

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Instituto de Letras
Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa,
Língua Espanhola e Literaturas de Língua Espanhola

Giovana Lazzaretti Segat

**AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENEM: UM ESTUDO DAS
QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Porto Alegre
2019

Giovana Lazzaretti Segat

**AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENEM: UM ESTUDO DAS
QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de licenciada em Letras do
Instituto de Letras da Universidade Federal
do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Juliana Roquele
Schoffen

Porto Alegre
2019

CIP - Catalogação na Publicação

Segat, Giovana Lazzaretti
AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENEM: UM ESTUDO
DAS QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA / Giovana
Lazzaretti Segat. -- 2019.
70 f.
Orientadora: Juliana Roquele Schoffen.

Trabalho de conclusão de curso (Graduação) --
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto
de Letras, Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa e
Literaturas de Língua Portuguesa, Língua Espanhola e
Literaturas de Língua Espanhola, Porto Alegre, BR-RS,
2019.

1. Língua Espanhola. 2. ENEM . 3. Avaliação. I.
Schoffen, Juliana Roquele, orient. II. Título.

Giovana Lazzaretti Segat

**AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENEM: UM ESTUDO DAS
QUESTÕES DE LÍNGUA ESPANHOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de licenciada em Letras -
Língua Portuguesa e Literaturas de Língua
Portuguesa, Língua Espanhola e Literaturas
de Língua Espanhola do Instituto de Letras da
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
Orientadora: Profa. Dra. Juliana Roquele
Schoffen

Aprovada em:Porto Alegre, 19 de dezembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Luciene Juliano Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Monica Nariño Rodriguez
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Porto Alegre
2019

AGRADECIMENTOS

São muitas as possibilidades de caminhos a serem trilhados na vida. As difíceis decisões, os momentos felizes e os tristes, as angústias projetadas, os arrependimentos e os orgulhos que surgem ao longo do percurso tornam-se mais leves e revigorantes quando temos queridos e exemplares companheiros de caminhada conosco. Este trabalho que, de certa forma, conclui uma etapa dessa caminhada, não seria possível se não pelos meus companheiros. Assim, agradeço.

Aos meus pais, Valdecir e Elenice, por serem porto seguro nos trajetos trilhados. Por sempre apoiarem e incentivarem minhas decisões, dando todo o suporte necessário para que a caminhada fosse possível.

À minha querida irmã Juliana, por compartilhar inúmeros caminhos comigo ao longo da vida. Por ser, desde sempre, um exemplo de mulher, de estudante, de profissional e, sobretudo, de ser humano preocupado em observar, questionar e melhorar o mundo. Estendo esse agradecimento também ao meu cunhado, Gabriel, parceiro de caminhada dessas irmãs há alguns anos.

Ao meu amado companheiro, Eduardo, pelo amor e pelo apoio incondicional. Por ser parceiro e aceitar trilhar novos caminhos, sempre disposto a uma palavra de afeto e a um abraço capazes de mudarem rumos.

Às minhas maravilhosas amigas, Jamila, Maria Luiza, Gabrielle, Mariana, Caroline e Vitória, por, em algum momento, terem cruzado seus percursos com o meu. Por sempre estarem dispostas a compartilharem comigo suas alegrias, suas conquistas e suas angústias. Por me conhecerem só por um olhar e por entenderem que caminhos se cruzam e se distanciam sem a necessidade de perderem a beleza e o amor que os permeiam.

À professora Dra. Monica Nariño Rodriguez, por me apresentar uma das sendas mais lindas da Língua Espanhola. Por ter me proporcionado momentos incríveis de aprendizagem, como aluna e professora.

À professora Dra. Juliana Roquele Schoffen, minha querida orientadora, por ter tido a sensibilidade de me encontrar perdida no caminho e me acolher em um que hoje sou feliz. Estendo o agradecimento a todas as colegas do grupo de pesquisa *Avalia*, por serem um exemplo de trabalho e de companheirismo, o que me faz acreditar ainda mais na pesquisa científica brasileira. Por serem todas mulheres de

muita força, que me incentivam, ainda que inconscientemente, a seguir trilhando esse caminho.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em especial ao Instituto de Letras e à Faculdade de Educação, por oportunizarem as experiências mais ricas, interessantes e felizes de minha vida. Por ser um espaço público, gratuito e de qualidade, um espaço diverso, que recebe, que acolhe e que ensina. E, sobretudo, por disponibilizar professores incríveis, programas de formação docente, programas de pesquisa e de extensão, possibilidades de mobilidade acadêmica, de eventos científicos e de encontros que reverberam e que mudam vidas e realidades.

*Al andar se hace camino
Y al volver la vista atrás
Se ve la senda que nunca
Se ha de volver a pisar (...)
Caminante no hay camino, se hace camino al andar*

Antonio Machado

RESUMO

Dada a recente revogação da Lei Nº 11.161, a Lei do Espanhol, que era responsável por garantir a obrigatoriedade de oferta da língua em escolas de todo Brasil, e a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (2018), que não prevê o espanhol como componente curricular, este Trabalho de Conclusão de Curso decorre da necessidade de refletir sobre a posição da Língua Espanhola em espaços educacionais brasileiros – neste caso, a prova do ENEM. Este estudo se insere na área da Linguística Aplicada e tem como finalidade analisar as questões da prova de espanhol do ENEM a fim de registrar possíveis regularidades do exame em relação à Língua Estrangeira. Para atingir este objetivo, buscamos explicitar alguns processos, como a alternância de inclusão e de exclusão do espanhol nos currículos da escola básica e a inserção da prova de Língua Estrangeira Moderna no Exame Nacional do Ensino Médio, a fim de contextualizar a pesquisa. À luz dos documentos oficiais da educação brasileira – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+, 2002a), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) – e da Matriz de Referência do ENEM (2009), este trabalho buscou fazer um paralelo entre as orientações curriculares de ensino de espanhol para o Ensino Médio e o ENEM, analisando um *corpus* com 45 questões. Esses itens correspondem às 5 questões de LEM em 9 aplicações da prova, do período de 2010 a 2018. Esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa-interpretativista (GODOY, 1995) com processos metodológicos de análise documental (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008). Optamos por analisar três pontos referentes a cada item: o eixo temático do texto escolhido para compor a questão, o gênero discursivo desse mesmo texto e as habilidades requeridas do examinando para a resolução da questão. Os pressupostos teóricos que orientam essa categorização e análise são os presentes nos documentos oficiais, principalmente nas OCEM (2006) e na Matriz de Referência (2009), e em referências como Schlatter e Garcez (2009), Silva e Felicetti (2012) e Andrade (2014). A partir da análise realizada constatamos algumas regularidades em relação a eixos temáticos, a gêneros discursivos e a habilidades requeridas mais frequentes. Além disso, foi possível traçar paralelos entre as proposições dos documentos oficiais, as competências e habilidades da Matriz de Referência e as ocorrências do exame, ainda que alguns pontos mereçam atenção e tenham sido problematizados. Também constatamos uma baixa produção científica sobre o tema, tanto por parte das Instituições de Ensino Superior como por parte do Inep. Assim, entendemos que é extremamente fundamental que o ENEM e a sua relação com o ensino/aprendizagem sejam pautas mais recorrentes na produção científica brasileira. Além disso, acreditamos que este trabalho oferece subsídios para uma reflexão sobre as questões de espanhol no ENEM, e, conseqüentemente, sobre o espaço que o ensino de espanhol ocupa em âmbito nacional.

Palavras-chave: Língua Espanhola – ENEM – Avaliação.

RESUMEN

Dada la reciente derogación de la Ley N ° 11.161/2005, la Ley del Español, que fue responsable por garantizar la provisión de idiomas en las escuelas de todo Brasil, y la implementación de la nueva Base de Currículo Nacional Común (2018), que no proporciona el español como componente curricular, esta tesis surgió de la necesidad de reflexionar sobre la posición que la lengua española ocupa en los espacios educativos brasileños, en este caso, en la prueba de ENEM. Este estudio está en el área de Lingüística Aplicada y tiene como objetivo analizar las preguntas de la prueba de español ENEM para registrar las posibles regularidades del examen con relación a la lengua extranjera. Para lograr este objetivo, buscamos explicar algunos procesos, como la inclusión y exclusión del español en el currículo de la escuela primaria y la inserción de la prueba de Lengua Extranjera Moderna en el ENEM, para contextualizar la investigación. A la luz de los documentos oficiales de la educación brasileña – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998), *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM, 2000), *Orientações Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCN+, 2002a), *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (OCEN, 2006), *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC, 2018) – e de la *Matriz de Referência do ENEM* (2009), esta investigación buscó establecer un paralelismo entre las pautas curriculares de enseñanza de español para la escuela y el ENEM, analizando un *corpus* con 45 preguntas. Estos ítems corresponden a las 5 preguntas de LEM en 9 aplicaciones de la prueba, de 2010 a 2018. Esta investigación se caracteriza por ser una investigación cualitativa-interpretativa (GODOY, 1995) con procesos metodológicos de análisis de documentos (LANKSHEAR y KNOBEL, 2008). Elegimos analizar tres puntos relacionados con cada elemento: el eje temático del texto elegido para componer la pregunta, el género discursivo de ese mismo texto y las habilidades requeridas por el examen para resolver la pregunta. Los aportes teóricos que guían esta categorización y análisis son los presentes en los documentos oficiales, principalmente en las OCEN (2006) y en la Matriz de Referencia (2009), y en referencias como Schlatter y Garcez (2009), Silva y Felicetti (2012) y Andrade (2014). Del análisis encontramos algunas regularidades en relación con los ejes temáticos, los géneros discursivos y las habilidades requeridas con mayor frecuencia. Además, fue posible establecer paralelismos entre las proposiciones de los documentos oficiales, las competencias y habilidades de la Matriz de Referencia y las ocurrencias del examen, aunque algunos puntos merecen atención y han sido problematizados. También encontramos una baja producción científica sobre el tema, tanto de las instituciones de educación superior como de Inep. Por lo tanto, entendemos que es extremadamente fundamental que el ENEM y su relación con la enseñanza/ aprendizaje sean pautas más recurrentes en la producción científica brasileña. Además, creemos que este trabajo ofrece subsidios para una reflexión sobre los problemas del español en ENEM y, en consecuencia, sobre el espacio que ocupa la enseñanza del español en el ámbito nacional.

Palabras-clave: Lengua Española - ENEM - Evaluación.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Evolução da Prova do ENEM	30
Figura 2 – Língua Estrangeira no ENEM em 2019.....	34
Figura 3 – Questão 91, 2011.....	46
Figura 4 – Classificação da Questão 91 (2011)	46
Figura 5 – Questão 94, 2012.....	48
Figura 6 – Classificação da Questão 94 (2012)	48
Figura 7 – Questão 92, 2013.....	49
Figura 8 – Classificação da Questão 92 (2013)	51
Figura 9 – Questão 91, 2015.....	52
Figura 10 – Classificação da Questão 91 (2015)	53
Figura 11 – Questão 92, 2016.....	53
Figura 12 – Classificação da Questão 92 (2016)	55
Figura 13 – Gráfico de Eixos Temáticos.....	56
Figura 14 – Gráfico de Gêneros do Discurso.....	56
Figura 15 – Gráfico de Habilidades Requeridas.....	59

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Temáticas e Gêneros Discursivos em LEM no EM.....	25
Tabela 2 - Competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	34
Tabela 3 - Questões de Espanhol, ENEM 2010.....	42
Tabela 4 - Questões de Espanhol, ENEM 2011.....	42
Tabela 5 - Questões de Espanhol, ENEM 2012.....	43
Tabela 6 - Questões de Espanhol, ENEM 2013.....	43
Tabela 7 - Questões de Espanhol, ENEM 2014.....	44
Tabela 8 - Questões de Espanhol, ENEM 2015.....	44
Tabela 9 - Questões de Espanhol, ENEM 2016.....	44
Tabela 10 - Questões de Espanhol, ENEM 2017.....	45
Tabela 11 - Questões de Espanhol, ENEM 2018.....	45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Andifes – Associação Nacional dos Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

EM – Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

Fies – Financiamento Estudantil

H – Habilidade

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LA – Língua Adicional

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

SiSU – Sistema Integrado de Seleção Única

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
2 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL	16
2.1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE ESPANHOL	19
3 A PROVA DO ENEM	29
3.1 A LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PROVA DO ENEM	33
4 PANORAMA DAS QUESTÕES DE ESPANHOL NO ENEM	37
4.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE.....	37
4.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES.....	42
4.2.1 Questão 91 (2011).....	46
4.2.2 Questão 94 (2012).....	47
4.2.3 Questão 92 (2013).....	49
4.2.4 Questão 91 (2015).....	51
4.2.5 Questão 92 (2016).....	53
4.3 O QUE A PROVA NOS CONTA?.....	54
4.4 OS DADOS EM CONTRASTE COM AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO.....	60
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS.....	70

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A motivação para este trabalho surgiu da atual dinâmica educacional brasileira. Dadas as incertezas que se apresentam no panorama educativo nacional graças ao período de transição de entendimentos políticos sobre ensino/aprendizagem e de implementação da Nova Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio¹, muitos questionamentos surgiram ao pensar na prática que se seguirá à finalização de minha formação inicial. Formando-me no curso de Licenciatura em Letras, com ênfase dupla em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, percebi, gradualmente, um estreitamento do campo de trabalho para o qual estou me formando, já que a nova BNCC retirou da orientação curricular para o ensino básico, por exemplo, a obrigatoriedade do ensino de espanhol e de literatura, dentre tantas outras matérias de estudo também retiradas. Considerando minha aproximação com o ensino de espanhol ao fim do curso, comecei a refletir sobre as possíveis consequências dessa decisão, tanto para os professores já formados/em formação como para os estudantes, privados de um conhecimento linguístico adicional. Dentre tantas possíveis consequências, uma que considerei bastante relevante é o lugar que a Língua Espanhola ocupará em alguns espaços, como, por exemplo, os exames de seleção de ingresso – neste trabalho em especial o ENEM -, que reconhecidamente solicitam conhecimentos que são orientados por documentos oficiais, como a Base.

Partindo do contexto explicitado, este estudo está inserido na área da Linguística Aplicada responsável por estudar a avaliação em contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Nesse sentido, são dois os pontos que norteiam este trabalho e que se entrelaçam a fim de sustentar a reflexão e propor os questionamentos: o ensino de espanhol como Língua Estrangeira e o ENEM. Para discuti-los de maneira apropriada, será necessário pontuar questões referentes ao ensino de línguas adicionais², especialmente o de Língua Espanhola, à avaliação em larga escala e à prova do ENEM.

¹ Homologada em 2018 e em processo de implementação, é responsável por nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de todos os níveis de ensino em todo o território nacional. Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

² Reconhecemos e estamos em concordância com o termo língua adicional (LA), considerado como “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já

Desde 2009, quando o ENEM se tornou a única forma de acesso a algumas Universidades e Institutos Federais, através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), o exame tornou-se uma das manchetes principais do Brasil. Milhões de pessoas se inscrevem todos os anos e toda a elaboração, aplicação e realização do exame são cercadas por grande expectativa, tendo em vista o seu grande alcance e a relevância de seu resultado. O crescimento do novo ENEM teve um impacto tão grande que o exame parou de responder exclusivamente às orientações curriculares e se converteu em uma espécie de documento orientador, ditando os objetos de estudo, pelo menos e principalmente no Ensino Médio - sendo um exame de entrada tem o potencial de (re)definir o ensino que o antecede (RAUBER, 2012).

Considerando a relevância e o alto impacto que a prova do ENEM tem sobre a sociedade brasileira – foram 5,1 milhões de inscritos na edição da prova em 2019, segundo dados disponibilizados pelo Inep³ –, as reflexões que surgiram e que justificam esta pesquisa começaram pela seguinte pergunta: por quanto tempo o espanhol permanecerá como uma opção na prova do ENEM, agora que a língua já não é mais uma das alternativas expostas na BNCC? A partir dessa, comecei a refletir sobre a mensagem que a prova passava ao selecionar a Língua Espanhola como uma das opções de Língua Estrangeira Moderna (LE) e por quais razões o espanhol deveria estar nesse exame. Considerei necessário, em um primeiro momento, para tentar responder a essas perguntas, entender o que de fato acontece na prova de espanhol do ENEM. Quais habilidades, competências e temas aparecem, como ela se organiza, o que espera do estudante e o que apresenta como Língua Espanhola.

Assim, este trabalho tem como objetivo principal registrar o percurso e as regularidades da prova de espanhol do ENEM, desde o início de sua aplicação até os dias atuais. É difícil delinear qual é, exatamente, o construto teórico que o orienta, já que a Matriz de Referência do ENEM (2009) conta com poucas explicações. Conhecido por apresentar uma proposta diferenciada dos vestibulares tradicionais, que, geralmente, cobram apenas conhecimentos estritamente relacionados à gramática, o exame se propõe a trabalhar conceitos como interdisciplinaridade,

tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127). No entanto, como o ENEM e os documentos oficiais ainda se referem às Línguas Estrangeiras (LE), este trabalho adotará essa nomenclatura.

³ http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/edicao-do-enem-2019-registra-a-menor-queda-no-numero-de-inscritos-dos-ultimos-4-anos/21206 Acesso em 19/11/2018 Acesso em 19/11/2019 às 21h.

situação-problema e contextualização. Essa abordagem pressupõe um entendimento sobre educação e sobre avaliação, para além de um movimento mecânico de reprodução de conhecimentos. Sendo assim, este trabalho analisará as questões aplicadas na prova de espanhol do ENEM de 2010 a 2018 justamente tentando entender o seu funcionamento.

A análise realizada englobou todas as 45 questões de espanhol que já constaram no ENEM, em suas aplicações regulares, e considerou os gêneros textuais apresentados, as habilidades requeridas para resolução e a temática central das questões. As categorias de análise foram escolhidas a partir do entendimento de que é necessário aprofundar o que conhecemos sobre a prova de espanhol do ENEM. Assim, este trabalho tem como ponto de partida o Trabalho de Conclusão de Curso de Rosa (2016), que também enfoca as questões de Língua Espanhola do exame, analisando-as a partir da leitura. A autora concluiu que a prova de espanhol do ENEM avalia a competência leitora do participante através da ativação de seu conhecimento prévio, que não há questões que privilegiem o domínio de regras gramaticais e do léxico de forma descontextualizada e que algumas questões podem ser respondidas a partir somente da compreensão do enunciado redigido em português. Partindo do pressuposto de que essa é, de fato, uma prova de leitura, e que a autora supracitada já discute o construto de leitura do exame e a competência leitora, colocando-a em perspectiva com os documentos orientadores da educação brasileira, este trabalho visa entender a constituição da prova, buscando constatar quais são as regularidades referentes aos eixos temáticos, aos gêneros discursivos e às habilidades requeridas nos itens da prova. Acredito que essa análise é relevante para professores de espanhol, para estudantes, principalmente os que pretendem realizar esse exame, e para a sociedade como um todo, que poderá acessar essas informações esquematizadas quando e se necessário.

A fim de elucidar alguns de meus questionamentos e de esquematizar as 45 questões que constituem o corpus de análise, organizo este trabalho em quatro capítulos, para além do presente, responsável por introduzir e apresentar a justificativa e os objetivos do estudo. O segundo capítulo, intitulado *O Ensino de Espanhol no Brasil*, conta com uma breve retomada histórica, desde políticas linguísticas que afirmaram a língua como necessária em contexto nacional até as recentes mudanças que diminuiriam sua importância – e, por conseguinte, os reflexos disso no ensino dela. O terceiro capítulo, *A Prova do ENEM*, discorre sobre o exame e seus impactos, como

ele se organiza e a que se pretende, com atenção voltada à Língua Estrangeira. O quarto capítulo é chamado de *Panorama das Questões de Espanhol no ENEM*, e é ele que contará com a análise descrita anteriormente. Por fim, o quinto e último capítulo, *Considerações Finais*, será o espaço reservado para uma tentativa de resposta aos questionamentos que aqui constam e que motivam essa investigação e reflexão.

2 O ENSINO DE ESPANHOL NO BRASIL

O principal objetivo deste capítulo é traçar, rapidamente, o percurso do ensino de espanhol no Brasil, detendo-se em fatos recentes que transformaram esse contexto. A noção de política linguística foi fundamental para possibilitar uma visão crítica e consciente sobre esse breve panorama histórico/político/educacional, uma vez que entendemos a relevância não apenas linguística como também ideológica e identitária do ensino de línguas. Este trabalho lê as políticas linguísticas como

(...) o conjunto de decisões e ações promovidas pelo poder público, que tem como objetivo principal uma (ou mais) língua(s) de sua órbita, e estão orientadas para objetivos que são tanto linguísticos (isso é, determinado efeito sobre o corpus da língua, seu status ou sua aquisição) como não linguísticos. (VARELA, 2008, p. 4, tradução própria)⁴

É essencial entender o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira como uma questão política/econômica, com interesses subjacentes que podem compor, ou não, política(s) linguística(s) – criação de leis, esforços conjuntos para a ampliação de redes de ensino etc. Assim, Shohamy (2006) explica que:

A Política Linguística investiga as agendas ocultas que operam por trás de políticas de linguagem, examinando as decisões que envolvem o uso da linguagem e enfatizando os efeitos dessas decisões e suas possíveis restrições sobre os diferentes grupos da sociedade. (SHOHAMY, 2006, p. 1)⁵

Utilizando as lentes críticas dessa teoria é possível traçar um percurso do ensino de espanhol no Brasil, já que ele foi cercado por interesses econômicos (Mercosul), globalizadores (relações com número expressivo de falantes) e internacionais (influência do governo espanhol/Instituto Cervantes). Como ponto de referência histórica, Rodrigues afirma que (2010), “a presença do espanhol no sistema educacional brasileiro não se inaugura com a aprovação de Lei Nº 11.161 em 2005 e sua implementação em 2010”. Como registro mais antigo se encontra o ensino de espanhol no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1919. Sempre visto como uma

⁴ (...) el conjunto de decisiones y acciones promovidas por el poder pública, 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 lingüístico (VARELA, 2008, p. 4)

⁵ *Language Policy* delves into the hidden agendas which operate behind language policy, examining the decisions surrounding language use and emphasizing the effects of these decisions and potential constraints on different groups within society. (SHOHAMY, 2006, p. 1)

possibilidade e uma necessidade graças à proximidade e à constante interlocução entre o Brasil e os países que o cercam, em sua grande maioria, hispanofalantes, aprender espanhol no colégio passou a ser privilégio de poucos. Dos 100 anos transcorridos do primeiro registro de ensino de espanhol no Brasil até os dias atuais, quatro marcos importantes – fazendo um recorte do período pós redemocratização do Brasil⁶ – mudaram o rumo dessa área, alternando inclusões e exclusões: a LDB, a Lei Nº 11.161, a Lei Nº 13.415 e a Nova BNCC.

A LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, engloba garantias de direitos desde o acesso aos ambientes educativos como a organização curricular deles. Prevendo apenas o inglês como língua a ser trabalhada no ensino fundamental, o Artigo 35-A, parágrafo 4º, apresenta o primeiro registro a nível legislativo do ensino de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) no Ensino Médio:

§4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (BRASIL, 1996, p. 25).

Dessa forma, a LDB abriu precedentes para um movimento das escolas que, em geral, optavam pelo espanhol. Essa opção justificou-se por inúmeros fatores: essa língua é um instrumento de comunicação e de integração regional, é funcional para repensar identidades americanas, para aprender a respeitar as diferenças, para se conectar com o mundo, seja pelo turismo, pelo estudo ou pelo trabalho.

Quase 10 anos após a LDB, o espanhol assumiu protagonismo na legislação brasileira. A Lei 11.161, promulgada em 2005, que definiu que

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

⁶ Esse foi o recorte temporal escolhido considerando a relevância da história recente de inclusão e exclusão do espanhol da discussão educacional e legislativa brasileira. Entende-se que a LDB, a lei mais antiga pontuada neste trabalho, já é um resultado e uma junção de todos os processos anteriores, inclusive das LDBs anteriores (1961/1971) que envolveram o ensino/aprendizagem de línguas adicionais no Brasil.

Art. 4o A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5o Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6o A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7o Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL, 2005).

Como afirma Villalba (2013), “previa-se dificuldade de tal façanha (*aplicação da lei*), considerando-se que mais uma vez foi tomada uma medida legal sem estudos prévios abrangentes que revelassem a realidade escolar brasileira no que se refere ao ensino de língua(s) estrangeira(s)” (VILLALBA, 2013, p. 13). A autora aponta algumas questões pelas quais a aplicabilidade do ensino regular de espanhol poderia ser problemática, como a falta de integração e diferença de entendimento sobre a importância da disciplina entre a comunidade, a escola, as secretarias da educação, as instituições que formam professores e o próprio MEC⁷, para além da formação e demanda de professores qualificados, da falta de concursos para as escolas públicas ou de organização de grades curriculares.

Villalba (2013) entende que a educação linguística faz parte do desenvolvimento qualitativo de um indivíduo, e que, por essa razão, a inserção de uma Língua Estrangeira em contextos educativos deve ser bem planejada e desenvolvida com suporte de diversos setores. Nesse sentido, embora a Lei 11.161/2005 tenha tido efeitos muito positivos, dentre eles o reconhecimento do espanhol como uma língua a ser ensinada nas escolas, a lei e seus poderes executores não deram o apoio suficiente para que esse projeto fosse bem-sucedido. Esses fatores provavelmente desencadearam um entendimento errôneo sobre o que é a aula de espanhol na escola – e, como consequência, a desvalorização da língua nesses espaços.

Como possível efeito da deficiência em certos aspectos da implementação da lei Nº 11.161, em 2017 ela foi revogada, sendo substituída pela Lei Nº 13.415, que retoma o entendimento da LDB, apontando apenas o inglês como obrigatório e “outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol”, o que

⁷ Em 2019, o MEC – Ministério da Educação e Cultura sofreu mudanças e, na atual gestão do poder executivo, é chamada apenas de Ministério da Educação. Fonte: <https://www.mec.gov.br/>

depende exclusivamente da vontade da instituição de disponibilizar verbas (professores, materiais, espaço físico) para isso. Reafirmando essa postura de exclusão do espanhol dos currículos escolares brasileiros, a nova BNCC, que passou por processos intensos de escrita e reescrita entre 2015 e 2018, assumiu uma postura que nega o pluralismo linguístico. A próxima seção dará conta das orientações curriculares para o ensino de espanhol no Brasil, incluindo e aprofundando a discussão sobre a nova BNCC.

2.1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA O ENSINO DE ESPANHOL

Acompanhadas pela legislação que garante e tenta viabilizar o ensino de Língua Estrangeira na escola básica brasileira, em especial o espanhol, estão os textos de orientação curricular. Eles são fundamentais para entender o que de fato ocorre em espaços escolares assim como em provas de larga escala como o ENEM, que, teoricamente, baseiam-se nesses documentos para elaborar os itens do exame e para testar os conhecimentos dos estudantes.

Os documentos referidos neste trabalho são: PCN (1998), PCNEM (2000), PCN+ (2002a), OCEM (2006) e BNCC (2018). Os quatro primeiros têm, atualmente, um caráter mais histórico que pragmático, considerando que foram elaborados pensando em sistematizar políticas educacionais que já se transformaram. É importante referenciar esses documentos porque eles se preocupam com o ensino de Línguas Estrangeiras na educação básica (EF e EM) e não em cursos livres ou em nível superior, por exemplo. Assim, especificam e sugerem o trabalho a ser realizado nas escolas, e, ainda que não direcionados a isso, também influenciam e definem os conteúdos que aparecerão em provas de larga escala.

Tanto os PCN (1998) como os PCNEM (2000) foram publicados com o objetivo de difundir a reforma curricular regulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996). A lei por si só muitas vezes se afasta do campo prático; nesse sentido, esses documentos foram escritos com o propósito de orientar os professores sobre novas perspectivas e metodologias de ensino. Os documentos assumem uma visão sociointeracionista de linguagem, que é constatada em trechos que afirmam que a linguagem é “a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 5). Em se

tratando de Línguas Estrangeiras especificamente, um ponto que merece destaque nos PCN (1998) são os critérios utilizados para a inclusão de uma língua no currículo: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição – o que possibilitaria que muitas línguas fossem incluídas diante da diversidade brasileira. Além disso, o documento propõe um foco no trabalho com a leitura e defende que os temas principais da inclusão desse componente curricular são a cidadania, a consciência crítica e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE – apesar disso, também reconhece que as disciplinas de Língua Estrangeira não costumam ter espaço nos currículos.

Os PCNEM (2000), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, defendem que o currículo deve desenvolver o ser humano para a vida em sociedade, para a atividade produtiva e para a experiência subjetiva. Tem-se o reconhecimento de que as linguagens fazem parte das mais diversas práticas sociais e que essas linguagens “se estruturam de forma semelhante sobre um conjunto de elementos (léxico) e de relações (regras) que são significativas” (PCNEM, 2000, p. 19). Para esse documento a LE é utilizada como instrumento de acesso a outras pessoas e a outras culturas e essa é a concepção que deve ser levada para a sala de aula.

Como um anexo ao PCNEM, em 2002 foi lançado o PCN+ que visava organizar e reestruturar o Ensino Médio. O documento apresenta conceitos estruturantes e as áreas de conhecimento, articulando-as com estes conceitos. Em relação à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, há uma seção específica para Língua Estrangeira Moderna (LEM). Embora a LDB preveja apenas a língua inglesa como obrigatória, os documentos são elaborados de maneira bem ampla, para que possam incluir as demais LEM escolhidas pelas instituições de ensino. O documento ressalta o caráter prático da LE, propondo que o aprendizado se dê pela função comunicativa, mas que vise “prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos” (BRASIL, 2002a, p. 94). Assim, o objetivo final do professor de LE é apresentar a língua como um bem cultural complexo que englobará diversos fatores e tornará possível que o aluno atribua e produza significados. Nesse documento é possível perceber uma esquematização de eixos considerados fundamentais no trabalho com linguagem, como a linguagem verbal, não-verbal e digital, o trabalho com a gramática e com o texto e denotação e conotação, por exemplo, pensando sempre no caráter interativo e como isso será utilizado para abordar questões tais como identidade, imaginário coletivo e visões distintas de mundo.

É possível perceber que tanto os PCN (1998), como os PCNEM (2000) dão um enfoque mais global para o ensino de LE, aproximando-o das características geralmente atribuídas ao ensino de LM ou de linguagens em geral. Já os PCN+ (2002a) apresentam eixos, conceitos, competências e habilidades a serem trabalhados em aula. Na verdade, o que é apresentado é praticamente um checklist de conteúdos a serem trabalhados (falsos cognatos, verbos regulares e irregulares, discurso direto e indireto), com uma sugestão de temas (problemas cotidianos, trabalho e estudo, propaganda, artes), aparecendo a prioridade pela interdisciplinaridade e pelo trabalho com leitura e interpretação de texto.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), em seu volume de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias contém um capítulo (capítulo 4, p. 128) direcionado apenas para o ensino de espanhol como LE. Esse foi um grande marco para professores e alunos de espanhol no Brasil, já que o documento contemplou orientações específicas para a língua. O documento foi elaborado após a Lei 11.161/2005, a Lei do Espanhol,⁸ e tenta esquematizar o ensino da língua na escola básica. O texto tem uma introdução que reconhece que a referida lei é uma política linguística e, a partir dessa explicação, apresenta o que deverá ser trabalhado nessas aulas. O documento apresenta perguntas e reflexões pertinentes para o professor, como *O papel educativo do ensino de Línguas Estrangeiras na escola e o caso específico do Espanhol*, *Algumas especificidades no ensino da Língua Espanhola a estudantes brasileiros*, *O que fazer com a heterogeneidade do Espanhol?* e *Qual variedade ensinar?*, *Sobre a proximidade/distância entre o Português e o Espanhol*, *Interferências, interlíngua, mesclas... ¿Qué hacemos con el portuñol?* Para citar exemplos além das orientações pedagógicas que estão no fim do capítulo e apresentam teorias, metodologias, materiais didáticos e temas afins. As OCEM se apresentam de maneira menos dogmática que os demais documentos, oferecendo a possibilidade de trabalho com temas geradores transversais (política, educação, lazer), visando desenvolver algumas competências, como a interpluricultural, a comunicativa, a de compreensão e produção oral, a de compreensão leitora e de produção escrita.

⁸ A Lei Nº 11.161/2005, conhecida como Lei do Espanhol, é a lei que previa a oferta obrigatória do ensino de espanhol na escola básica brasileira. Aprovada em 2005 e com prazo de 5 anos para implementação, foi revogada em 2017.

Já a Nova BNCC, homologada em 2018, apresenta orientações curriculares para o trabalho com o Ensino Médio. Neste trabalho há um interesse maior pelo EM, já que é essa a etapa mais correlacionada com a prova do ENEM. Em congruência com o exame, o texto da base, nessa etapa, é dividido por áreas de conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Segundo informações contidas no site que disponibiliza a base,

(...) a BNCC – Etapa Ensino Médio pretende promover a elevação da qualidade do ensino no país, por meio de uma referência comum obrigatória para todas as escolas de educação básica, respeitando a autonomia assegurada pela Constituição aos entes federados e às escolas. No caso do Ensino Médio, o ensino não vinha atendendo aos anseios e necessidades da juventude. A BNCC – Etapa Ensino Médio é um instrumento que contribuirá na inserção dos jovens no mundo do trabalho e para que se tornem cidadãos plenos, preparados para os desafios do Século 21. (BRASIL, 2018)

É possível inferir que a base está muito mais voltada para pensar e propor um tipo de ensino que privilegia a formação para o mercado de trabalho, e não para as outras tantas vivências válidas que existem no mundo. Sobre a linguagem,

(...) no Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa). (BRASIL, 2018).

A Língua Inglesa é um componente curricular da área de Linguagens e aparece tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Sobre o ensino de espanhol, no entanto, não há nenhuma menção direta. O texto indica o ensino de inglês – “Por sua vez, a Língua Inglesa, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A § 4º), deve ser compreendida como língua de uso mundial (...)” (BRASIL, 2018, p. 476) - e, após, encontramos apenas uma nota que menciona a possibilidade do ensino de alguma outra língua de forma opcional “IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º)” (BRASIL, 2018, p. 476). Sendo assim, saímos de um documento que dá atenção especial para o ensino de espanhol (OCEM) para um que sequer cogita a disciplina como integrante do currículo escolar. De acordo com

Shohamy (2006), são três as formas pelas quais os objetivos de políticas linguísticas são alcançados em provas de línguas:

- (1) determinar o prestígio e o status das línguas (e, assim, manter o poder dos falantes de variedades de prestígio);
- (2) padronizar e perpetuar a correção da linguagem (e, assim, manter o status subordinado de falantes de variedades não-padrão);
- (3) suprimir a diversidade linguística (em favor dos falantes da variedade padrão). (SHOHAMY, p. 95, 2006).⁹

Ainda que o ENEM não seja propriamente um exame de língua, é possível transpor o que defende a autora para as questões de Língua Estrangeira. A presença ou ausência de uma língua em um exame tão expressivo como esse demonstra o prestígio e o poder que ela tem e representa perante aquela sociedade. Conforme o que aparecer nos itens, ela também reforçará um entendimento sobre língua e valorizará mais/menos alguns aspectos.

Uma das motivações deste trabalho baseia-se, justamente, na dúvida provocada pelo diálogo que geralmente se estabelece entre o documento de orientação curricular e as provas de seleção. Na aba de “Perguntas Frequentes”, da página online da BNCC, há um questionamento sobre a influência da base nas provas de larga escala. A resposta dada é a seguinte:

As avaliações nacionais serão também alinhadas à Base no futuro, respeitando o tempo de implementação e adaptação das redes. As matrizes de avaliação da prova Brasil/Saeb e Enem serão revistas de acordo com a BNCC e envolverão os gestores municipais e estaduais e instituições de ensino e pesquisa na sua elaboração. A implantação das novas avaliações seguirá cronograma negociado com as redes de ensino. A implantação das mudanças no Enem seguirá cronograma negociado com redes municipais e estaduais, instituições de ensino e pesquisa e as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. (BRASIL, 2018)

Sendo assim, é possível afirmar que a presença do espanhol na prova do ENEM está fadada ao fim, visto que a BNCC não prevê o ensino de Língua Espanhola como obrigatório no ensino básico. Alinhando-se às ideias de Shohamy anteriormente expostas, fica evidente que, para além de questões logísticas ou educacionais, ao fazer o movimento de retirar o espanhol da BNCC e, possivelmente, das próximas provas, há um recado implícito no valor atribuído à língua.

⁹ (1) determining the prestige and status of languages (and thus maintaining the power of speakers of prestigious language varieties); (2) standardizing and perpetuating language correctness (and thus maintaining the subordinate status of speakers of non-standard varieties); (3) suppressing language diversity (in favor of speakers of the prestigious standard variety). (SHOHAMY, p. 95, 2006).

Para além das especificidades anteriormente descritas, um ponto comum entre todos os documentos oficiais é a questão da orientação de trabalho por eixos temáticos/eixos transversais e de priorizar a comunicação como objeto do ensino de LEM. A orientação mais ampla de trabalho com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias sempre preza por uma abordagem linguística a partir dos gêneros do discurso; assim, essas noções acabam se entrecruzando nos documentos oficiais. Nesse sentido, os PCNEM afirmam que

Os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da língua. (...) A funcionalidade dos discursos estipula o como e o que dizer. A linguagem verbal é dialógica e só podemos analisá-la em funcionamento, no ato comunicativo, considerando todos os elementos implicados nesse ato. (BRASIL, 2000, p. 21).

Embora não seja citado em nenhum dos documentos, é possível notar uma percepção bastante alinhada à de Bakhtin, que compreende que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 2003, p. 262). Assim, segundo o autor, “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos [...] a comunicação discursiva seria quase impossível” (BAKHTIN, 2003, p. 283). Para além de propriedades formais relativamente estáveis, o que irá constituir um gênero é a sua ligação com uma situação social de interação. A partir desse entendimento, os PCN+ registram que “o texto – falado e escrito – constitui o grande conteúdo estruturador em Língua Estrangeira, a partir do qual irão organizar-se os demais conteúdos estruturadores” (BRASIL, 2002a, p. 116).

É importante ressaltar que o entendimento sobre ensino de línguas presente nos documentos oficiais é reflexo, também, do trabalho de inúmeros pesquisadores brasileiros que se propuseram a pesquisar sobre tal tema. Dessa forma, Schlatter e Garcez (2009) defendem que

o ensino de línguas adicionais na escola – ensino fundamental e ensino médio – serve, mais amplamente, ao letramento, isto é, objetiva promover a participação em diferentes práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita na língua adicional e também na língua portuguesa. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 134)

Segundo os autores, a aula de Língua Estrangeira na escola básica deve criar condições para que o aluno se engaje em atividades usando essa língua para refletir sobre temas relevantes ao seu contexto e, também, para ampliar sua atuação e

participação que acontecerão pelo acesso a circulação de diferentes gêneros do discurso. Assim, é possível notar que confluente aos demais documentos oficiais, os autores também preveem o trabalho com eixos temáticos e gêneros do discurso. De acordo com Schlatter e Garcez (2009), essa opção é “uma forma de atualizar a noção de uso da linguagem e os objetivos de educação linguística” (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 137).

Assim, este trabalho assume essa percepção sobre gêneros do discurso e a considerará como embasamento teórico para a análise que será realizada. Já o entendimento de eixo temático segue o que foi proposto pelos PCN (1998):

os temas transversais, que têm um foco claro em questões de interesse social, podem ser facilmente trazidos para a sala de aula via Língua Estrangeira. A análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais ao se focar as escolhas linguísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social. Isso pode ser feito tanto do ponto de vista das escolhas temáticas como dos conhecimentos de mundo acionados (aquilo do que se fala, sobre o que se escreve, ou se lê) quanto do ponto de vista das escolhas sistêmicas (nos níveis sintático, morfológico, léxico-semântico, fonético-fonológico) e de organização textual (tipos de texto) e ainda da variação linguística (como comunidades de falantes de regiões diferentes de um mesmo país variam no uso da língua, por exemplo). (BRASIL, 1998, p. 43)

Os documentos oficiais de orientação para o EM brasileiros, de maneira geral, sugerem que se estabeleçam grandes temas geradores para auxiliar na definição dos objetivos e dos conteúdos no planejamento de aulas/projetos. As OCEM aclaram que o objetivo maior da presença da Língua Estrangeira na grade curricular é a formação do indivíduo; assim, o ideal seria selecionar temas ligados direta e/ou indiretamente a essa proposta. O enfoque se dá “pensando sobretudo na ideia de transversalidade, tão presente na lei que rege a educação brasileira” (BRASIL, 2006, p.149).

A tabela abaixo registra quais são as orientações referentes a esses pontos, na área de LEM para o Ensino Médio, em cada um dos documentos supracitados, menos a BNCC, que apresenta apontamentos referentes apenas ao inglês:

Tabela 1 - Temáticas e Gêneros Discursivos em LEM no EM

	Temáticas	Gêneros Discursivos
PCNEM (2000)	Não consta	Não Consta

<p>PCN+ (2002)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dinheiro e compras (moedas internacionais); • A casa e o espaço em que vivemos; • Gostos pessoais (sentimentos, sensações, desejos, preferências e aptidões); • Família e amigos; • O corpo, roupas e acessórios; • Problemas da vida cotidiana (tráfego, saúde, tarefas e atividades da vida social); • Viagens e férias; • Interesses e uso do tempo livre; • Lugares (a cidade, a praia, o campo); • Comida e bebida; • Trabalho e estudo; • O ambiente natural (ecologia e preservação); • Máquinas, equipamentos, ferramentas e tecnologia; • Objetos de uso diário; • Profissões, educação e trabalho; • Povos (usos e costumes); • Atividades de lazer; • Notícias (a mídia em geral); • A propaganda; • O mundo dos negócios; • Relacionamentos pessoais e sociais; • Problemas sociais; • Artes e entretenimento; • Problemas mundiais; • A informação no mundo moderno; • Governo e sociedade; • Política internacional; • Ciência e tecnologia; • Saúde, dieta e exercícios físicos. 	<p>A análise de textos de diferentes gêneros (slogans, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais.</p>
<p>OCEM (2006)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Políticas: formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito a voto, representações partidárias etc.; • Econômicas: poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho etc.; • Educação: sistema educativo, estrutura educacional, inclusão/exclusão (social e étnica), função política e social da educação etc.; • Sociais: habitação, escalas e representações sociais, saúde, segurança, transportes etc.; • Esportes: valorização e prestígio social, fins da sua prática (profissional, econômico, prazer, saúde...), locais de realização, custos etc.; • Lazer: opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais; • Informação: papel da imprensa, confiabilidade, acesso à informação, meios de divulgação da 	<p>Essa ligação entre a escrita e a cultura fica mais clara ainda quando se consideram os gêneros da escrita, que variam de uma cultura para outra e de uma língua para outra.</p>

	informação (jornais, revistas, rádio, televisão, Internet) etc.;; • Línguas e linguagens: questões relativas a políticas linguísticas, à diversidade de línguas presentes nos diversos países, às línguas indígenas, ao seu reconhecimento e preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante, na história e na sociedade contemporânea (questões locais e globais), no processo de globalização; aos efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens etc.	
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora com informações retiradas de BRASIL (2000, 2002 e 2006)

A tabela acima esquematiza o entendimento ou a sugestão de trabalho sobre eixo temático e gênero do discurso presentes no capítulo de Língua Estrangeira Moderna desses três documentos: PCNEM, PCN+, OCEM. Se pensarmos em suas escritas progressivamente, é possível perceber que as orientações se tornaram cada vez mais específicas e direcionadas ao ensino de espanhol. Nos PCNEM, o capítulo de LEM apresenta uma explicação sobre a cronologia e importância da inclusão das línguas na escola básica. No entanto, quanto à sugestão de trabalho, constatam-se apenas as competências que deverão ser trabalhadas nas aulas de LEM. Fala-se, rapidamente, do trabalho com temas que sejam socialmente relevantes e que contribuam com a formação geral enquanto cidadãos dos alunos (BRASIL, 2000, p. 27); nesse documento o aspecto comunicativo é bastante valorizado, afirmando que o papel da aula de LEM é proporcionar ao estudante conhecimentos que possibilitem que o mesmo acesse informações na Língua Estrangeira, compreendendo, a partir do outro, a si mesmo. O entendimento de eixo temático e gênero do discurso, contudo, não é aportado no capítulo de LEM e sim no de introdução à área, o que torna possível inferir que muitos entendimentos sobre língua(gem) e ensino foram compartilhados entre a LM e a LE. Por essa razão foi utilizado o termo “Não Consta” na tabela acima. Passando aos PCN+ (2002a) e às OCEM (2006) é possível perceber uma abordagem mais completa. Sobre os eixos temáticos, ambos os documentos entendem a necessidade de delinear possibilidades de trabalho que estejam alinhadas a temáticas socialmente relevantes e aos interesses dos jovens estudantes do EM. Ao comparar as informações presentes na tabela percebe-se que os PCN+ abordam tanto a esfera privada como a pública, detalhando bastante a privada, já que temas como a casa e o espaço em que vivemos, gostos pessoais, família e amigos, o corpo, roupas e acessórios são sugeridos. Em contrapartida, as OCEM apresentam temáticas mais

voltadas à esfera pública, bastante semelhantes à dos PCN+, como formas de governo, política internacional e a informação no mundo moderno, para pontuar alguns exemplos. Os documentos se diferem na abordagem ao eixo temático: enquanto o primeiro direciona para tópicos, o segundo apresenta grupos temáticos com possibilidades.

Em relação ao gênero do discurso, nenhum documento presente na tabela apresenta uma listagem ou sugestões de gêneros específicos para a aula de LEM. Os PCN+ utilizam a nomenclatura gênero do discurso apenas na parte referida à LEM e não na seção de Língua Espanhola, mas, apesar disso, tanto os PCN+ como as OCEM apresentam o enfoque no trabalho com o texto, de maneira a partir sempre dele, propondo uma prática de linguagem escrita situada. Menciona-se a possibilidade de trabalhar com textos escritos e textos orais que estejam em ampla circulação e que sejam relevantes no momento, prestando atenção especial a novos “tipos” de textos, como os blogs e páginas online. Os PCN+ pontuam a necessidade de trabalhar progressivamente com o nível de dificuldade dos textos ao longo dos três anos do EM e trabalhar com uma ampla variedade de gêneros do discurso. Já as OCEM parecem preservar o entendimento de gênero do discurso presente nas orientações para Língua Portuguesa e Literatura. Consta o conceito como orientador das práticas na matriz de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, mas o documento não apresenta sugestão de quais gêneros podem ser usados no EM, nem especifica quais poderiam ser usados na aula de LEM.

Visto que os documentos aqui mencionados se preocupam em orientar os professores no que tange ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas no ensino de LE, lançando mão do trabalho com eixos temáticos e gêneros do discurso direcionados, estudos anteriores, como o de Kanashiro (2012), o de Rosa (2016) e o de Finkenauer (2016) constataram, a partir de análises feitas considerando algumas edições da prova, que algumas das competências previstas nos documentos oficiais são refletidas no modelo de avaliação de Língua Espanhola do ENEM. O próximo capítulo descreverá com mais afinco a prova do ENEM e o que são estas competências e habilidades que a constituem.

3 A PROVA DO ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é o exame de larga escala brasileiro que, em sua história, já teve algumas funções diferentes. Criada e elaborada pelo Inep, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), ao longo do tempo a prova sofreu mudanças tanto em relação à organização quanto aos objetivos. Ao ser criado, em 1998, o ENEM tinha o propósito de fazer um levantamento qualitativo do ensino em território nacional, ou seja, medir o nível de conhecimento dos alunos do Ensino Médio para repensar as políticas educacionais do país. Até 2008 permaneceu com esse objetivo, tendo, a partir de 2004, adquirido alta relevância por poder ser utilizado para a distribuição de bolsas de estudo em universidades privadas através do Programa Universidade para Todos (ProUni).

A partir de 2009, o novo formato e o novo objetivo do exame fizeram com que ele obtivesse uma projeção nacional bastante relevante. Passando a ser ferramenta para ingresso em Instituições Federais, Estaduais e, até mesmo, Internacionais, como a Universidade do Porto, em Portugal, o ENEM ocupou a posição de exame de larga escala com a maior relevância em nível nacional, tendo em vista seu potencial de definir e mudar futuros. As únicas mudanças que ocorreram desde o período de implementação do novo modelo da prova foram a alteração de dias para aplicação da prova e o nome das áreas do conhecimento, como apresenta a imagem abaixo, e o fato de que a prova, em 2017, deixou de certificar a conclusão do EM¹⁰.

As notas do ENEM são aceitas por universidades, centros e institutos federais de educação, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). O Enem também é critério para participação em programas como o Universidade para Todos (ProUni) e de Financiamento Estudantil (FIES), que oferecem, respectivamente, bolsas de estudo e financiamento sem juros ou com juros baixos em instituições privadas. Ao longo dos últimos 10 anos, aumentou exponencialmente o número de universidades que utilizam a nota do ENEM, via SiSU¹¹, para ingresso em cursos de graduação – o que se deve muito ao fato de que a adesão elimina gastos adicionais para as instituições, que não precisariam arcar com os custos de elaboração e de aplicação de um vestibular próprio.

¹⁰ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/47501-exame-nao-sera-mais-utilizado-para-certificar-o-ensino-medio> Acesso em 09/12/2019 às 9h41.

¹¹ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/sisu-cresce-quatro-vezes-em-sete-anos-e-concentra-quase-metade-das-vagas-publicas-em-universidades.ghtml>. Acesso em 23/11/2019 às 9h30.

Figura 1 – Evolução da Prova do ENEM

- 
Até 2008
 63 QUESTÕES E UMA REDAÇÃO
 Um domingo
 - Único dia: provas de caráter interdisciplinar.

- 
De 2009 a 2016
 180 QUESTÕES E UMA REDAÇÃO
 Sábado e domingo
 - 1º dia: Ciências Humanas e Ciências da Natureza;
 - 2º dia: Linguagens e Código, Matemática e Redação.

- 
A partir de 2017
 180 QUESTÕES E UMA REDAÇÃO
 Dois domingos
 - 1º dia: Ciências Humanas, Linguagens e Códigos e Redação;
 - 2º dia: Matemática e Ciências da Natureza.

Fonte: <https://vestibular.brasilecola.uol.com.br/enem/enem-20-anos-transformacao-maior-prova-brasil.htm>

O método avaliativo do exame é a teoria de resposta ao item (TRI), que consiste em analisar as questões que o estudante respondeu corretamente e dar um peso específico para cada acerto. As questões são divididas previamente em grupos - fáceis, médias e difíceis – e não são sinalizadas no momento da prova. A TRI analisa as respostas do aluno, considerando que, se, por exemplo, um estudante acerta mais questões classificadas como difíceis que como fáceis, o fato é estatisticamente improvável e, assim, a média do aluno cai. Sendo assim, a nota não depende apenas do valor absoluto de acertos. Todas as 180 questões objetivas do exame seguem esse funcionamento.

O exame tem como referência curricular as orientações propostas pela LDB e por outros documentos oficiais, como “os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Reforma do Ensino Médio, bem como os textos que sustentam sua organização curricular em Áreas de Conhecimento, e, ainda, as Matrizes Curriculares de Referência do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)” (BRASIL, 2002b, p. 6). Embora esse documento de 2002 não seja o mais atualizado, ele já indica a conexão óbvia entre o currículo do EM e a elaboração da prova. Nesse sentido, as transformações ocorrem simultaneamente e a etapa final da educação básica e o exame são indissociáveis.

Apesar das mudanças projetadas a partir de 2009 e da elaboração da Matriz de Referência (2009), nenhum outro documento foi publicado para embasar o construto teórico do exame. Dessa forma, a matriz apresenta os eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento, e as competências e habilidades referentes a cada uma, mas não explicita em quais documentos estão apoiados. Nesse sentido, é possível inferir que se segue a orientação do Documento Básico de 2002. Em um documento dirigido à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), apresentando a proposta de Reforma do ENEM, o Inep registra que

A nova prova seria estruturada a partir de uma matriz de habilidades e um conjunto de conteúdos associados a elas. A proposta inicial para a matriz de habilidades seria similar às diretrizes que hoje compõem o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos, o Encceja. Assim, o novo exame seria composto por quatro testes, um por cada área do conhecimento, a saber: (i) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (incluindo redação); (ii) Ciências Humanas e suas Tecnologias; (iii) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; e (iv) Matemática e suas Tecnologias. Esta estrutura aproximaria o exame das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos currículos praticados nas escolas, mas sem abandonar o modelo de avaliação centrado nas competências e habilidades.¹²

Como o texto não especifica quais são as Diretrizes Curriculares Nacionais tomadas como base para elaboração do exame, é possível entendê-las ou como o documento lançado pelo Governo Federal em 2012 ou como qualquer outro documento oficial orientador, já que a proposta enviada à Andifes data de 2009 enquanto as Diretrizes Curriculares Nacionais datam de 2012. Levando esse fato em consideração, neste trabalho consideraram-se as OCEM como documento principal orientador da prova de LEM, já que é a orientação curricular mais recente em termos de especificações e indicações para o ensino de espanhol a nível nacional.

Segundo o documento básico do exame, o principal objetivo de sua aplicação é “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (BRASIL, 2002b, p. 1). Atualmente, para além de avaliar desempenho dos egressos do EM o exame também funciona como ferramenta de ingresso nas Instituições de

¹² O referido trecho foi retirado de uma proposta enviada à Andifes. O texto não é um documento oficial nem alguma proposta de legislação e, sim, um esclarecimento sobre a implementação do novo ENEM. O texto na íntegra pode ser acessado pelo link: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&ite.

Ensino Superior. Embora o seu propósito tenha sofrido alterações, a estrutura de composição do ENEM continua a mesma.

O exame está organizado segundo alguns conceitos orientadores. São eles: áreas do conhecimento, competências e habilidades. As áreas do conhecimento são agrupamentos das tradicionais disciplinas escolares (português, matemática, biologia, geografia etc.) que permitem vislumbrar a integração dos conteúdos e transposição deles para práticas no mundo real. Sobre isso, os PCNEM afirmam que “é essencial entender a presença das Línguas Estrangeiras Modernas inseridas numa área, e não mais como uma disciplina isolada no currículo” (BRASIL, 2000, p. 26). São 4 as áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Códigos e Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza) mais uma redação.

O ENEM apresenta 5 eixos cognitivos que são comuns a todas as áreas do conhecimento e perpassarão as competências de área e suas habilidades. São eles:

I - Dominar Linguagens (DL) – Dominar a norma culta da língua portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa.

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

III - Entender situações-problema (SP) – Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problemas.

IV - Construir Argumentações (CA) – Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.

V - Elaborar propostas (EP) – Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (BRASIL, 2009)

Para além disso, cada área é apresentada individualmente na Matriz de Referência do ENEM (2009) e é composta por competências e habilidades – ao todo, são 30 habilidades a serem avaliadas por área, totalizando 120. Evidentemente, essa seleção não esgota a aferição de todas as competências desenvolvidas na educação básica; conforme Andrade (2012), o exame “pretende fazer uma seleção voltada para o reconhecimento de competências essenciais na contemporaneidade do conhecimento, da cultura, do mundo do trabalho, da política, entre outras esferas da interação social” (ANDRADE, 2012, p. 68). Silva e Felicetti (2014), em concordância, defendem que o que o exame faz é um recorte dessa integração de competências e habilidades propostos na educação básica, já que nessa etapa de escolarização as

competências e habilidades são mais desenvolvidas, pois são necessárias tanto para a sequenciação dos estudos (uma vez que cada ano escolar os conteúdos se ampliam necessitando dos anteriores já consolidados), bem como para campo profissional dos estudantes, resultando, assim, em aspectos relevantes para a vida em sociedade (SILVA e FELICETTI, 2014, p. 20).

O exame assume as concepções de

competência como modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do “saber fazer”. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania). (BRASIL, 2002b, p. 5)

Para dizer de outra forma, a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica. A partir desses conceitos, busca-se verificar como o conhecimento construído ao longo da escolaridade do examinando pode ser efetivado por meio da demonstração de sua autonomia, de atitudes, valores e procedimentos diante de “situações-problema que se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo.” (BRASIL, 2002b, p. 5). De acordo com Silva e Felicetti (2014), o exame exige que se articulem conhecimentos, valores e atitudes de forma integrada. Assim, “habilidades e atitudes estão vinculadas a competências, uma vez que elas precisam ser inter-relacionadas com conhecimentos para que haja uma atuação competente” (SILVA e FELICETTI, 2014, p.19).

3.1 A LÍNGUA ESTRANGEIRA NA PROVA DO ENEM

A Língua Estrangeira Moderna (LEM) foi incorporada ao Exame em sua reforma, em 2009. A partir de 2010 os candidatos já podiam optar, no momento da inscrição, entre as questões correspondentes à Língua Inglesa ou à Língua Espanhola. Desde então, todos os anos as cinco primeiras questões da prova de Linguagens e suas tecnologias dizem respeito a essas línguas adicionais. Como demonstram os dados disponibilizados pelo Inep em 2019, o espanhol tem sido escolhido por um maior número de brasileiros.

Figura 2 – Língua Estrangeira no ENEM em 2019

Língua estrangeira	Inscritos
Inglês	2.421.809
Espanhol	2.673.579
Total	5.095.388

Fonte: <http://inep.gov.br/central-de-conteudo/press-kits>

Conforme exposto anteriormente, a Matriz de Referência do ENEM (2009) apresenta cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas de conhecimento. Esses eixos cognitivos funcionam transversalmente e estão presentes nas competências e habilidades apresentadas especificamente em cada área. São um indicador de que a prova se propõe a ser um espaço de reflexão e de ação cidadã, não apenas de reprodução. A Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias abrange as seguintes competências:

Tabela 2 - Competências da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1	Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.
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.
Competência de área 3	Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.
Competência de área 4	Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.
Competência de área 5	Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.
Competência de área 6	Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.
Competência de área 7	Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.
Competência de área 8	Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.
Competência de área 9	Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e

	social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-o aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.
--	---

Fonte: Elaborada pela autora com base na Matriz de Referência do ENEM (BRASIL, 2009)

Em relação às questões de LEM, a prova conta com as 5 primeiras das 45 questões anuais que compõem a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Sobre a estrutura das questões de LE, é importante ressaltar que todas são compostas por textos autênticos escritos em espanhol, ou seja, que circularam de alguma maneira na sociedade hispanofalante anteriormente à data da prova, e que para cada questão há um texto diferente – somente em 2010 a prova utilizou um mesmo texto para duas questões diferentes. Embora os textos que compõem as questões estejam em espanhol, o restante delas, enunciados e alternativas, está em português. Todas as questões são de múltipla escolha, contendo 5 alternativas cada.

Nessas 5 primeiras questões do exame que aparecerão as duas competências, dentre todas as Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que focalizam a abordagem de LEM - a 2 e a 5. A descrição de habilidades requisitadas a partir dessas competências é:

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. (...)

Competência de área 5 - Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 - Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 - Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (BRASIL, 2009, grifos nossos)

Essas competências revelam a concordância com a percepção sociointeracionista sobre língua/linguagem entre os documentos oficiais e o exame, já que a apresenta como indissociável da cultura e da prática comunicativa. É possível entender a Competência da área 2 como responsável por um âmbito mais linguístico enquanto a Competência da área 5 diz respeito à produção artística e cultural de maneira geral.

Basicamente, na prova de Língua Estrangeira o estudante deverá utilizá-la como ferramenta para acessar informações, por meio da leitura, utilizando, por vezes, aspectos mais gramaticais e, por outras, mais interpretativos. Assim, a H5 espera que o candidato conheça o vocabulário e as expressões da língua com a qual está lidando, com o objetivo de identificar temáticas. A H6 e a H7 materializam o uso da língua com intermédio de sua estrutura, possibilitando o acesso à informação e à reflexão sobre o seu uso social e sua função. Já a H8 reconhece a importância da produção cultural na LEM, e, na prova de espanhol, é perceptível nos textos que compõem a questão. A primeira habilidade da Competência de área 5, H15, solicita que o examinando relacione o texto literário ao seu período e contexto de produção. Enquanto isso, a H16 é uma habilidade voltada à preocupação estética e a H17 aos valores sociais e humanos presentes nas expressões literárias.

Esse entendimento de língua/linguagem que aparece implícito na Matriz de Referência do ENEM é resultado de um entendimento político e educacional, que orientará práticas e decisões, como o que deverá compor a prova. Com a perspectiva de fim da aparição da Língua Espanhola nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio, nos propomos a olhar para o passado pretendendo fazer algumas projeções ou reflexões sobre o futuro: o que é possível registrar em relação a gêneros textuais, a habilidades requeridas e a temáticas possíveis na prova de espanhol ao longo desses 10 anos em que o exame contou com questões de Espanhol?

4 PANORAMA DAS QUESTÕES DE ESPANHOL NO ENEM

Conforme exposto anteriormente, esta pesquisa tem como objetivo geral analisar as questões que compõem a prova de espanhol no ENEM. Para atingir esse objetivo, elaboraram-se as seguintes perguntas de pesquisa:

1. As questões abordam o que é proposto na Matriz de Referência do Exame?
2. Quais eixos temáticos são abordados nos textos que compõem as questões?
3. Quais gêneros discursivos aparecem nas questões da prova?
4. Quais das habilidades apresentadas na Matriz de Referência são, de fato, requeridas para resolver essas questões?

Com base nos princípios teóricos apresentados ao longo do trabalho e a partir do recorte escolhido para refletir, especialmente, sobre os eixos temáticos, os gêneros do discurso e as habilidades requeridas, procedeu-se, neste capítulo, à análise das questões da prova de espanhol do ENEM.

4.1 METODOLOGIA DE ANÁLISE

A metodologia escolhida para este trabalho é a qualitativa-interpretativista. Conforme Godoy (1995), em pesquisas interpretativistas, “[...] o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados” (GODOY, 1995, p. 62). Entendeu-se que o processo não é e não deve ser completamente neutro, e, nesse sentido, o pesquisador deve ser alguém que ativamente constrói conhecimento sobre o mundo a partir de certos princípios e métodos: neste caso, a análise de documentos – leis, orientações curriculares e provas – que estão disponíveis em domínio público para que qualquer pessoa possa acessar online. Lankshear e Knobel (2008) pontuam que a “análise de documentos é um procedimento eficiente de geração de dados em pesquisas qualitativas” (LANKSHEAR e KNOBEL, 2008, p. 40). De acordo com os autores, os documentos são capazes de informar decisões presentes e futuras sobre o ensino, estratégias de aprendizagem, políticas da escola e podem proporcionar uma série de perspectivas sobre um evento ou questão socialmente relevante. Assim, esta pesquisa resultou de diversas leituras, discussões, escolhas e análises de

documentos a partir do entendimento do que pode ser considerado relevante, ou não, de acordo com o contexto sociopolítico brasileiro atual.

Com base na perspectiva teórica adotada, o processo metodológico ocorreu da seguinte forma: o primeiro passo deste trabalho foi a construção de uma compreensão sobre o ensino de espanhol no Brasil e sobre a prova do ENEM. Considerando que o foco do trabalho são as questões de Língua Espanhola no exame, pareceu-nos importante que o histórico do ensino da língua no país fosse reconstruído a partir da legislação/constituição de políticas linguísticas voltadas ao espanhol e dos documentos oficiais que são escritos para orientar a elaboração de currículos. Sendo assim, o capítulo 2 foi destinado a esse percurso histórico para esclarecer qual a posição que o ensino dessa língua ocupa em território nacional. Para além disso, considerou-se necessário explorar o que é, de fato, o ENEM, e como a LEM aparece no exame. Assim, no capítulo 3 houve a tentativa de explicar o funcionamento do ENEM, buscando apresentar sua constituição e sua formatação a partir de seus objetivos e dos documentos que o orientam.

Apresentado nos dois primeiros capítulos o nosso entendimento sobre tais temáticas – ensino de espanhol e prova do ENEM –, que se correlacionam neste trabalho, o próximo passo foi a definição do objetivo da investigação e quais seriam as perguntas de pesquisa. Resultado de muitas reflexões e de alguns recortes, o objetivo deste trabalho e as perguntas que o orientam estão registradas na primeira seção deste capítulo (fazer um registro sobre a composição da prova de espanhol no ENEM a partir da pergunta mais geral “As questões abordam o que é proposto na Matriz de Referência do Exame?”, focalizando em três categorias de análise: temática, gênero do discurso e habilidade requerida).

Definido o objetivo e as perguntas de pesquisa, passou-se à seleção do corpus. O corpus é composto por questões da prova de espanhol do ENEM aplicadas entre os anos de 2010 (primeiro ano que a LEM constou na prova) e 2018. Consideraram-se apenas as aplicações regulares, ou seja, as provas aplicadas para o grande público conforme o cronograma regular do Inep, contabilizando um total de 45 questões. Nesse recorte não foram analisadas as reaplicações¹³ do exame, ocorridas em razão

¹³ Em 2010 a prova foi reaplicada em razão de falhas na impressão do exame; já em 2016, foi reaplicada em função do movimento de ocupações por todo o Brasil que impossibilitaram o uso de salas de aula em escolas e universidades; em 2018, o estudante passou a poder solicitar a reaplicação da prova, caso as condições de realização fossem inadequadas.

de problemas na aplicação inicial – como a ocupação das escolas que receberiam o exame na data regular de aplicação, por exemplo -, e as provas aplicadas para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL)¹⁴. Todas as questões analisadas seguem a ordem do Caderno Azul de provas – conforme a cor do caderno, a ordem das questões é alterada.

Após a seleção do corpus, procedeu-se à análise, a qual registramos na próxima seção. O recorte escolhido implica a classificação de cada uma das 45 questões já aplicadas na prova em três categorias pré-definidas: eixo temático; gênero do discurso; habilidades requeridas. As duas primeiras categorias seguem o entendimento teórico apresentado no capítulo 2, criando uma correspondência de classificação com as OCEM. Sendo assim, os eixos temáticos serão classificados conforme a sugestão das Orientações Curriculares para o Ensino Médio e os gêneros do discurso serão analisados de acordo com o que o documento propõe – ainda que não seja uma listagem de possíveis gêneros a serem trabalhados. Já as habilidades requeridas serão analisadas conforme o que é apresentado na Matriz de Referência do ENEM (2009), conforme esquematizado no capítulo 3.

- ✓ Eixo temático: o segundo capítulo esquematiza, de forma breve, o que sugerem os documentos oficiais em relação ao ensino de espanhol. As OCEM destacam a formação do indivíduo como prioridade e enfatizam que uma maneira de fazer isso em aula é selecionando temas ligados direta e/ou indiretamente a essa proposta. Todos os documentos abordam a noção de transversalidade; dessa forma, o objetivo dessa categoria é identificar quais temáticas surgem nos textos selecionados para a formulação das questões. A subdivisão de temáticas escolhidas para a classificação é a das OCEM, que prevê o trabalho com os seguintes eixos temáticos: política, economia, educação, social, esportes, lazer, informação, línguas e linguagens (Tabela 1, p. 24). Este trabalho optou por uma pequena mudança na nomenclatura para facilitar a referência na análise: por essa razão, os nomes dos eixos temáticos desta seção estão minimamente diferentes dos da tabela. Como a subdivisão

¹⁴ O Enem PPL é para adultos privados de liberdade e jovens sob medida socioeducativa que incluam privação de liberdade. É realizado pelo Inep, em parceria com Ministério da Justiça e Segurança Pública, por meio do Departamento Penitenciário Nacional (Depen). A aplicação ocorre dentro de unidades prisionais, é posterior ao Enem regular e ocorre em dias úteis. Fonte: <http://portal.inep.gov.br/enem-ppl>

proposta pelas OCEM não dá conta de todas as possibilidades que aparecem na prova, algumas decisões foram tomadas para que a categorização fosse viável. Dessa forma, foram incluídos alguns tópicos nos grupos de temas propostos pelo documento. Segue, abaixo, a atualização – os novos temas sugeridos estão grifados em itálico.

Política: formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito a voto, representações partidárias etc.;

Economia: poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho, *relações de trabalho*;

Educação: sistema educativo, estrutura educacional, inclusão/exclusão (social e étnica – *migração, preconceito racial, misoginia*), função política e social da educação [*solidariedade, diálogo*];

Social: habitação, escalas e representações sociais, *relações interpessoais, identidades*, saúde, segurança, transportes, *história, cultura, meio ambiente*;

Esporte: valorização e prestígio social, fins da sua prática (profissional, econômico, prazer, saúde...), locais de realização, custos etc.;

Lazer: opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais, *turismo*;

Informação: papel da imprensa, confiabilidade, acesso à informação, meios de divulgação da informação (jornais, revistas, rádio, televisão, Internet), *informativos*;

Línguas e linguagens: questões relativas a políticas linguísticas, à diversidade de línguas presentes nos diversos países [*bilinguismo/plurilinguismo*], às línguas indígenas, ao seu reconhecimento e preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante [*Língua Espanhola*], na história e na sociedade contemporânea (questões locais e globais) no processo de globalização; aos efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens etc.

É importante aclarar que os eixos temáticos propostos pelas OCEM foram uma escolha de contrapor as últimas orientações curriculares propostas especificamente para o espanhol com o que aparece no exame. Nesse sentido, é evidente que faltam muitos outros eixos temáticos, que nem todos os textos que compõem as questões se encaixam em um ou em outro tema, que há sobreposição de temáticas e que há uma

clara negligência em relação aos textos literários, que, nas categorias propostas, não apresentam nenhuma especificidade. Discordamos, em certos pontos, da classificação proposta e acreditamos que ela reduz e minimiza leituras diversas e mais complexas que os textos possam apresentar. No entanto, a fim de realizar o levantamento para verificar as possíveis regularidades da prova de espanhol, optamos por manter essa categoria de análise e esses eixos temáticos, entendendo que, em alguns casos, há uma tentativa de categorização que não necessariamente será entendida e classificada da mesma forma por outros.

- ✓ Gênero do Discurso: como mencionado no segundo capítulo, os documentos oficiais da educação brasileira orientam o docente a trabalhar com textos de diferentes gêneros discursivos. Pensou-se, através dessa categoria, registrar quais são os gêneros abarcados na prova de espanhol do ENEM e se eles, de alguma forma, fazem parte da realidade do aluno de LE oriundo do Ensino Médio. Para identificar o gênero discursivo foram utilizadas algumas ferramentas, como a fonte do texto, seu título, o registro do gênero no enunciado da questão e a construção regular do gênero, socialmente conhecida e relativamente estável.
- ✓ Habilidades Requeridas: o terceiro capítulo deste trabalho discorreu sobre a organização da prova do ENEM. Pautada por uma Matriz de Referência que define distintas competências e habilidades por área de conhecimento, essa categoria verifica de que maneira e quais são as habilidades requeridas do participante, em cada uma das 45 questões. A competência 2 faz referência à avaliação da Língua Estrangeira Moderna especificamente e a competência 5 diz respeito ao uso artístico e literário, que poderá aparecer também na LEM. Ao todo, são 7 habilidades possíveis (H5; H6; H7; H8; H15; H16; H17) que poderão aparecer juntas em um mesmo item.

As habilidades requeridas foram analisadas a partir de uma tentativa de entender o que acontece no exame. Dessa forma, o percurso feito foi a leitura do texto, a leitura do enunciado e a leitura das alternativas, a fim de entender, a partir da resposta correta, o que estava sendo solicitado. Ponderamos, contudo, que essa interpretação pode não ser a prevista pelo exame, uma vez que em alguns itens sequer fica evidente ou se justifica uma das alternativas como resposta.

Cinco questões foram escolhidas para exemplificar o processo de análise, que consta na próxima seção. Além desses exemplos, que visam explicitar o critério de classificação, as tabelas apresentadas na sequência registram a análise referente às demais questões, que passaram pelo mesmo processo. As tabelas elaboradas são o principal resultado do processo metodológico, que foi pensado para dar conta do objetivo de pesquisa. As informações levantadas serão discutidas ainda neste capítulo: a partir delas, serão respondidas as perguntas de pesquisa.

4.2 ANÁLISE DAS QUESTÕES

Na sequência apresentamos as 9 tabelas que são resultado do processo metodológico. Cada tabela apresenta o ano de aplicação, o número da questão – é válido lembrar que essa numeração corresponde aos cadernos azuis de prova -, as categorias de análise e as informações que resultaram desta pesquisa, seguindo os pressupostos expostos nos capítulos anteriores.

Tabela 3 – Questões de Espanhol, ENEM 2010

Ano/Aplicação do Exame	Questão ENEM	Temática	Gênero Discursivo	Habilidades Requeridas
2010	Questão 91	Informação ¹⁵	Notícia	H6
	Questão 92	Línguas e linguagens	Artigo de Opinião	H5; H6;
	Questão 93	Línguas e linguagens	Artigo de Opinião	H5; H6; H8;
	Questão 94	Social	Reportagem	H5
	Questão 95	Economia	Anúncio Publicitário	H7

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 4 – Questões de Espanhol, ENEM 2011

Ano/Aplicação do Exame	Questão ENEM	Temática	Gênero Discursivo	Habilidades Requeridas
	Questão 91	Lazer	Reportagem	H5; H8;

¹⁵ A temática foi classificada de acordo com a sugestão das OCEM.

2011	Questão 92	Social	Reportagem	H5
	Questão 93	Informação	Apresentação	H6
	Questão 94	Social	Artigo de Opinião	H6; H8;
	Questão 95	Social	Artigo de Opinião	H5; H7;

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 5 – Questões de Espanhol, ENEM 2012

Ano/Aplicação do Exame	Questão ENEM	Temática	Gênero Discursivo	Habilidades Requeridas
2012	Questão 91	Política	Poema	H6; H7
	Questão 92	Social	Notícia	H6; H7;
	Questão 93	Política	Crônica ¹⁶	H5; H6; H7;
	Questão 94	Social	História em quadrinhos	H5; H6; H7;
	Questão 95	Social	Artigo de opinião	H6

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 6 – Questões de Espanhol, ENEM 2013

Ano/Aplicação do Exame	Questão ENEM	Temática	Gênero Discursivo	Habilidades Requeridas
2013	Questão 91	Social	Charge	H7; H15;
	Questão 92	Educação	Canção (cantiga)	H5; H15; H17;
	Questão 93	Social	Ensaio	H5; H6;
	Questão 94	Social	Poema	H5; H7;
	Questão 95	Línguas e Linguagens	Artigo de Opinião	H7; H8;

¹⁶ São utilizados apenas trechos de textos literários que no exame emergem a partir dos seguintes gêneros: *Conto*, *Crônica*, *Ensaio* e *Romance*. Os *Poemas* e as *Canções* aparecem na íntegra ou em também em trechos.

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 7 – Questões de Espanhol, ENEM 2014

Ano/Aplicação do Exame	Questão ENEM	Temática	Gênero Discursivo	Habilidades Requeridas
2014	Questão 91	Social	Anúncio Publicitário	H5; H6; H7;
	Questão 92	Educação	Ensaio	H5; H7;
	Questão 93	Sociais	Ensaio	H5; H7;
	Questão 94	Línguas e Linguagens	Discurso	H5; H7;
	Questão 95	Social	Poema	H5; H7;

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 8 – Questões de Espanhol, ENEM 2015

Ano/Aplicação do Exame	Questão ENEM	Temática	Gênero Discursivo	Habilidades Requeridas
2015	Questão 91	Política	Poema	H5; H6; H7; H15;
	Questão 92	Educação	Notícia	H7;
	Questão 93	Educação	Anúncio Publicitário	H5; H6; H7;
	Questão 94	Social	Ensaio	H5; H7;
	Questão 95	Línguas e Linguagens	Notícia	H5; H7; H8;

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 9 – Questões de Espanhol, ENEM 2016

Ano/Aplicação do Exame	Questão ENEM	Temática	Gênero Discursivo	Habilidades Requeridas
2016	Questão 91	Política	Notícia	H5;
	Questão 92	Social	Romance	H5; H16;
	Questão 93	Social	Poema	H7; H8;
	Questão 94	Social	Artigo de Opinião	H5;

	Questão 95	Social	Ação Poética ¹⁷	H7;
--	------------	--------	----------------------------	-----

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 10 – Questões de Espanhol, ENEM 2017

Ano/Aplicação do Exame	Questão ENEM	Temática	Gênero Discursivo	Habilidades Requeridas
2017	Questão 91	Economia	Romance	H5;
	Questão 92	Social	Reportagem	H5; H6;
	Questão 93	Educação	Canção	H6; H7; H8; H15;
	Questão 94	Política	Notícia	H6; H7;
	Questão 95	Social	Conto	H5; H6; H15;

Fonte: Elaborada pela autora.

Tabela 11 – Questões de Espanhol, ENEM 2018

Ano/Aplicação do Exame	Questão ENEM	Temática	Gênero Discursivo	Habilidades Requeridas
2018	Questão 91	Social	Romance	H5; H7;
	Questão 92	Economia	Notícia	H5;
	Questão 93	Educação	Apresentação	H6; H7;
	Questão 94	Línguas e Linguagens	Notícia	H6;
	Questão 95	Política	Conto	H6; H7;

Fonte: Elaborada pela autora.

Abaixo procedeu-se à análise de 5 questões que exemplificam o processo realizado em todo o corpus. As questões separadas por seções, estão em ordem

¹⁷ Ação poética é o movimento mural-literário que teve início em Monterrey, México, em 1996. Seu fundador foi o poeta mexicano Armando Alanis Pulido e a ação consiste em pintar frases curtas, fragmentos de poesias ou de canção em paredes das cidades. É muito comum e bastante frequente na cultura hispânica; ainda que não seja tão difundida no Brasil, a consideramos como um gênero discursivo por reconhecermos suas particularidades.

A questão 91 de 2011 apresenta um texto intitulado *‘Desmachupizar’ el turismo* e, na sequência, o enunciado e as alternativas em português. O texto informa que 70% das pessoas procuram Machu Picchu como primeiro destino turístico no Peru. Por isso defende-se a ideia de que é preciso “desmachupizar” o turismo, ou seja, amenizar o foco de atenção dos turistas (Machu Picchu). Apenas pelo título e pelo enunciado já se torna possível identificar qual o eixo temático abordado – o turismo. O texto explica o porquê da necessidade de difundir outras possibilidades de turismo no país. A reportagem afirma que o Comitê do Patrimônio Mundial da Unesco elaborou uma lista dos patrimônios em perigo e Machu Picchu quase foi incluída nela – assim, afirma-se que existe a preocupação do órgão internacional com relação à quantidade de visitantes e ao crescimento urbano das cidades de acesso. Seguindo a proposta de eixos temáticos das OCEM, incluiu-se esse texto no grupo indicado como temáticas de *Lazer*. Segundo a classificação do documento, essa categoria diz respeito a opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais – sendo a questão econômica e social bastante tematizada pelo texto que compõe a questão.

O texto é um trecho de reportagem veiculado em um jornal espanhol. A identificação do gênero discursivo, nesse caso, é facilitada pelo registro no enunciado da questão. Contudo, também é possível identificar características próprias do gênero como o caráter informativo e formador de opinião, para além da fonte do texto, que indica que foi retirado da página online do jornal *El País*.

Sobre a competência da área de Língua Estrangeira, associa-se essa questão à H5 – (associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema) e à H8 (reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística). A H5 porque, conforme o enunciado, notamos que a pergunta focaliza o significado de um termo (“desmachupizar”), um neologismo que deve ser interpretado e reconhecido, associando o vocábulo ao tema do texto. Já a H8 porque o item procura salientar um aspecto cultural que é o turismo no Peru, tratando especificamente de Machu Picchu; Julgamos, portanto, que o item objetiva o estabelecimento de relações entre um elemento textual, o texto e seu contexto.

4.2.2 Questão 94 (2012)

QUESTÃO 94



QUINO. Disponível em: <http://mafalda.dreamers.com>. Acesso em: 27 fev. 2012.

A personagem Susanita, no último quadro, inventa o vocábulo *mujerez*, utilizando-se de um recurso de formação de palavra existente na língua espanhola. Na concepção da personagem, o sentido do vocábulo *mujerez* remete à

- A falta de feminilidade das mulheres que não se dedicam às tarefas domésticas.
- B valorização das mulheres que realizam todas as tarefas domésticas.
- C inferioridade das mulheres que praticam as tarefas domésticas.
- D relevância social das mulheres que possuem empregados para realizar as tarefas domésticas.
- E independência das mulheres que não se prendem apenas às tarefas domésticas.

Figura 6 - Classificação da Questão 94 (2012)

Ano/Aplicação do Exame	Questão ENEM	Temática	Gênero Discursivo	Habilidades Requeridas
2012	Questão 94	Social	História em quadrinhos	H5; H6; H7;

A questão 94 da prova de 2012 apresenta uma história em quadrinhos da famosa personagem argentina, Mafalda. Criada por Quino, Mafalda e seus amigos são bastante conhecidos pela abordagem tragicômica de temas considerados adultos a partir do entendimento de crianças. Nessa questão, Susanita, amiga de Mafalda, defende que a mulher é “menos mulher” quando não sabe fazer as tarefas domésticas. A problematização do texto se refere à alusão que a personagem faz ao termo *mujerez* (último quadrinho); assim ela enfatiza que a mulher seria “mais mulher” quando realiza as tarefas de casa.

Fica evidente o tom irônico apresentado na tirinha de Quino quando Mafalda interroga Susanita, a fim de perguntar se a mulher é menos mulher por ter empregada ou cozinheira. A partir do questionamento, a personagem diferencia explicitamente que fazer “coisas de mulher” e ter status, em razão de ter poder aquisitivo para contratar funcionárias, são duas coisas bem diferentes. O eixo temático correspondente seria o do grupo de temáticas *Social*, já que a tirinha aborda escalas e representações sociais em dois níveis, de gênero e de classe.

Quanto ao gênero do discurso, são vários os fatores que facilitam a identificação. A estrutura multimodal organizada em quadros é amplamente conhecida e difundida, já que circula em ambientes muito diversos (escolas, jornais, internet).

Essa montagem já permite inferir que se trata de uma história em quadrinhos. Junto a isso, o enunciado apresenta o termo “quadro”, que confirma a expectativa do leitor. Outra possibilidade é que o examinando conheça a personagem Mafalda, criada em 1964, e saiba que ela e seu grupo de amigos são personagens de histórias em quadrinhos, graças a popularidade que essas tirinhas alcançaram na Argentina, seu país de origem, e em toda a América Latina.

Quanto às habilidades identificadas na questão, considerou-se que o candidato precisa lançar mão da H5 (associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema) já que precisa identificar o termo *mujerez* e relacioná-lo com a questão do feminismo, da H6, (utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas), considerando que o aluno precisará conectar as demais informações dadas pela tirinha para entender a ironia e o significado atribuídos ao neologismo *mujerez*, e da H7 (relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social) porque o estudante precisa ler o texto e entendê-lo como um todo para apreender o seu uso social, que é provocar risos/reflexões.

4.2.3 Questão 92 (2013)

Figura 7 – Questão 92, 2013

QUESTÃO 92

Duerme negrito

Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...
Te va a traer
codornices para ti.
Te va a traer
rica fruta para ti.
Te va a traer
carne de cerdo para ti.
Te va a traer
muchas cosas para ti [...]
Duerme, duerme, negrito,
que tu mamá está en el campo,
negrito...
Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí.
Trabajando y no le pagan,
trabajando sí.

Disponível em: <http://letras.mus.br>. Acesso em: 26 jun. 2012 (fragmento).

Duerme negrito é uma cantiga de ninar da cultura popular hispânica, cuja letra problematiza uma questão social, ao

- A destacar o orgulho da mulher como provedora do lar.
- B evidenciar a ausência afetiva da mãe na criação do filho.
- C retratar a precariedade das relações de trabalho no campo.
- D ressaltar a inserção da mulher no mercado de trabalho rural.
- E exaltar liricamente a voz materna na formação cidadã do filho.

Figura 8 - Classificação da Questão 92 (2013)

Ano/Aplicação do Exame	Questão ENEM	Temática	Gênero Discursivo	Habilidades Requeridas
2013	Questão 92	Educação	Canção (cantiga)	H5; H15; H17;

A questão 92, aplicada no ano de 2013, apresenta aos candidatos uma cantiga de ninar da cultura popular hispânica. Tal formulação está presente no enunciado e traz à tona a dúvida sobre qual o real conhecimento de LEM que o aluno deve ter, já que muitas das informações necessárias já estão resumidas, em português, nos próprios enunciados. Por ser de uma tradição cultural a cantiga não está datada, mas é possível perceber – e, novamente, a informação é registrada no enunciado – que ela aborda uma questão social.

A cantiga de ninar diz que a mãe está no campo trabalhando duramente, trabalhando sem que a paguem, mas que logo ela voltará. Essa é a questão social apresentada e é o que o enunciado solicita que o candidato identifique. O eixo temático no qual este texto se encaixa é o de *Educação*, já que o eu-lírico se dirige a uma criança e tem um caráter formativo. É importante apontar que esse é um exemplo de questão no qual os eixos temáticos se sobrepõem muito, e que é a leitura de cada pessoa que definirá qual é a temática – neste caso, há uma tentativa de encaixar o texto em algum dos eixos temáticos propostos pelas OCEM, ainda que eles não deem conta completamente da complexidade e variedade de textos possíveis, por exemplo, de um texto literário que faz parte da cultura popular hispânica. O gênero do discurso, novamente, está marcado pelo enunciado: cantiga de ninar. Caso a questão não a nomeasse, o candidato poderia inferir que se trata de uma canção/música, já que a fonte do texto remete ao site letras.mus.br, responsável por compilar letras de músicas.

Em relação às habilidades requeridas, ainda que o enunciado dê grande parte das informações necessárias para que o candidato resolva a questão, ele precisará lançar mão da H5 para identificar vocábulos como *trabajando*, *campo*, *duramente* e relacioná-los com o tema da cantiga, que é a própria questão social retratada. Para além disso, identificaram-se as habilidades que compõem a Competência 5 da área de linguagens, ou seja, a que não é exclusiva para LEM. Nessa questão, o candidato teve que lançar mão da H15 (estabelecer relações entre o texto literário e o momento

de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político), já que para identificá-la como pertencente a cultura hispânica o aluno precisa rememorar a realidade histórica de trabalho e exploração no campo que permeiam toda América Latina, e da H17 (reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional), já que textos tipo cantigas, que fazem parte da constituição histórica e cultural de povos, pertencem, ou deveriam pertencer, ao patrimônio literário. Aqui torna-se importante um adendo ao termo nacional, presente na descrição da H17. É evidente que em se tratando de LEM, a ideia de nacional se estende a outros países: no caso do espanhol, a outros 21 que têm a língua como idioma oficial.

4.2.4 Questão 91 (2015)

Figura 9 - Questão 91, 2015

QUESTÃO 91 ◇◇◇◇◇

Caña

El negro
junto al cañaveral.
El yanqui sobre el cañaveral.
La tierra
bajo el cañaveral.
¡Sangre
que se nos va!

GUILLEN, N. *Sôngoro cosongo*. Disponível em: www.cervantesvirtual.com.
Acesso em: 28 fev 2012 (fragmento).

Nesse poema de Nicolás Guillén, no qual o poeta reflete sobre o plantio da cana-de-açúcar na América Latina, as preposições *junto*, *sobre* e *bajo* são usadas para indicar metaforicamente

- A desordens na organização da lavoura de cana-de-açúcar.
- B relações diplomáticas entre os países produtores de cana-de-açúcar.
- C localidades da América Latina nas quais a cana-de-açúcar é cultivada.
- D relações sociais dos indivíduos que vivem do plantio da cana-de-açúcar.
- E funções particulares de cada profissional na lavoura da cana-de-açúcar.

Figura 10 - Classificação da Questão 91 (2015)

Ano/Aplicação do Exame	Questão ENEM	Temática	Gênero Discursivo	Habilidades Requeridas
2015	Questão 91	Política	Poema	H5; H6; H7; H15;

A questão 91, de 2015, apresenta o fragmento de um poema do autor cubano Nicolás Guillen. Novamente, a identificação do gênero do discurso se dá pelo enunciado, que nomeia o texto como poema. Caso não estivesse identificado, o estilo de composição do texto, a linguagem metafórica utilizada e, até mesmo, a identificação de Nicolás Guillen como um poeta, auxiliariam nesse entendimento. Ainda que o eixo temático seja bastante parecido com o texto da questão apresentada anteriormente, o trabalho no campo e a plantação de cana-de-açúcar, esse texto é incluído no grupo temático *Política*, já que, mais além de relações de trabalho, reflete sobre relações de poder e de soberania. Isso é facilmente identificado no jogo de palavras feito pelo autor com as preposições *bajo* e *sobre* e os substantivos *cañaveral* e *yanqui*, este último se referindo aos estado-unidenses. Além de revelar o eixo temático, as preposições têm outro papel importante na questão, uma vez que se utiliza a nomenclatura gramatical no próprio enunciado: a ocorrência desse tipo de item é muito baixa no exame. O examinando, a partir de seu conhecimento prévio sobre esses conectores, deve entender o sentido de o autor ter utilizado tais preposições acompanhando os substantivos *negro*, *yanqui*, *tierra* e *cañaveral*.

Entende-se que H5, H6 e H7 são diretamente exigidas do aluno, visto que há uma carga cultural e crítica dentro desse texto que induz o participante a fazer associações linguísticas e culturais para acessar a informação para resolução. A H8, embora não exigida diretamente para resolver a questão, está implicada na interpretação porque a escolha do texto reconhece a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. Considera-se também que a H15 é solicitada, porque o participante lida nesta questão com um texto literário produzido em um momento sócio histórico bastante relevante. Além de todas as outras habilidades requeridas nessa questão, o leitor ainda é impelido a interpretar a temática do poema de maneira a verificar como a linguagem utilizada nesse gênero discursivo explicita aspectos relevantes para fazer conexões com seu contexto histórico, social e político.

4.2.5 Questão 92 (2016)

Figura 11 – Questão 92, 2016

QUESTÃO 92

Preámbulo a las instrucciones para dar cuerda al reloj

Piensa en esto: cuando te regalan un reloj te regalan un pequeño infierno florido, una cadena de rosas, un calabozo de aire. No te dan solamente el reloj, que los cumplas muy felices y esperamos que te dure porque es de buena marca, suizo con áncora de rubíes; no te regalan solamente ese menudo picapedrero que te atarás a la muñeca y pasearás contigo. Te regalan — no lo saben, lo terrible es que no lo saben —, te regalan un nuevo pedazo frágil y precario de ti mismo, algo que es tuyo pero no es tu cuerpo, que hay que atar a tu cuerpo con su correa como un bracito desesperado colgándose de tu muñeca. Te regalan la necesidad de darle cuerda todos los días, la obligación de darle cuerda para que siga siendo un reloj; te regalan la obsesión de atender a la hora exacta en las vitrinas de las joyerías, en el anuncio por la radio, en el servicio telefónico. Te regalan el miedo de perderlo, de que te lo roben, de que se te caiga al suelo y se rompa. Te regalan su marca, y la seguridad de que es una marca mejor que las otras, te regalan la tendencia de comparar tu reloj con los demás relojes. No te regalan un reloj, tú eres el regalado, a ti te ofrecen para el cumpleaños del reloj.

CORTÁZAR, J. *Historias de cronopios y de famas*. Buenos Aires: Sudamericana, 1963 (fragmento).

Nesse texto, Júlio Cortázar transforma pequenas ações cotidianas em criação literária,

- A** denunciando a má qualidade dos relógios modernos em relação aos antigos.
- B** apresentando possibilidades de sermos presenteados com um relógio.
- C** convidando o leitor a refletir sobre a coisificação do ser humano.
- D** desafiando o leitor a pensar sobre a efemeridade do tempo.
- E** criticando o leitor por ignorar os malefícios do relógio.

Figura 12 - Classificação da Questão 92 (2016)

Ano/Aplicação do Exame	Questão ENEM	Temática	Gênero Discursivo	Habilidades Requeridas
2016	Questão 92	Social	Romance	H5; H16;

A questão 92 da prova de 2016, o último exemplo analisado nesta seção, difere-se bastante das demais. A questão traz um trecho de um texto de Júlio Cortázar, renomado escritor argentino, que faz uma reflexão sobre um fato cotidiano: dar um relógio de presente de aniversário. Cortázar inverte a construção lógica ao propor que a pessoa é presentada para o relógio em seu aniversário, e não o contrário. A questão dá bastante enfoque ao fazer literário, uma vez que a interpretação desse texto resultará na resposta correta. Apesar de parecer difícil categorizar um texto que

parece um exercício metalinguístico e que é justamente fascinante por sua composição literária, concluiu-se que ele corresponderia ao eixo temático *Social*, já que apresenta, de certa forma, escalas e representações sociais sobre todos os fatos envolvidos em presentear algo a alguém.

O gênero do discurso do texto não está explícito nessa questão. É possível inferir que o texto é literário, tanto por sua escrita como pelo autor. A fonte também indica que o trecho faz parte de um livro intitulado *Histórias de cronopios y de famas*. Assim, toda a informação que o examinando tem, se não conhece o referido livro, é que se trata de um texto literário. Em verdade, esse é um livro de ficção escrito por Cortázar em 1962 e a questão seleciona apenas um pequeno fragmento para compor o enunciado. Para fins de classificação, este livro e, respectivamente o trecho utilizado na prova, foram considerados um *Romance*. Como habilidades requeridas, vislumbrou-se a H5, uma vez que o candidato precisa reconhecer vocábulos relevantes para o entendimento do tema, como *regalo*, *reloj* e *cumpleaño*, e também a H16 (relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário) já que aluno precisa perceber que há um procedimento de construção literária que influenciará na leitura do texto. Identificando o objetivo ou pressupondo-se o motivo pelo qual o autor escreve dessa forma sobre um fato tão cotidiano que o aluno poderá marcar a alternativa correta.

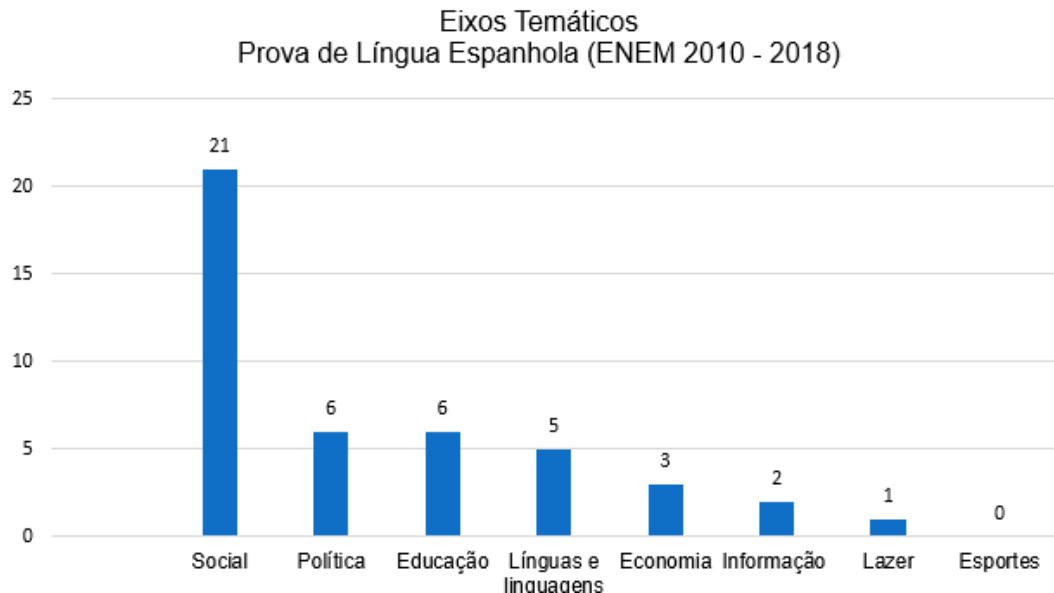
4.3 O QUE A PROVA NOS CONTA?

Após a realização da análise tornou-se possível, ao retomar as perguntas de pesquisa, constatar alguns fatos referentes ao exame que ou reafirmam as informações presentes na Matriz de Referência do ENEM ou apresentam uma nova faceta do exame, aquela que não está escrita ou registrada em documentos oficiais mas que pode ser útil para professores e estudantes que pretendem fazer a prova de Língua Espanhola. Sendo assim, seguem os registros e reflexões provenientes da análise dos dados conforme a categorização pré-estabelecida: eixo temático, gênero do discurso e habilidades requeridas.

O gráfico abaixo apresenta a distribuição dos eixos temáticos nas 9 edições analisadas do exame. É importante ressaltar que os números do gráfico contabilizam 44 ocorrências e não 45, como o número correspondente de questões. Isso ocorre porque na edição de 2010, única e exclusivamente, o exame utilizou um mesmo texto

para duas questões. Sendo assim, tanto para a análise de eixo temático como para a de gênero do discurso, constataram-se 44 resultados.

Figura 13 – Gráfico de Eixos Temáticos



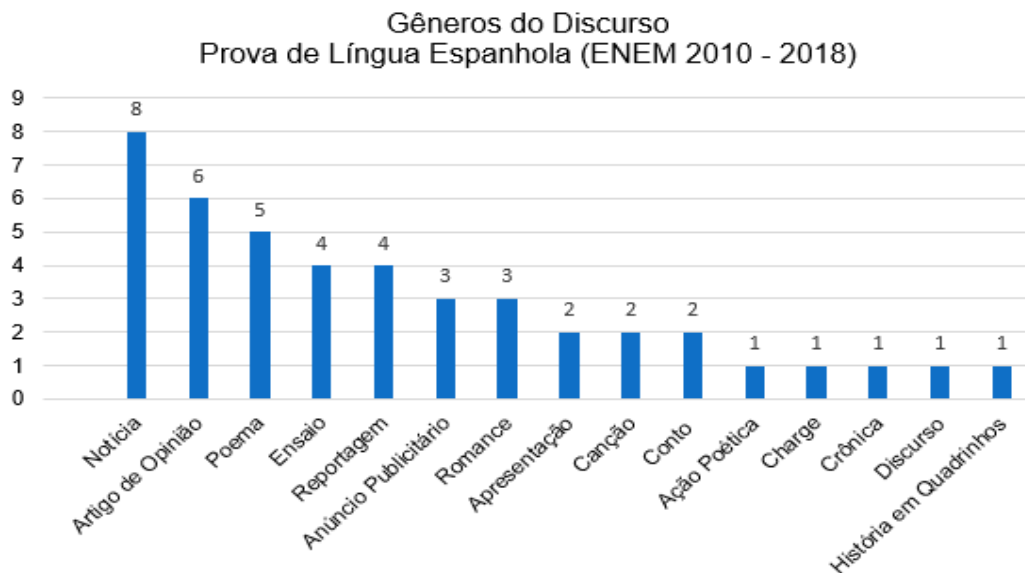
Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com as OCEM (2006), um dos principais objetivos da aula de LEM na escola básica é “reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras” (BRASIL, 2006, p. 87). Nesse sentido, é possível afirmar que o exame reflete essa lógica, já que o eixo temático mais recorrente ao longo das 45 questões é o *Social*, que justamente aborda pontos relevantes para a vivência social dos indivíduos. Evidentemente, esse também é o eixo temático mais recorrente porque engloba uma série de questões muito diversas – desde representações sociais até saúde e história – que são contempladas na prova com bastante frequência. Os demais eixos temáticos que aparecem nos textos selecionados também são completamente relevantes para a vivência e participação social dos indivíduos, mas mais direcionados para uma esfera pública de circulação, que circunda noções econômicas e políticas, por exemplo. São semelhantes os números de ocorrências dos temas *Política*, *Educação*, *Línguas e Linguagens*. Consideramos bastante positiva a abordagem escolhida, porque os textos de fato solicitam que o estudante tenha uma percepção crítica e que mobilize conhecimentos prévios para conectar seu mundo com o “estrangeiro”, o que é uma das funções primordiais do ensino de Língua Estrangeira: “conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade” (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 131). Chama a

atenção a baixa ocorrência de textos tematizando o *Lazer*, que em nossa categorização abrange o turismo, por exemplo – talvez a prova pudesse explorar e selecionar mais temáticas como essa também para apresentar as possibilidades relacionadas aos países que têm o espanhol como língua oficial para os estudantes brasileiros. Para além disso, também registramos que não há uma abordagem sequer sobre a temática dos *Esportes*, ainda que eles sejam um ponto comum e de contato entre diferentes comunidades.

Em relação aos textos escolhidos para formulação das questões e seus gêneros discursivos, é possível perceber que o exame privilegia gêneros diversos. A figura 14 apresenta as 15 possibilidades que emergiram do exame. Diferentemente do gráfico anterior, este apresenta uma distribuição muito mais uniforme. Acompanhando o eixo temático, os gêneros escolhidos também circulam na esfera pública, em diversos espaços de fácil acesso (sites, jornais, propagandas). O pressuposto teórico apresentado no capítulo 2 deste trabalho orientou a classificação dos gêneros discursivos presentes no exame; vale, contudo, a ressalva de que esses gêneros, ainda que sejam bastante universais, remetem à realidade brasileira de situações de uso, interlocuções, formulações e propósitos compartilhados e estáveis.

Figura 14 – Gráfico de Gêneros do Discurso



Fonte: Elaborado pela autora.

O gênero discursivo que aparece com mais frequência no exame é o *Notícia* – percebe-se que os gêneros jornalísticos têm bastante espaço na prova, vide a recorrência de notícias, artigos de opinião e reportagens. Essa é uma informação importante porque, segundo Filipouski et al (2009),

uma das funções da leitura de textos do gênero estruturante é o contato dos alunos com referências que permitam a apreensão de suas características: ao ler, o aluno poderá ter acesso direto a informações sobre a circulação social do gênero (para que serve, quem se dirige a quem, em que contextos é relevante), sobre suas características composicionais (este gênero tem sequências descritivas predominantes, ou é predominantemente narrativo; é um gênero para argumentar ou persuadir?) e sobre os elementos linguísticos que lhe são próprios. (FILIPOUSKI et al, 2009, p. 65)

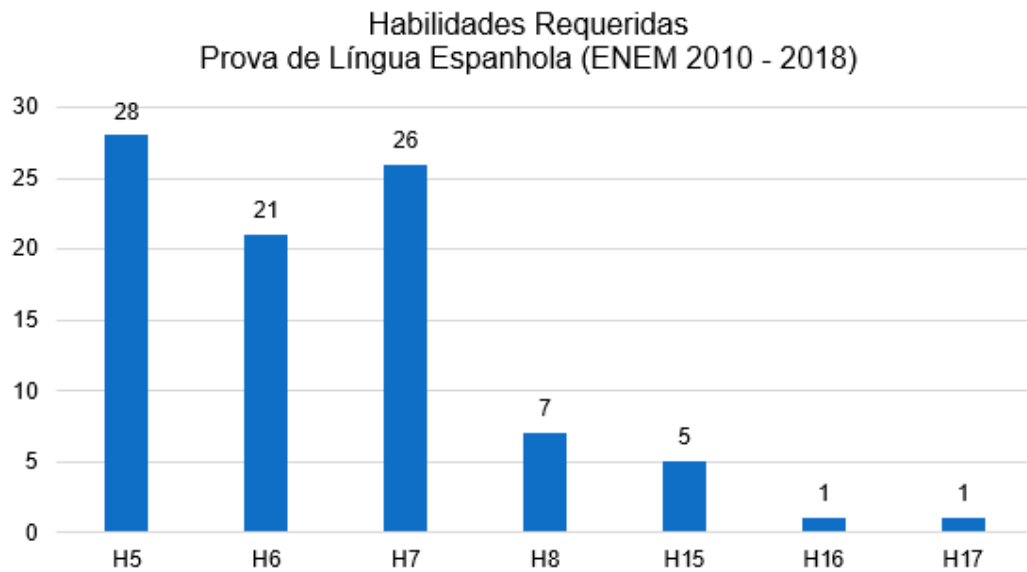
Sendo assim, a escolha de textos de ampla circulação e de fácil acesso, que estão sendo pautados tanto na escola como nas comunidades dos milhares de estudantes que prestam a prova, torna bastante relevante a seleção de textos para elaboração das questões. Ressalto que não consideramos o suporte em que esses textos circulam fundamental para entender qual é o gênero. De forma geral, há uma aparente preferência pela seleção de textos online, possivelmente pela facilidade de acesso. Consideramos importante pontuar a ocorrência de textos multimodais, como as histórias em quadrinho, as charges e os anúncios publicitários, que aparecem apenas 5 vezes em 9 edições. Lemos multimodalidade como “os textos que combinam e integram os recursos de construção de significado de várias modalidades semióticas (linguagem, gesto, movimento, imagens visuais, som...) para produzir significados específicos do texto” (QUEVEDO-CAMARGO e PINHEIRO, 2017, p. 145). Dessa forma, consideramos que esses gêneros poderiam aparecer com mais frequência na prova para que o aluno possa apreender significados não apenas da linguagem verbal, mas também da não-verbal. Os demais gêneros identificados na prova de espanhol do ENEM são: *Poema, Canção, Apresentação, Ação Poética e Discurso*. Além disso, percebemos a ocorrência de distintos textos literários narrativos, ficcionais ou ensaísticos – *Romance, Conto, Ensaio e Crônica*. No exame, são utilizados trechos de obras de autores hispânicos muito renomados, como Gabriel García Márquez, Júlio Cortázar e Eduardo Galeano. É interessante pontuar que esses gêneros aparecem na prova, de maneira geral, atrelados à H8 (reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística) e parecem ser boas opções para viabilizar uma representação bastante diversa das inúmeras possibilidades culturais e linguísticas que os países de fala hispana apresentam.

Embora muitos dos textos escolhidos para a composição das questões sejam literários, a competência 5 (*Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção*

e recepção) e suas habilidades aparecem com pouca frequência e com um nível bem baixo de dificuldade. A escolha de textos literários é relevante porque valoriza e divulga a produção artística e cultural produzida em espanhol; no entanto, nas questões de Língua Espanhola no ENEM, esse tipo de texto funciona, de maneira geral, apenas como pretexto para a seleção ou identificação de algum vocábulo. Ou seja, poucas são as vezes em que o examinando deverá relacionar o contexto histórico, social e cultural de produção da obra literária, seus impactos e influências, a importância e a relevância delas como parte fundamental e estruturante de diversas identidades. A competência 5 defende esses pontos, mas identificou-se que ela é pouco requisitada nas questões de LEM. Acreditamos que esse poderia ser um ponto mais valorizado na elaboração das questões da prova e no ensino de Língua Estrangeira de maneira geral; ou seja, para além de lançar mão do texto literário para leitura, o estudante poderia ter que reconhecer a importância daquele texto em um contexto histórico, político e social, suas influências e seus influenciados, a função e a relevância para o patrimônio cultural e literário daquele texto para seu país de origem etc.

Se as habilidades da competência 5 (H15; H16; H17) aparecem com pouca frequência nas questões de espanhol – apenas 7 vezes de acordo com esta análise – é possível afirmar que a prova prioriza a competência 2, que de fato é a específica para LEM. São poucas as questões que solicitam apenas uma habilidade do estudante, de maneira geral, elas se integram para compor o item. Não necessariamente o examinando precisará lançar mão de mais de uma habilidade para a resolução, mas fica evidente que mais de uma poderá emergir. A figura 15 apresenta as 7 habilidades que podem ser requeridas nas questões de LEM. As 4 primeiras (H5; H6; H7; H8) dizem respeito à competência 2 e as 3 últimas (H15; H16; H17) à competência 5. As habilidades requeridas estão organizadas conforme a ordem proposta na Matriz de Referência do ENEM (2009).

Figura 15 – Gráfico de Habilidades Requeridas



Fonte: Elaborado pela autora.

Fica evidente, a partir da análise do gráfico, que as habilidades mais requeridas são a H5 (Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema) e a H7 (Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social). Esses dados indicam que a prova exige com mais frequência que o candidato identifique algum vocábulo, expressão ou estrutura própria da Língua Espanhola para poder acessar a informação necessária para a resolução da questão. Essas habilidades aparecem, por vezes, de maneira bem explícita no enunciado, em perguntas como “a expressão se refere à” ou “as preposições se referem à” ou, ainda, “o texto usa tal vocábulo com a intenção de”. Em outras questões, o enunciado não requer a habilidade tão explicitamente, mas lançar mão dela é fundamental para a resolução da questão. Um exemplo disso são as questões que solicitam a ideia central do texto e a sua apreensão está diretamente ligada a algum vocábulo mais distante do português e que não pode ser compreendido pelo contexto, o que exigirá do candidato o conhecimento de um vocábulo específico.

A H6 (Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas), terceira habilidade mais requerida, exige que o estudante reconheça, identifique e selecione informações específicas no texto. Isso ocorre de maneira bastante frequente e indica um nível menor de dificuldade, já que para obter a resposta correta o examinando precisaria apenas traduzir de maneira rápida e simples alguma passagem do texto.

Um ponto que merece bastante atenção no exame é, justamente, o nível de dificuldade das questões. Em alguns itens, por exemplo, há um resumo do texto no próprio enunciado, ou seja, parafraseando o texto do espanhol para o português. Isso faz com que o candidato não precise utilizar, necessariamente, conhecimentos de Língua Estrangeira.

Constatamos, a partir desta análise, que a prova se manteve bastante semelhante desde o início da inserção da LEM no exame (2010) até as edições mais recentes (2018). A análise também evidenciou que o exame segue desproporcionalmente o que é proposto na Matriz de Referência do ENEM (2009), uma vez que recorre muito mais à H5, H6 e H7 que às demais. Além disso, a análise também evidenciou que o exame traz alguns elementos das indicações dos documentos oficiais, sejam parâmetros ou orientações curriculares propriamente ditas. Essa correspondência é perceptível ao entendermos melhor a prova: por essa razão acreditamos que este registro sobre a prova de espanhol seja fundamental, já que para pensar sobre o exame é necessário, antes, entender como ele se organiza e se constitui.

4.4 OS DADOS EM CONTRASTE COM AS ORIENTAÇÕES OFICIAIS PARA O ENSINO

O capítulo 2 deste trabalho buscou demonstrar o percurso da Língua Espanhola no contexto escolar brasileiro. Nele, constatamos que a alternância de inclusão e de exclusão da língua na legislação e nos documentos oficiais que regem a educação provocaram algumas mudanças e evoluções na percepção sobre o que deve ser ensinado na aula de LEM. Sendo assim, temos quatro eventos ao longo desse processo histórico que são fundamentais para entendermos como as leis definem e direcionam o ensino da Língua Espanhola no Brasil: a LDB/1996, a Lei Nº 11.161/2005, a Lei Nº 13.415/2017 e a Nova BNCC/2018. A primeira década dos anos 2000 parecia bastante promissora para o ensino do espanhol, já que a abertura apresentada pela LDB e pelos documentos que visavam orientá-la, como os PCN e os PCNEM, viabilizou a inclusão da língua em contexto escolar. Já em 2005, a lei que previa a oferta obrigatória de espanhol consolidou essa abertura, e, ao longo dos 5 anos de prazo (até 2010) para que fosse completamente implementada, a Lei Nº 11.161 previu a expansão da língua em todo o território nacional. Além dos

acontecimentos legislativos que pareciam promissores para o ensino da língua, é válido ressaltar uma grande expectativa em torno do Mercosul, bloco econômico criado em 1991 e composto por 4 membros plenos (Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai) que, dentre outras questões, defende a educação como fator de integração regional. Apesar dessa aparente evolução, é importante ressaltar que a Língua Espanhola, assim como outras Línguas Estrangeiras, continuou sofrendo com o descaso e com o projeto de sucateamento da educação básica, principalmente a pública, brasileira. Se a primeira década do século XXI representou a proposta de uma possível ascensão e afirmação do espanhol em contexto brasileiro, a segunda década quebrou diversas dessas expectativas e apontou uma derrocada: a revogação da Lei do Espanhol, por meio da Lei Nº 13.415, e a implementação da nova BNCC, ambas desprezando a presença e a necessidade do espanhol, reverteram um cenário que parecia de avanços para a educação plurilíngue.

É importante rememorarmos o espaço que a Língua Espanhola ocupa no contexto educacional brasileiro e como o seu ensino acontece, porque isso dá certos recados sobre o entendimento e a importância da língua. Os PCNEM (2000) defendem que, para além dos objetivos práticos do ensino de uma língua – entender, falar, ler e escrever – , o ensino de LEM na escola deve construir com o estudante um nível de competência linguística que permita acesso a informações diversas ao mesmo tempo em que contribua com sua formação geral enquanto cidadão. Além disso, os PCNEM defendem que as LEM,

pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 2000, p.26)

Ademais, o documento defende que as competências (gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica) devam ser trabalhadas de maneira articulada. Os PCN+ (2002a), documento anexo ao anteriormente mencionado, amplia ainda mais o capítulo e as orientações para a LEM. Segundo essas orientações, a aula de Língua Estrangeira deverá trabalhar a estrutura linguística, a aquisição de repertório vocabular e a leitura e a interpretação de textos, com prioridade para o último ponto. Os PCN+ ampliam as possibilidades dos PCNEM e orientam mais o professor. Já as OCEM (2006), documento elaborado após a aprovação da Lei do Espanhol, possui

um capítulo exclusivo para o ensino de espanhol, o que demonstra um grande avanço em relação a políticas linguísticas e a orientações curriculares para professores. As OCEM defendem que é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores. O documento se estende e apresenta desde uma contextualização do processo de inserção da língua nos currículos brasileiros, até possíveis dúvidas bastante práticas que os professores possam ter – como, por exemplo, qual variedade do espanhol deverão assumir em sala de aula.

Um ponto comum a todos os documentos é o fato de eles privilegiarem a leitura e a interpretação de textos e de considerarem que um dos objetivos principais da aula de LEM é a formação do aluno como um indivíduo cidadão. As orientações curriculares são pensadas para isso, desde a opção por um trabalho com eixos temáticos e gêneros discursivos até a seleção de conteúdos que serão desenvolvidos com intermédio das competências e habilidades. É importante aclarar que os documentos oficiais entendem que a leitura

é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo que sabe sobre a língua [...] Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. [...] Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; [...] não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão (BRASIL, 1998, p. 41).

Os demais documentos oficiais analisados neste trabalho compartilham esse entendimento com os PCN (1998). Assim, pontuamos que há um duplo entendimento sobre o que é leitura na prova do ENEM. As competências e habilidades da Matriz de Referência (2009) fazem referência à noção de leitura proposta pelos documentos oficiais principalmente na Habilidade 7 (H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social). Os dados desta análise revelam que o aluno precisa lançar mão dessa competência leitora e de interpretação para resolver a questão, conforme o entendimento que os documentos oficiais apresentam e recomendam para o ensino básico; contudo, algumas outras questões, principalmente, mas não todas, as que requerem a Habilidade 5 (H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema), solicitam que o

examinando apenas extraia informações do texto que estarão, justamente, indicando a resposta – o que contraria os apontamentos feitos pelas orientações curriculares. Dessa forma, é possível dizer que a prova de espanhol no ENEM é uma prova de leitura, considerando o entendimento de leitura e o construto expresso nos documentos orientadores, ainda que, por vezes, o exame traduza a leitura como decodificação e seleção de informações.

Nesse sentido, os dados apreendidos da análise do exame realizada neste trabalho demonstram que o ENEM reflete os pontos principais que os documentos oficiais da educação brasileira recomendam. Denominamos como principais porque o exame dá conta, por meio dos eixos temáticos e gêneros discursivos escolhidos, assim como das habilidades requeridas para a resolução das questões, de abordar a língua sob um viés cidadão e político formativo, que prioriza a leitura e a interpretação de textos. Contudo, não solicita, necessariamente, conhecimentos linguísticos mais específicos, como, por exemplo, a função semântica do uso de conjunções ou da variação de uso dos tempos verbais – conteúdos também previstos nas orientações curriculares. Isso não quer dizer que os textos que compõem a questão não viabilizam essa abordagem, e sim, que os enunciados não solicitam essas habilidades. Não defendemos que os conteúdos próprios ao ensino de espanhol devam aparecer compartimentados no exame, no sentido de que a Questão 1 deva se referir à gramática, a Questão 2 especificamente à leitura, etc, mas que todas essas competências e habilidades que devem ser desenvolvidas de maneira articulada em sala de aula estejam também integradas no exame.

Essas constatações geram a seguinte pergunta: que recados a prova está dando para o ensino de espanhol na educação básica? O baixo número de questões de espanhol no ENEM, por exemplo, é responsável por um desses recados. Não consideramos 5 itens um número alto o suficiente para que os estudantes consigam demonstrar domínio da Língua Espanhola. Um número tão baixo de questões, em comparação com as outras matérias, demonstra a importância que o exame dá à LEM. Primeiro porque gera o desinteresse dos alunos pela Língua Estrangeira – seja o inglês ou o espanhol – já que eles consideram mais relevante dedicar um tempo maior de estudos a matérias que têm mais questões e que, por conseguinte, terão maior influência na nota final; e segundo porque o baixo número de questões impossibilita que o exame proponha itens com uma diversidade de temáticas, gêneros discursivos, competências e habilidades requeridas e conteúdos esquematizados que contemplem

os 3 anos previstos para o espanhol no EM. Se pensarmos em efeitos retroativos do exame – entendemos efeito retroativo como o impacto de uma avaliação de larga escala no ensino-aprendizagem (SCARAMUCCI, 2004) – a seleção de apenas 5 questões e as suas características podem ser definidoras para o ensino de espanhol na educação básica. Segundo Quevedo-Camargo e Pinheiro (2017),

O impacto [do ENEM] é evidente fora da sala de aula, com o surgimento de cursos preparatórios, adaptação de livros por parte das editoras, maior exposição do exame na mídia e, principalmente, maior aceitação social. Menos evidente, mas não menos importante, o impacto do ENEM dentro da sala de aula pode ser percebido pela presença de gêneros discursivos diferentes dos que são normalmente trabalhados pelo professor, de novos materiais com alterações didáticas e maior ênfase nos temas abordados em provas anteriores do ENEM. (QUEVEDO-CAMARGO e PINHEIRO, 2017, p. 142)

São necessárias pesquisas mais aprofundadas e direcionadas a essa temática para afirmar o que veio antes nesse ciclo que parece completamente interligado. O exame reflete o que é o ensino de espanhol em ambiente escolar ou a escola acaba absorvendo o exame, tanto em seus pontos positivos (abordagem por eixos temáticos e gêneros discursivos) como negativos (baixa valorização implícita no tempo dedicado à LEM nos currículos escolares)? Ao fim e ao cabo, em cinco questões o exame não consegue contemplar inúmeros conteúdos pautados nas orientações curriculares. Assim, o conhecimento de língua solicitado se restringe à identificação de vocábulos e à interpretação de textos, com um nível de dificuldade bastante baixo, quando poderia estar abordando com mais frequência outros conteúdos sugeridos, solicitando que os candidatos demonstrem as competências e habilidades propostas na Matriz de Referência de maneira mais crítica e coerente com o que está previsto para o EM. É necessária uma reflexão mais direcionada a fim de entender se a prova, como é hoje, traz efeitos retroativos positivos para o ensino de espanhol, ou se seria melhor que em sua configuração atual não contasse como uma opção no exame.

Concluimos, portanto, que o exame é um reflexo, sim, dos documentos oficiais, e que a sua composição resulta da construção social, política e linguística explicitada no capítulo 2 e ao longo de todo este trabalho. Contudo, tememos que a abordagem dada às proposições das orientações curriculares seja, por vezes, muito rasa e reducionista, como se a leitura e a interpretação de textos, por exemplo, fossem processos simples que não demandam conhecimentos linguísticos e sociais em diversos níveis. Essa percepção que emerge da análise das questões poderia “contaminar” o ensino de espanhol na educação básica, transmitindo a ideia de que a

língua é fácil, ou praticamente igual ao português, e que, por essas razões, não merece ocupar aquele espaço ou que pode ocupá-lo de qualquer forma. É válido retomar, ainda, que o risco da Língua Espanhola ser retirada do exame é bastante alto. Como o ensino da língua não está previsto na nova BNCC, assim que a base tenha sido implementada a nível nacional, é possível e coerente com as novas orientações curriculares que o espanhol seja retirado também do ENEM.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar o objetivo deste trabalho, que consistia em registrar informações referentes à prova de espanhol do ENEM do período de 2010 a 2018, traçou-se um caminho que perpassou diversas dimensões do campo do ensino e, especificamente, do ensino de espanhol como Língua Estrangeira. Após contextualizar, justificar e apontar o objetivo deste trabalho na Introdução, o segundo capítulo dedicou-se a esquematizar brevemente o percurso do ensino de espanhol no Brasil, a partir de fatores históricos, educacionais e políticos. Feito isso, o terceiro capítulo foi um exercício de compreensão sobre o exame. São poucos os documentos disponibilizados pelo Inep e os trabalhos realizados com essa temática, o que dificultou o processo de estudo e de apreensão sobre o entendimento do exame em relação a algumas questões, bem como a identificação de suas regularidades. No quarto capítulo, traçamos, a partir das definições teóricas apresentadas e da categorização escolhida, paralelos entre o que foi previsto pelas OCEM (2006) e pela Matriz de Referência do ENEM (2009) e as provas de Língua Espanhola. Resultantes desse paralelo, o registro e a discussão dos dados provenientes da análise das provas estão também descritos no capítulo 4. As reflexões presentes neste capítulo são responsáveis por retomar as perguntas que justificaram esta pesquisa e projetar possibilidades para o futuro. Acreditamos que esse percurso nos permitiu alcançar o objetivo do trabalho.

Contudo, a partir deste estudo surgiram novas indagações que direcionam para uma reflexão mais profunda e complexa sobre o exame e sobre a sua relação com o ensino de espanhol. Após estudar com afinco a prova e as questões específicas da língua, é inegável a existência de alguns problemas, como o baixo número de questões e a abordagem de apenas alguns pontos sugeridos tanto nos documentos oficiais como na Matriz de Referência (2009). Além disso, o Documento Básico (2002) e a Matriz de Referência (2009) não revelam muito sobre o construto teórico que orienta a constituição da prova. Assim, pensamos que outro ponto relevante para pensar o futuro do exame é que essa vire uma pauta de discussão, ou seja, que pesquisas sejam realizadas e divulgadas e que o Inep disponibilize mais materiais, documentos, pesquisas e informações sobre o Exame Nacional do Ensino Médio. Essas informações podem ser úteis para a preparação de examinandos, para a formação de professores, para a seleção de textos para o ensino de espanhol e para

a elaboração de novos itens que vão compor o banco de questões do exame. Tais documentos e pesquisas poderão contribuir para a consolidação do construto teórico da prova, o que poderia gerar um diálogo mais coerente e direto entre o ensino de espanhol no Ensino Médio e as questões da língua na prova.

Em relação aos pontos positivos da abordagem dada ao espanhol, é preciso considerar que a noção de conhecimento subjacente a essa prova pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos e que a Matriz considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente. Assim, o exame respalda, de certa forma, a ideia de

articular o fazer pedagógico da aula de línguas adicionais com um projeto político pedagógico que vise a formar cidadãos atuantes na sociedade é o ponto de partida para um ensino comprometido com a reflexão e a participação crítica. (SCHLATTER e GARCEZ, 2009, p. 170)

Esse entendimento permite que os professores tenham abordagens que integrem língua(gem), culturas e práticas sociais, avançando em relação à abordagem que prioriza única e exclusivamente estruturas gramaticais que, sozinhas, não irão compor nada no mundo. Isso decorre de uma proposta de ensino que partiu do exame, e não o contrário; ou seja, o exame não solicita apenas os conhecimentos trabalhados na escola, mas também propõe, reconhece e institucionaliza outros de seu interesse. Nesse sentido, Andrade (2012) defende que “a proposta [do novo exame] é sinalizar para o ensino médio outro tipo de formação, mais voltada para a solução de problemas” (ANDRADE, 2012, p. 73). Por essa mesma lógica de que o exame sinaliza mensagens sobre o ensino que entendemos que o que consta na prova pode influenciar e definir o que aparece na escola, podendo ter um efeito tanto positivo como negativo: talvez a aparição da língua na prova seja entendida como uma valorização - se não aparece, a língua poderá ser vista como desvalorizada e perderá espaço nas instituições de ensino; ou, se aparece do jeito que está, com as problemáticas apresentadas, pode retrair o ensino de espanhol na escola, desmotivando a oferta e o estudo da língua.

As indagações que surgiram e que justificaram a escolha dessa temática para pesquisa podem, agora, ser retomadas com um outro olhar. São fortes os indícios de que a presença do espanhol como uma opção de LEM na prova do ENEM não faz parte do futuro do exame. Isso porque, como já exposto neste trabalho, a BNCC (2018) também orientará a formulação dos exames de larga escala nacionais. Sendo

assim, como a Lei do Espanhol (Nº 11.161/2005) foi revogada e a língua não está mais prevista como componente curricular, não há apoio para que a mesma se sustente. Se, em contrapartida, ela é a língua mais escolhida pelos estudantes brasileiros no momento da inscrição, acredito que sua retirada não terá grande impacto e não mobilizará parte da população, considerando que são apenas 5 as questões de LEM. A retirada do espanhol do ensino básico e, em breve, de um exame de entrada tão relevante como o ENEM, me fizeram refletir sobre a mensagem que a prova passava ao selecionar a Língua Espanhola como uma das opções de LE e por quais razões o espanhol deveria estar nesse exame. Nesse sentido, Shohamy (2006) afirma que

os testes de linguagem são considerados um dispositivo poderoso imposto por grupos no poder para afetar as prioridades da linguagem, práticas de linguagem e critérios de correção, geralmente levando à inclusão e exclusões e para perpetuar ideologias. (SHOHAMY, 2006, p. 93)¹⁸

Infelizmente, o cenário não se demonstra favorável para o ensino de espanhol no Brasil. Apesar da insistente luta por partes das IFES, de professores da rede pública do ensino básico e de professores em formação, a educação não parece ser pauta prioritária no Brasil de 2019. Exemplo disso é a criação, consolidação e ampliação a nível nacional do movimento *#FicaEspanhol*. Criado no Rio Grande do Sul com o intuito de alertar a comunidade sobre as implicações da alteração da BNCC no ensino básico, o movimento ganhou apoio popular e parlamentar, principalmente da Deputada Juliana Brizola, que propôs uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) à Constituição do estado. Após 2 anos de movimentação estudantil e articulação política, a PEC foi aprovada e, hoje, a oferta de espanhol é obrigatória nas escolas gaúchas. Contudo, não há a efetivação de políticas que façam a lei ser aplicada, como a previsão orçamentária que garante a contratação de professores de espanhol ou como a fiscalização que averigua se as escolas estão oferecendo ou não a Língua Estrangeira – nesse sentido, criou-se, inclusive, uma Frente Parlamentar para fiscalização¹⁹. Tantos foram os relatos de professores de espanhol que estavam sendo realocados para serviços administrativos ou para disciplinas as quais não têm

¹⁸ Language tests are considered a powerful device that is imposed by groups in power to affect language priorities, language practices and criteria of correctness often leading to inclusion and exclusions and to perpetuate ideologies. (SHOHAMY, 2006, p. 93)

¹⁹ <http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/Default.aspx?IdMateria=318627>. Acesso em 01/12/2019 às 20h.

formação que um site foi criado para receber essas denúncias e encaminhá-las à Frente Parlamentar. Consideramos que esse cenário só mudará quando o ensino/aprendizagem de línguas sob uma perspectiva plurilíngue e multicultural for uma política de Estado e não de governo.

Para fins de conclusão, reconhecemos que há uma importância na presença da Língua Espanhola em um exame de alta relevância como o ENEM. Ainda que ocupe um espaço pequeno e que, por vezes, se transforme em uma incógnita, a análise dos dados sugere que a prova privilegia, de fato, temáticas bastante diversas que oportunizam uma reflexão cidadã a partir de textos de gêneros do discurso que circulam em esferas variadas e que são apresentados em questões que requerem habilidades de uso de Língua Estrangeira para ler e compreender textos, como defendem os documentos oficiais – o que é bastante positivo. É possível imaginar que a ausência da língua no exame poderia ter impactos muito graves no contexto educacional brasileiro. No entanto, ainda que seja bastante representativo o espanhol constar como uma opção, ponderamos que o baixo número de itens e a facilidade das questões são um ponto negativo e prejudicial para o ensino da língua: assim, a depender do contexto, o espanhol não estar na prova, da maneira como é hoje, poderia ser uma opção mais viável e positiva para permitir que o ensino na escola ocorresse sem estar sob influência dessas variantes.

Consideramos pertinente que novas pesquisas sejam realizadas a partir desta e que a discussão se expanda. Para além de outras pesquisas sobre a Língua Espanhola no ENEM, pensamos que pesquisas que tematizam a grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, a presença e a ausência do espanhol em outros exames de entrada (como a prova da UFRGS e da UFSC, que contam com 25 e 8 questões da língua, respectivamente, em contraposição à prova aplicada pela FUVEST para ingresso na USP, que solicita apenas conhecimentos de inglês), o futuro do ensino de espanhol no Brasil e as políticas linguísticas que se preocupam e que garantem um ensino plurilíngue, devem e podem ser realizadas. Em conjunto com as pesquisas, a reflexão por parte de docentes e docentes em formação deve ser contínua, crítica e disseminada em outros espaços que não somente os acadêmicos, visando buscar soluções e reflexões que permitam e que pautem uma sociedade democrática com amplo acesso à informação e à educação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, G. *A metodologia do ENEM: uma reflexão*. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB Campo Grande, MS, n. 33, p. 67-76, jan./jul. 2012

BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. LDB/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério de Educação e Cultura. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*. Brasília: SEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília, 2000.

_____. *PCN+ Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEMT, 2002a.

_____. *Documento Básico: Exame Nacional do Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

_____. *Lei n. 11.161, de 5 de Agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola. Brasília: Ministério da Educação.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. *Matriz de Referência ENEM*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

_____. *Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

FILIPOUSKI, A.M.; MARCHI, D.; SIMÕES, L. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura*. Rio Grande do Sul, Secretaria de Educação do Estado, 2009.

FINKENAUER, L. *Estudo da Competência Lexical em Espanhol como Língua Estrangeira: dos Documentos Oficiais ao ENEM*. 2016. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

GODOY, A.S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de Administração de Empresas, v.35, n.2, p. 57-63, mar./abr., 1995.

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

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. *Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação*. Tradução de Magda França Lopes. São Paulo, Artmed, 2008

QUEVEDO-CAMARGO, G; PINHEIRO, L. *Efeito Retroativo e Multimodalidade no ENEM: análise de questões de inglês e espanhol*. SIGNUM: Estud. Ling., Londrina, n. 20/1, p. 136-166, abr. 2017.

RAUBER, B. *Avaliação em Língua Estrangeira (Inglês) no Acesso ao Ensino Superior: o ENEM em discussão*. 2012. 110 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Letras, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

RODRIGUES, F. S. C. *Leis e línguas: o lugar do espanhol na escola brasileira*. In: BARROS, C. S.; GOETTENAUER, E. M. C. (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília, DF: MEC, 2010. p. 13-24. v. 16. (Coleção Explorando o Ensino).

ROSA, P. C. *Reflexos dos Documentos Oficiais Orientadores da Educação Brasileiro na Prova de Espanhol do ENEM*. 2016. 61 f. TCC (Graduação) - Curso de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

SCARAMUCCI, M. V. R. *Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte*. Trab. Ling. Aplic., Campinas, v. 43, n. 2, p. 203--226, jul./dez. 2004.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. *Referenciais Curriculares para o Ensino de Língua Espanhola e de Língua Inglesa*. Rio Grande do Sul: Secretaria de Educação do Estado, 2009.

SHOHAMY, E. *Language Policy: hidden agendas and new approaches*. London, UK: Routledge. 2006.

SILVA, G. B.; FELICETTI, V. L. *Habilidades e competências na prática docente*. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 17-29, jan.-jun. 2014.

VARELA, L. *Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?* In: Piñón, F. (dir.): *Indicadores culturales 2007*, Caseros: Eduntref, 2008.

VILLALBA, T. K. B. *O ensino do espanhol no Brasil: revisitando o tema da política linguística*. In: ZORZO-VELOSO, Valdirene F.; FERREIRA, Cláudia Cristina; ORTIGOZA, Arelis Felipe. *El español en línea de mira: enlaces lingüísticos, literarios y metodológicos*. Londrina: UEL, 2013. pp. 13-26.