2002. portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf

CANCLINI, Néstor García. A cultura extraviada em suas definições in *Diferentes, desiguais e desconectados.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. PP. 35-53

CELADA, María Teresa. O espanhol para o brasileiro *Uma língua singularmente estrangeira.* Tese de Doutorado. UNICAMP, 2002.

_____. & GONZÁLEZ, N. M. Los estudios de lengua española en Brasil. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos.* Vol. X. Brasília: Embajada de España en Brasil, 2000. p. 35-58. (Suplemento "El hispanismo en Brasil"). Disponível em: <<http://www.mecd.gob.es/brasil/publicaciones-materiales/publicaciones.html>>. Acesso em: 21 set. 2014.

DAHER, D. C. Enseñanzas del español y políticas lingüísticas en Brasil. Ensino do espanhol e políticas linguísticas no Brasil. In: *Revista Hispanista,* Niterói, n. 27, 2006. Disponível em: <www.hispanista.com.br/revista/artigo216.htm>. Acesso em: 19 set. 2014.

FANJUL, Adrián. Português brasileiro, Espanhol... de onde? Analogias incertas. *Letras & Letras.* Uberlândia, 20 (1), In: p. 165-183, 2004.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). *O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.p.14-34.

_____ *Qué español enseñar*. Madri: Ed. Arco Libros, 2000.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. Editora Unesp: São Paulo, 2003.

KANASHIRO, D. S. K. As linhas e as entrelinas: um estudo das questões de língua espanhola no Enem. 2012. 240 p. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

KLEIMAN, A. (ed.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. Jorge Zahar: Rio de Janeiro, 2001.

MATOS, Dóris. A avaliação no ensino de ELE *in Col. Explorando o ensino* vol. 16 Disponível em: <http://www.espanhol.seed.pr.gov.br/arquivos/File/MEC_exp_ensino/cap_um.pdf>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2015.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. *Revista Hispanista*, v. X, p. 37, 2009. Disponível em: <<http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/artigo282.htm>>.. Acesso em: 21 set. 2014

_____ Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros *in Col. Explorando o ensino* vol. 16 Disponível em: <http://www.espanhol.seed.pr.gov.br/arquivos/File/MEC_exp_ensino/cap_um.pdf>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2015.

RODRIGUES, Fernanda dos Santos Castelano . Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira. *in Col. Explorando o ensino* vol. 16 Disponível em: <http://www.espanhol.seed.pr.gov.br/arquivos/File/MEC_exp_ensino/cap_um.pdf>. Acesso em: 20 de Janeiro de 2015.

UNESCO. Relatório Mundial da UNESCO Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf> Acesso em: 21 set. 2014

LINGUAGENS E CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 91 a 135

Questões de 91 a 95 (opção espanhol)

Questão 91

Los animales

En la Unión Europea desde el 1º de octubre de 2004 el uso de un pasaporte es obligatorio para los animales que viajan con su dueño en cualquier compañía.

AVISO ESPECIAL: en España los animales deben haber sido vacunados contra la rabia antes de su dueño solicitar la documentación. Consultar a un veterinario.

Disponível em: <http://www.agencedelattre.com>. Acesso em: 2 maio 2009 (adaptado).

De acordo com as informações sobre aeroportos e estações ferroviárias na Europa, uma pessoa que more na Espanha e queira viajar para a Alemanha com o seu cachorro deve

- A consultar as autoridades para verificar a possibilidade de viagem.
- B ter um certificado especial tirado em outubro de 2004.
- C tirar o passaporte do animal e logo vaciná-lo.
- D vacinar o animal contra todas as doenças.
- E vacinar o animal e depois solicitar o passaporte dele.

ANEXO B: Questão 95 - ENEM Língua espanhola 2010 –Primeira Aplicação

Questão 95



¡BRINCANDO!

KangaROOS llega a México con diseños atléticos, pero muy *fashion*. Tienen un toque *vintage* con diferentes formas y combinaciones de colores. Lo más *cool* de estos tenis es que tienen bolsas para guardar llaves o dinero. Son ideales para hacer ejercicio y con unos jeans obtendrás un *look* urbano.
www.kangaroos.com

Revista Glamour Latinoamérica, México, mar. 2010.

O texto publicitário utiliza diversas estratégias para enfatizar as características do produto que pretende vender. Assim, no texto, o uso de vários termos de outras línguas, que não a espanhola, tem a intenção de

- A atrair a atenção do público alvo dessa propaganda.
- B popularizar a prática de exercícios esportivos.
- C agradar aos compradores ingleses desse tênis.
- D incentivar os espanhóis a falarem outras línguas.
- E enfatizar o conhecimento de mundo do autor do texto.

ANEXO C: Questão 94 - ENEM Língua espanhola 2010 – Segunda Aplicação

Questão 94

Jesulín y Cayetano Rivera salieron a hombros por la puerta grande aplaudidos por María José Campanario y la duquesa de Alba.

Expectación, mucha expectación fue la que se vivió el pasado sábado en la localidad gaditana de Ubrique. Un cartel de lujo para una tarde gloriosa formado por los diestros Jesulín, "El Cid", y Cayetano Rivera. El de Ubrique pudo presumir de haber sido "profeta en su tierra" en una tarde triunfal, con un resultado de tres orejas y salida por la puerta grande.

Desde primera hora de la tarde, numerosos curiosos y aficionados fueron llegando a los alrededores de la plaza y al hotel Sierra de Ubrique, donde hubo un gran ambiente previo a la cita taurina, dado que era el sitio donde estaban hospedados los toreros.

Revista ¡HOLA! nº 3.427, Barcelona, 7 abr. 2010 (fragmento).

O texto traz informações acerca de um evento de grande importância ocorrido em Ubrique — uma tourada. De acordo com esse fragmento, alguns dos fatos que atestam a vitória nesse evento típico da cultura espanhola são

- A a realização de cortejo público ao toureiro e o abraço do adversário.
- B a hospedagem no Hotel *Sierra de Ubrique* e a presença da família real.
- C a formação de fã-clubes numerosos e o recebimento de título de nobreza.
- D o acúmulo de maior número de orelhas e a saída pelo portão principal.
- E a reunião de numerosos curiosos e o apreço de uma rica mulher.

Questão 91

La cueca chilena

La cueca es la danza nacional de Chile, la protagonista de las celebraciones y festividades criollas. Su origen no está claramente definida, ya que investigadores la vinculan a culturas como la española, africana, peruana, así como también a la chilena.



La rutina de esta danza encuentra — según algunos folcloristas — una explicación zoomórfica por provenir de la "clueca", concepto con el que se hace referencia a los movimientos que hace una polla cuando es requerida por el gallo. Es por ello que el rol del hombre, en el baile, se asemeja a la rueda y al entusiasmo que pone el gallo en su conquista amorosa. La mujer, en cambio, sostiene una conducta más defensiva y esquiva.

Disponível em: <http://www.chile.com>. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).

Todos os países têm costumes, músicas e danças típicos, que compõem o seu folclore e diferenciam a sua cultura. Segundo o texto, na cueca, dança típica do Chile, o comportamento e os passos do homem e da mulher, estão associados

- A à postura defensiva da mulher.
- B à origem espanhola da dança.
- C ao cortejo entre galo e galinha.
- D ao entusiasmo do homem.
- E ao nacionalismo chileno.

ANEXO E: Questão 91 - ENEM Língua espanhola 2012

QUESTÃO 91

Obituario*

Lo enterraron en el corazón de un bosque de pinos
y sin embargo
el ataúd de pino fue importado de Ohio;
lo enterraron al borde de una mina de hierro
y sin embargo
los clavos de su ataúd y el hierro de la pala
fueron importados de Pittsburg;
lo enterraron junto al mejor pasto de ovejas del mundo
y sin embargo
las lanas de los festones del ataúd eran de California.
Lo enterraron con un traje de New York,
un par de zapatos de Boston,
una camisa de Cincinnati
y unos calcetines de Chicago.
Guatemala no facilitó nada al funeral,
excepto el cadáver.

* Paráfrasis de un famoso texto norteamericano.

NOGUERAS, L. R. *Las quince mil vidas del caminante*. La Habana: Unoa, 1977.

O texto de Luis Rogelio Nogueras faz uma crítica

- A a dependência de produtos estrangeiros por uma nação.
- B ao comércio desigual entre Guatemala e Estados Unidos.
- C à má qualidade das mercadorias guatemaltecas.
- D às dificuldades para a realização de um funeral.
- E a ausência de recursos naturais na Guatemala.

ANEXO F: Questões 92 e 93 - ENEM Língua espanhola 2010 – Primeira Aplicação

Texto para as questões 92 e 93

Bilingüismo en la Educación Media Continuidad, no continuismo

Aun sin escuela e incluso apesar de la escuela, paraguayos y paraguayas se están comunicando en guaraní. La comunidad paraguaya ha encontrado en la lengua guaraní una funcionalidad real que asegura su reproducción y continuidad. Esto, sin embargo, no basta. La inclusión de la lengua guaraní en el proceso de educación escolar fue sin duda un avance de la Reforma Educativa.

Gracias precisamente a los programas escolares, aun en contextos urbanos, el bilingüismo ha sido potenciado. Los guaraníhablantes se han acercado con mayor fuerza a la adquisición del castellano, y algunos castellanohablantes perdieron el miedo al guaraní y superaron los prejuicios en contra de él. Dejar fuera de la Educación Media al guaraní sería echar por la borda tanto trabajo realizado, tanta esperanza acumulada.

Cualquier intento de marginación del guaraní en la educación paraguaya merece la más viva y decidida protesta, pero esta postura ética no puede encubrir el continuismo de una forma de enseñanza del guaraní que ya ha causado demasiados estragos contra la lengua, contra la cultura y aun contra la lealtad que las paraguayas y paraguayos sienten por su querida lengua. El guaraní, lengua de comunicación sí y mil veces sí; lengua de imposición, no.

MELIÁ, B. Disponible em: <http://www.staff.uni-mainz.de>. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado)

Questão 92

No último parágrafo do fragmento sobre o bilingüismo no Paraguai, o autor afirma que a língua guaraní, nas escolas, deve ser tratada como língua de comunicação e não de imposição. Qual dos argumentos abaixo foi usado pelo autor para defender essa ideia?

- A O guarani continua sendo usado pelos paraguayos, mesmo sem a escola e apesar dela.
- B O ensino médio no Paraguai, sem o guarani, desmereceria todo o trabalho realizado e as esperanças acumuladas.
- C A língua guarani encontrou uma funcionalidade real que assegura sua reprodução e continuidade, mas só isso não basta.
- D A introdução do guarani nas escolas potencializou a difusão da língua, mas é necessário que haja uma postura ética em seu ensino.
- E O bilingüismo na maneira de ensinar o guarani tem causado estragos contra a língua, a cultura e a lealdade dos paraguayos ao guarani.

Questão 93

Em alguns países bilingües, o uso de uma língua pode se sobrepor à outra, gerando uma mobilização social em prol da valorização da menos proeminente. De acordo com o texto, no caso do Paraguai, esse processo se deu pelo (a)

- A falta de continuidade do ensino do guarani nos programas escolares.
- B preconceito existente contra o guarani principalmente nas escolas.
- C esperança acumulada na reforma educativa da educação média.
- D inclusão e permanência do ensino do guarani nas escolas.
- E continuismo do ensino do castelhano nos centros urbanos.