



**Universidade Federal da Bahia**

**Instituto de Letras**

**Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura**

Rua Barão de Jeremoabo, nº147 - CEP: 40170-290 - Campus Universitário Ondina Salvador-  
BA. Tel.: (71) 3263 - 6256 – Site: [www.ppgll.ufba.br](http://www.ppgll.ufba.br) – E-mail: [pgletba@ufba.br](mailto:pgletba@ufba.br)

**SANDRA ROZA DA CRUZ DA SILVA**

**O ENSINO DE ESPANHOL ABRINDO CAMINHOS PARA O ENEM:  
ENTRE A EXPECTATIVA E A PRÁTICA**

**Salvador  
2016**

**SANDRA ROZA DA CRUZ DA SILVA**

**O ENSINO DE ESPANHOL ABRINDO CAMINHOS PARA O ENEM:  
ENTRE A EXPECTATIVA E A PRÁTICA**

Trabalho de dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

Salvador  
2016

Os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. (MORIN, 2003, p.17)

**Este trabalho é dedicado a**

Mirella Novais Oliveira, pelo apoio, acolhida, amor e cuidado.

Obrigada pela força, credibilidade e atenção; por cuidar de mim e, de verdade, se preocupar comigo, como se faz com uma irmã; por me fazer sentir em casa “em terra estranha”, e por me ouvir quando, às vezes, eu só tinha problemas e angústias para falar.

## AGRADECIMENTOS

A memória é efêmera e às vezes não guarda nomes, nem rostos, mas o coração, este mais estável, deixa retidas as sensações de gratidão obtidas em momentos diversos, que significaram muito e, por muitas vezes, “salvaram o dia”. Um sorriso casual, uma ajuda para parar o ônibus, uma carona, uma palavra, são gestos e ações que nos ajudam a enfrentar a vida com mais otimismo... Mas houve pessoas que foram muito além disso, e delas, a memória não esquece.

Agradeço a Deus. O Deus que vive em mim e sustenta minha fé; se confunde com minha própria alma, o Deus que é bom e misericordioso comigo, que me dá forças para prosseguir e incentiva meus sonhos. Meu sentimento é de pura gratidão!

Agradeço a minha mãe pela perseverança de orar por mim todos os dias. Nada pode ser mais significativo que saber que tem alguém que me ama e ora para que eu tenha proteção divina. Alice Rosa, que depois de criar 14 filhos e vários netos, não deixa sua caçula desamparada.

Ao meu pai, João Sena (*in memoriam*) que, se ainda aqui tivesse, faria uma festa para mim, e falaria para todos os amigos da filha “mestre” que teria. Agradeço ao meu mestre que me ensinou que os valores da integridade e honestidade não têm preço.

Obrigada meus filhos Esmeralda e Alexandre. O menino, mais maduro, pela compreensão e força: “mamãe não sei porque você se desespera se depois chega lá e faz tudo direito”. A menina, tão pequena ainda, que chorava ao me ver sair e me pedia para ficar. Obrigada, por me beijar inteira ao me ver chegar. Todas suas atitudes, apesar de muitas vezes “destruir” a minha alma de mãe, me deram coragem para enfrentar as emoções e, ainda assim, continuar. Hoje, nós três juntos, comemoramos a nossa vitória.

Minhas amadas irmãs, Judite, Lene, Nildes, Nelci, Cleuza, Valdirene e Sidineia (em ordem cronológica), muito obrigada por cuidarem da pequena aqui. Cada uma, de um jeito especial, sempre está comigo em todos os momentos da minha vida, e não foi diferente durante esta caminhada. Eu me sinto segura por saber que vocês estão aí, que posso recorrer a sete diferentes portos sempre que eu precisar descansar.

As minhas sobrinhas amadas, Juliana, Elisanja, Gabriela, Michele, Rafaela e Diane, obrigada pelas alegrias que me proporcionam, pelo incentivo e carinho. Sinto-me orgulhosa por ser “a tia” de tão distintas moças e tê-las próximas a mim.

Quero agradecer muito especialmente às minhas amigas Luciana Mariano e Reisânia Carla. À primeira, por me “obrigar” a fazer a seleção e me ajudar a amadurecer os estudos e o projeto e, na qualidade de ex-professora e atual amiga, apostar sempre em mim. À segunda, por praticamente me carregar nos braços durante o período da seleção, diante do meu desânimo e medo de prosseguir. Obrigada, Reisânia! Você é muito responsável por agora eu estar aqui escrevendo estes agradecimentos.

Obrigada aos amigos Ana Paula, Paulo Sérgio, Patrícia Argolo e Raimundo (Maranhão). Também estendo meus agradecimentos a todos os colegas que formaram a turma do Mestrado em Língua e Cultura 2013.1. Obrigada pela receptividade, carinho e cumplicidade.

Agradeço com muito carinho ao meu orientador Domingos Sávio Pimentel Siqueira, por ter me ajudado a delinear o projeto, estruturar a pesquisa e me incentivar a prosseguir. Seus ensinamentos são para a vida toda.

Às Amigas, Priscila, Marilha e Solange, por permanecerem ao meu lado me alegrando e, muitas vezes, “salvando a minha vida” de várias maneiras.

Às meninas do grupo “*Na sofrência da escrita*”, quero dedicar-lhes um agradecimento muito especial. Samylle, Nete, Liliane, Cris e Aninha, a companhia de vocês foi fundamental para manter a motivação, o dinamismo e a força. Vocês foram amigas, companheiras e confidentes. Deixavam de escrever para ouvir o problema uma da outra, e olha que foram coisas de respeito que aconteceram! Meninas, muito obrigada pelo carinho, cuidado e atenção, pelo amor, respeito e amizade. Agora que nossas vidas nos entrelaçaram com tal intensidade, levo para sempre comigo o melhor de cada uma de vocês; assim, me modifico e também me torno um ser humano melhor.

Obrigada aos meus queridos professores colaboradores, sem vocês a pesquisa não seria possível.

## RESUMO

Este trabalho de pesquisa aborda a prática pedagógica dos professores de espanhol de cursos livres (os antigos cursinhos) da cidade de Cruz das Almas, município localizado no recôncavo do Estado da Bahia. Tomando como pano de fundo os documentos oficiais que estruturam o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o presente estudo se dedica a investigar como, na prática, os professores selecionam e tratam os conteúdos nas aulas de Espanhol Língua Estrangeira (ELE) preparatórias para o referido exame nacional. Para tanto, analisa se as provas de espanhol do ENEM condizem com as diretrizes oficiais pré-estabelecidas, bem como investiga se as diretrizes propostas pelo ENEM são de amplo conhecimento dos professores que ministram as aulas de espanhol. Finalmente, apresenta reflexões que possam contribuir, de alguma forma, para que a prática pedagógica dos professores de ELE venha a ser, de fato, eficaz e significativa. Ancorado em autores como Paulo Freire (2000), Morin (2002), Del Valle (2005), entre outros, além de documentos oficiais como as OCEM (2006), este trabalho se vale de uma fundamentação teórica que aponta para um ensino de LE democrático e humanizado, tanto na questão linguística como cultural e social, e tem suas raízes plantadas numa abordagem intercultural que, pela própria orientação do trabalho, acredita-se ser a mais adequada atualmente para o ensino e aprendizagem de uma LE. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base interpretativista, logo, os elementos aqui analisados são passíveis de diferentes interpretações dado o seu teor reflexivo. Os dados foram colhidos a partir de uma etnografia de sala de aula aliada a outros instrumentos como entrevista semiestruturada e análise das provas das edições anteriores do ENEM. Além disso, foi feita uma ampla pesquisa bibliográfica visando à análise de documentos oficiais. Os resultados finais apresentam um panorama do perfil didático dos professores de ELE, relacionados com o que dizem os referidos documentos e o que consta nas provas de espanhol do ENEM. Trata-se, portanto, de um trabalho que envolve e discute política, ensino e criticidade.

Palavras Chave. Ensino de ELE. Preparação para o ENEM. Abordagem Intercultural.

## ABSTRACT

This research addresses the teaching practice of Spanish teachers from language courses/institutes (former *cursinhos*) in Cruz das Almas, a city located in an area of Bahia known as Recôncavo, not so far from the coastal capital. Taking official documents that structure the ENEM as a point of departure, this study seeks to investigate how, in practice, teachers select and treat the contents in their classes of Spanish as a Foreign Language (SFL), which are preparatory for the national exam aforementioned. It analyzes, therefore, whether the tests of Spanish in ENEM are consistent with pre-established official guidelines, as well as, it investigates whether the guidelines proposed by ENEM are widely known and understood by the teachers who are in charge of Spanish classes. Finally, it presents reflections which may contribute in some ways to turn the pedagogical practice of SFL into a really effective and meaningful practice. Anchored in authors like Paulo Freire (2000), Morin (2002) and Del Valle (2005), among others, and official documents like OCEM (2006), this work draws on a theoretical basis which aims towards a democratic and humanized education concerning the language or cultural and social issues. It is also rooted in an intercultural approach which for its very orientation is believed to be currently the most appropriate approach for foreign language teaching and learning. This is a qualitative research with an interpretative basis, thus, the elements discussed here are susceptible to diverse interpretations due to its reflective content. The data were collected from a classroom ethnography practice, and other instruments such as semi-structured interviews and the analysis of tests from previous editions of ENEM. Furthermore, an extensive bibliographic study was performed in order to analyze official documents. The results present an overview about the profile of teachers, related to what the official documents preconize, and the Spanish tests present on ENEM. It is, therefore, a work that involves and discusses politics, education, and criticality.

**Keywords:** SFL teaching. Preparation for ENEM. Intercultural approach.



## RESUMEN

Este trabajo de pesquisa aborda la práctica pedagógica de los profesores de español de cursos libres (los antiguos cursillos) de la ciudad de Cruz das Almas, municipio ubicado en el Recôncavo del Estado de Bahia. Tomando como base los documentos oficiales que estructuran el Examen Nacional do Ensino Medio (ENEM), el presente estudio se dedica a investigar cómo, en la práctica, los profesores seleccionan y tratan los contenidos en las clases de Español como Lengua Extranjera (ELE) preparatorias para el referido examen nacional. Para tanto, analiza si las pruebas de español del ENEM conciben con las directrices oficiales preestablecidas, del mismo modo que investiga si las directrices propuestas por el ENEM son de amplio conocimiento de los profesores que ministran a aulas de español. Finalmente, presenta reflexiones que puedan contribuir, de algún modo, para que la práctica pedagógica de los profesores de ELE venga a ser, de hecho, eficaz y significativa. Ancorado en autores como Paulo Freire (2000), Morin (2002), Del Valle (2005), entre otros, además de los documentos oficiales como las OCEM (2006), este trabajo se vale de una fundamentación teórica que apunta para una enseñanza de LE democrática y humanizada, tanto en la cuestión lingüística como cultural e social. Además de tener sus raíces plantadas en el abordaje intercultural que, por la propia orientación del trabajo, se cree ser la más adecuada actualmente para la enseñanza y aprendizaje de una LE. Tratase de una pesquisa cualitativa, de base interpretativista, luego, los elementos aquí analizados son pasibles de distintas interpretaciones dado su contenido reflexivo. Los datos fueron reunidos por medio de observación en aula de clase aliada a otros instrumentos como la entrevista semiestructurada y el análisis de las pruebas de las ediciones anteriores del ENEM. Además de ello, fue hecha una amplia pesquisa bibliográfica visando el análisis de algunos documentos oficiales como la Matriz de Referencia 2010. Los resultados finales presentan un panorama del perfil didáctico de los profesores de ELE, relacionado con lo que dicen los referidos documentos y lo que consta en las pruebas de español del ENEM. Tratase, por lo tanto, de un trabajo que involucra y discute política, enseñanza e criticidad.

Palabras llave. Enseñanza de ELE. Preparación para el ENEM. Abordaje Intercultural.

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – ENEM 2010	108/109
QUADRO 2 – ENEM 2010	110
QUADRO 3 – ENEM 2010	111
QUADRO 4 – ENEM 2010	111
QUADRO 5 – ENEM 2011	112
QUADRO 6 – ENEM 2011	113
QUADRO 7 – ENEM 2011	115
QUADRO 8 – ENEM 2011	116
QUADRO 9 – ENEM 2011	117
QUADRO 10 – ENEM 2012	118
QUADRO 11 – ENEM 2012	119
QUADRO 12 – ENEM 2012	119
QUADRO 13 – ENEM 2012	120
QUADRO 14 – ENEM 2012	122
QUADRO 15 – ENEM 2013	123
QUADRO 16 – ENEM 2013	124
QUADRO 17 – ENEM 2013	125
QUADRO 18 – ENEM 2013	126
QUADRO 19 – ENEM 2013	126
QUADRO 20 – ENEM 2014	127
QUADRO 21 – ENEM 2014	128
QUADRO 22 – ENEM 2014	129
QUADRO 23 – ENEM 2014	129/130
QUADRO 24 – ENEM 2014	130

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
LE	Língua Estrangeira
LA	Linguística Aplicada
E/LE	Espanhol como Língua Estrangeira
OCEM	Orientações Curriculares Para o Ensino Médio
UFRB	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LM	Língua Materna

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	12
1.1	UMA HISTÓRIA DE GOSTOS E SEMELHANÇAS...	12
1.2	VIVER É O QUE ME MOTIVA. OBSERVAR, PERCEBER, <i>CAMBIAR</i>	15
1.3	JUSTIFICATIVA	17
1.4	OBJETIVOS	19
1.5	PROBLEMA E PERGUNTAS DE PESQUISA	19
1.6	CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	20
1.6.1	<b>Ensino de espanhol no Brasil – a nível de esclarecimentos</b>	20
1.6.2	<b>Ensino de espanhol na cidade de Cruz das Almas</b>	21
1.6.3	<b>Organização da dissertação</b>	22
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS</b>	24
2.1	PARA INÍCIO DE CONVERSA	24
2.2	A PESQUISA QUALITATIVA	25
2.3	ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	26
2.3.1	<b>Análise documental</b>	27
2.3.2	<b>Observação das aulas – a etnografia</b>	28
2.3.3	<b>A entrevista semiestruturada</b>	30
2.4	OS INFORMANTES E CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO	31
<b>3</b>	<b>ESPAÑHOL, ESTA LÍNGUA TÃO AMERICANA</b>	34
3.1	INTRODUÇÃO	34
3.2	A DIMENSÃO CULTURAL E POLÍTICA DO ESPANHOL A PARTIR DO CONTINENTE AMERICANO	37
3.3	ENTRE LAÇOS E EMBARAÇOS: BRASIL, AMÉRICA LATINA HISPÂNICA E ENSINO DE ESPANHOL	41
<b>4</b>	<b>LÍNGUA ESTRANGEIRA E EDUCAÇÃO NACIONAL: QUAL O LUGAR DO ESPANHOL?</b>	46
4.1	O ENSINO DO ESPANHOL SOB A ÓTICA DAS OCEM	46
4.1.1	<b>Ensinar línguas é um gesto político</b>	47
4.1.2	<b>Ensino de espanhol como ação educativa</b>	49
4.1.3	<b>Que espanhol ensinar ou como ensinar espanhol?</b>	52
4.1.4	<b>Línguas irmãs... O que fazer com as cercanias e distâncias?</b>	54
<b>5</b>	<b>ENSINO DE LÍNGUAS: ENTRE UTOPIAS, FÉ E VERDADES</b>	58
5.1	INTRODUÇÃO	58
5.2	APRENDER ESPANHOL, APRENDER A VIVER	61
5.3	PESQUISA, CIÊNCIA, ENSINO DE LE E LINGUÍSTICA APLICADA: UMA INTEGRAÇÃO	64
5.4	O MEDIADOR DA AÇÃO	67
<b>6</b>	<b>ENSINO DE ESPANHOL, ABRINDO CAMINHOS PARA O ENEM</b>	71
6.1	INTRODUÇÃO	71
6.2	ENEM: TRAJETÓRIA, INTENÇÕES E POLÍTICA	72
6.3	AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO ENSINO DE LE - A PESQUISA	78

<b>6.3.1 A entrevista</b>	79
<b>6.3.2 A Prática docente</b>	88
<b>6.3.3 Os conteúdos socioculturais – a prova</b>	105
<b>6.3.3.1 Prova de Espanhol do ENEM 2010</b>	108
<b>6.3.3.2 Prova de Espanhol do ENEM 2011</b>	112
<b>6.3.3.3 Prova de Espanhol do ENEM 2012</b>	117
<b>6.3.3.4 Prova de Espanhol do ENEM 2013</b>	122
<b>6.3.3.5 Prova de Espanhol do ENEM 2014</b>	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	132
<b>REFERÊNCIAS</b>	140
<b>ANEXOS</b>	145

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 UMA HISTÓRIA DE GOSTOS E SEMELHANÇAS...

*Devia ser proibido debochar de quem se aventura em  
língua estrangeira.*  
(Chico Buarque 2003, p. 5)

O espanhol me caracteriza. Parece engraçado que alguém comece a aprender um idioma quase que por acaso e, de repente, descobre que ele se parece tanto com você que se confunde com você mesmo. Passei um longo período da minha vida me deliciando neste processo de aprendizagem que tanto me identificava como me confundia; que tanto me acercava da nova língua como me fazia íntima da minha língua vernácula. Só bem depois, eu vim compreender porque o espanhol e eu éramos tão unos. Era que, na verdade, eu não estava pisando em “terra estranha”, estava me aventurado no mesmo ramo linguístico do meu querido português brasileiro, a minha língua mãe. Era a latinidade que nos fazia cúmplices, a raiz do idioma que nos aproximava e nos tornaria companheiros inseparáveis para toda a vida.

Foi o espanhol que me escolheu, é o que eu sempre digo. Tudo começou quando, em 2005, decidi estudar Letras. Com espanhol, inicialmente me pareceu apenas um detalhe. Os ares da universidade, o encontro com novas pessoas, a presença dos professores, tudo era muito motivador. Era gratificante estar ali. Mas nada poderia ser tão interessante quanto o contato direto com o novo idioma. A musicalidade produzida pelo ritmo da fala, as músicas, a literatura, tudo era contagiante. O espanhol se tornou um estranho que eu queria conhecer, queria provar, eu o queria para mim. E, nesta perspectiva, fui transformando, de certa maneira, minha própria identidade. A imaturidade de lidar com a emoção do novo foi moldando meus gostos e interesses *hacia* a outra personalidade. E como diz Silva (2000. p. 3), “tal como a linguagem, a tendência da identidade é para a fixação. Entretanto, tal como ocorre com a linguagem, a identidade está sempre escapando”. Escapou-me o meu “eu” quando o “outro” passou a morar com o que restava de mim. Mas tudo se parecia muito comigo! Eu não me sentia estranha.

Hoje também sei que este fenômeno, essa mescla de identidades, é comum ocorrer no processo de aprendizagem de um novo idioma. E comigo aconteceu de forma intensa. O lado positivo é que, no sexto semestre do meu curso de Letras, eu já dominava as cinco destrezas essenciais para o aprendizado de um idioma (ouvir, falar, ler, escrever, e interagir), com

ênfase na oralidade, que era mesmo o que mais me punha em evidência e também me “ridicularizava”. *Devia ser proibido debochar de quem se aventura em língua estrangeira*, como diz Chico Buarque (2003, p.05) na epígrafe. Sei que não se deve julgar a história a partir do presente, mas deve ter sido, no mínimo, curioso, uma jovem moça com nome de cigana, jeito latino e forte sotaque baiano, insistir em falar espanhol nos corredores da universidade exibindo acento madrileno. Deve ter sido, no mínimo, singular!

Sobre este assunto, Silva, (2000) explica que essa característica de instabilidade da identidade ocorrida no processo de aprendizagem da nova língua, tem consequências importantes para a questão da diferença e da identidade culturais. “Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela *instabilidade*” (SILVA, 2000, p. 116 grifo meu). Assim fui passeando entre a instabilidade e as incertezas que acompanham o processo de aprendizagem de uma nova língua.

Nesta fase, o encontro com hispânicos era sempre uma experiência interessante, afinal, eu aprendia um idioma estrangeiro a partir de professores brasileiros. Interagir com hispânicos era como botar à prova o que eu vinha aprendendo, uma forma de “confere”. E eu precisava *hablar* de qualquer maneira com essas pessoas que eu admirava por “falar espanhol tão lindo”. O dia em que um madrileno me perguntou “*De qué parte de España eres*”, foi o mesmo dia em que um argentino me respondeu quase grosseiramente, “*No hablo español, sino castellano*”. Ambos os episódios me fizeram refletir sobre dois pontos: eu estava assumindo a modalidade linguística da Espanha e desconsiderando ou desconhecendo outras especificidades da língua como cultura e identidade. Comecei então a aprofundar meus conhecimentos e repensar a língua como representante cultural e identitária de um indivíduo e/ou povo.

Entre os anos de 2008 e 2009, a história começa a assumir outra faceta quando o aspecto da formação de professor entra em ação. Paralelo ao conhecimento linguístico, histórico e sociocultural, a universidade nos preparava para a docência, para o embate da prática, para ensinar o idioma que aprendia, e que nunca me fora estranho. Inicia-se a fase da maturidade. Conhecer documentos oficiais, identificar os alunos, escolher os conteúdos da disciplina, considerar os interesses e observar a prática, coincidiu com dois momentos paralelos: O começo da docência, quando oficialmente, fui promovida a professora de espanhol do meu município, Cruz das Almas, Bahia (dois anos depois fui aprovada no concurso público para o mesmo cargo); e a inserção no curso de especialização em Língua Espanhola na Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Ambos os episódios me fizeram reorganizar os conhecimentos já adquiridos, agora de forma mais consciente de quem eu era e do que o espanhol significava na minha vida. De posse da nova “personagem”, *la maestra*, me preocupava em como fazer os alunos aprenderem. Qual melhor maneira, que técnica, que método, como, com quais materiais? E finalmente para quê? Era preciso ter um sentido, um elo que levasse meus alunos a se interessarem pela língua espanhola, pela minha segunda língua. Gostei de desempenhar este papel. A minha profissão, também, se parece comigo.

Em 2009, já no desempenho da *práxis*, começo a me deparar com perguntas do tipo, você fala espanhol? Já foi para a Espanha? Percebo que, em geral, os brasileiros desconhecem que o espanhol é falado em 20 países como língua oficial e que uma parte do nosso povo relaciona a língua diretamente apenas à Espanha. O fato de habitarmos um país “rodeado de hispânicos por todos os lados” é totalmente ignorado. A minha segunda língua ainda é estrangeira entre os meus. E eu me sinto incomodada.

Enquanto isso, na UFBA, no meu primeiro módulo do curso de especialização, eu aprendia sobre questões de identidade latino-americana, letramento e formação de professores com a professora Marcia Paraquett. Assim, definitivamente, entendo agora quem era eu. Eu era brasileira, baiana, mestiça de pai branco e mãe negra e bisneta de índia. Eu era a América Latina! Custou-me um pouco até chegar ao esclarecimento que:

Está implícito no conceito de identidade o conceito de diferença. Assim, por esse aspecto de unidade e diferença, os escolásticos definiram o indivíduo. Já pela língua latina, indivíduo é *individuum*, isto é, aquilo que é indiviso em si e dividido de todo o resto, idêntico consigo mesmo e diferente dos outros. Mas interessa, também, verificar se a identidade permanece, se as transformações que sofre o indivíduo destroem ou não a sua identidade. (ALVAREZ, 2010, p. 2)

A reflexão que se desenvolveu, a partir de muitas leituras e novas experiências me levaram ao amadurecimento do que significava ser eu e o valor da minha identidade. A partir de então, voltei a ouvir sertanejo e curtir samba, e cúmbia<sup>1</sup>, a dançar forró e axé, a me divertir com o arrocha e o reggae. As músicas de Maná e Ivete Sangalo, Shakira e Zé Ramalho, Mago de Oz e Paralamas, Alejandro Sanz e Cidade Negra foram agregadas à mesma pasta de arquivos de músicas no meu *notebook*, pois elas representavam a minha brasilidade e latinidade, meu português e espanhol vivendo em completa harmonia.

---

<sup>1</sup> Música típica nacional da Colômbia.



## 1.2 VIVER É O QUE ME MOTIVA. OBSERVAR, PERCEBER, CAMBIAR

Falo agora a partir do lugar onde me encontro. Sou professora efetiva de espanhol da cidade onde vivo há quase quinze anos, Cruz das Almas<sup>2</sup>, como mencionado acima, situada no Recôncavo da Bahia. Também sou mãe e dona de casa, de igual modo, sou amiga, tia, companheira e filha. Represento uma multiplicidade de papéis, e, entre eles, inauguro o mais recente, o de pesquisadora científica. Reconheço que não é de agora que lido com a investigação, já que, no dia a dia da minha ação docente, sempre fez parte de minha *práxis* repensar, refletir e buscar novos caminhos. Porém, só agora inicio uma pesquisa de maneira formal e estruturada. A fala do mestre Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* (1996) muito me emociona porque me representa perfeitamente nos meus ideais e maneiras de ensino:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer e o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 14).

Essa constância entre observar, provar e refazer é um ciclo que nos remete ao amadurecimento e à reflexão sobre a *práxis*, a vida e o contexto. É a trajetória de um novo caminho, agora muito mais estruturado e maduro que começa a se erguer. Milhas e milhas para percorrer até alcançar o objetivo proposto com cuidado e profundidade. E, paralelo a este propósito, os outros papéis também continuam em plena execução.

Por isso que, para mim, falar de motivação é falar do que nos move em direção a um objetivo, o que nos faz sentir vontade de prosseguir, manter a gana de alcançar e continuar no caminho, ainda que percalços de várias ordens possam acontecer. Então, apenas para esclarecer e desenhar um roteiro, explico que o que me motivou a desenvolver esta pesquisa, especialmente com professores de cursos livres, foi o fato de ser professora de espanhol da rede pública de ensino e ministrar aulas em um curso preparatório para o ENEM, (Exame

---

<sup>2</sup>Cruz das Almas é um município brasileiro do estado da Bahia. Sua população estimada em 2014 era de 63.761 habitantes, sem contar cerca de 15 mil moradores flutuantes que residem na cidade durante o período de estudos. É considerado como um importante centro sub-regional de nível "B", sendo o segundo município mais importante do Recôncavo Sul. A cidade é sede da reitoria da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, além de abrigar grandes centros de pesquisa agrícola como Embrapa Mandioca e Fruticultura Tropical, destacando-se como um polo regional de tecnologia. Disponível em <<http://www.cruzdalmas.ba.gov.br/>>

Nacional do Ensino Médio) também chamado de *curso pré-vestibular*. Como já mencionei anteriormente que questionamento e reflexão são hábitos, no decorrer dos anos de docência, passei a me interrogar acerca do meu papel como professora de espanhol direcionadas para o exame do ENEM, qual a importância delas, o que significavam aquelas aulas para os alunos e como elas estariam sendo ministradas por outros professores visando ao mesmo objetivo. E observando a grande procura destas aulas pelos alunos interessados em ingressar nas universidades, era instigante a questão: por que optam tanto pelo espanhol aqui na nossa região?

Salas lotadas, alunos interessados, uma meta a atingir: conseguir ler, compreender e interpretar em espanhol. Dominar conhecimentos linguísticos e socioculturais do idioma. *Yo, maestra*, e uma questão a responder: como é que se faz para isso dar certo? Motivou-me a incerteza, a dúvida, o querer me aprimorar para contribuir com a preparação dos alunos que, por longo período, se dedicam à preparação para a prova do ENEM.

Convencida dos ideais que desenvolvi, e respaldada principalmente em Paulo Freire, acredito que ser professor reflexivo é se inquietar diante da realidade, visando a melhorias, pensando na ação da prática. A professora Edleise Mendes, a partir de suas reflexões sobre interculturalidade, enriquece este meu pensamento quando também sinaliza que

O processo de reflexão contínua e permanente do professor é uma forma de avaliar o próprio trabalho desenvolvido na sala de aula, a fim de perceber as implicações da prática pedagógica na sua formação, assim como perceber a importância dessa prática na vida dos alunos (MENDES, 2005, p. 37).

Empenhada nesta tarefa de ensinar, observar, refletir e experimentar, a minha motivação se confunde com o meu objetivo, ou seja, “o chegar lá” me faz prosseguir. Portanto, este trabalho versa sobre a verificação da *práxis*, mas, como sinalizado, é um trabalho de reflexão, acima de tudo. Isto é, o estudo que ora apresento busca analisar como professores de espanhol que desenvolvem trabalho semelhante ao meu estão lidando pedagogicamente com a realidade da língua alvo nos espaços de ensino que visam à preparação para a prova do ENEM. E também como atuam e enfrentam esta nova realidade do ensino E/LE, no contexto específico.

Sendo assim, é motivador pensar em executar uma pesquisa em que está em jogo minha própria prática, meus valores e atitudes, onde a observação da realidade pode contribuir para meu próprio melhoramento e, conseqüentemente, permitir um diálogo entre professores interessados em também discutir sua *práxis*. É exatamente como explica Zabalza (2004, p.

44), quando ele afirma que “o fato de escrever, sobre a própria prática, leva o professor a aprender por sua narração”. Mais ainda, complementa o autor que, “ao narrar sua experiência recente [o docente] não só a constrói linguisticamente como a reconstrói como discurso prático e como atividade profissional” (ZABALA, 2004, p. 44).

A partir das palavras do autor, deixo explicado que a motivação que me impulsionou a realizar esta pesquisa é a mesma que me conduz na busca por melhorias no desenvolvimento do meu trabalho. Os constantes construir e reconstruir que desenvolvo na tentativa de acertar são embalados pela esperança que não é vã toda e qualquer ação voltada para a transformação da sociedade. A ideologia de uma sociedade mais justa, composta por seres humanos mais críticos e conscientes, só pode ser um dia alcançada através da educação, e se a mim cabe o privilégio de fazer parte deste trabalho, o faço com dedicação, força e responsabilidade.

### 1.3 JUSTIFICATIVAS

Justifico a realização deste trabalho para explicar a importância que esta pesquisa representa, primeiramente para mim, para a educação em geral e para as pessoas interessadas e/ou envolvidas com a modalidade de ensino aqui discutida. Apenas como forma de fundamentar minha argumentação, retomo as informações práticas sobre o ensino de espanhol. Essa língua estrangeira passou a fazer parte do panorama educacional brasileiro, com maior relevância, a partir da sanção da Lei Federal 11.161/2005, que institui o ensino do espanhol como disciplina obrigatória na grade curricular das séries finais do Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Conseqüentemente, com a reestruturação do ENEM, no ano de 2010, a disciplina espanhol ganhou espaço junto à prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, como língua optativa ao lado do inglês.

A repercussão deste último acontecimento possibilitou que o ensino do Espanhol como Língua Estrangeira, doravante E/LE, se estabelecesse como uma disciplina de grande importância e demandou significativa procura nos cursos preparatórios para a aprovação nos concursos de vestibulares e na realização das provas do ENEM.

Dessa maneira, o ensino do E/LE começou a alcançar a popularidade que sempre lhe foi negada no cenário nacional, pois, ainda que este idioma englobe a comunidade linguística oficial de quase todos os países vizinhos do Brasil, nunca em outro momento da história, se discutiu tanto sobre o ensino desta língua. Nunca foi tão grande a oferta de cursos de formação de professores para atuar no ensino do E/LE, oferecidos pelas universidades em todo Brasil.

Com todo este avanço, percebe-se, também, que começou a diminuir um problema de cunho geopolítico até então sustentado pela bandeira “nacionalista” brasileira. Como Müller (2008) explica, poderíamos ter sido um país ainda muito mais plurilíngue, não fossem as repetidas investidas do Estado contra a nossa, tantas vezes, invisibilizada, diversidade cultural e linguística. Hoje, vivemos em um momento de “reparação”. É certo que não é possível restituir o que foi negado por décadas à sociedade brasileira, mas com o novo momento que favorece a entrada do E/LE no currículo das escolas públicas e privadas, se estabelece a oportunidade de se aprofundar na pesquisa direcionada ao ensino-aprendizagem deste idioma, no sentido de detectar problemas e tentar, não só amenizá-los, mas solucioná-los.

Especificamente, na cidade de Cruz das Almas, Bahia, depois da implantação da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), no ano de 2007, onde também implantou-se ali sua reitoria, o interesse da população pelas vagas ofertadas cresceu consideravelmente junto com a chegada de pessoas oriundas de outras regiões do país, interessadas nos cursos desta universidade. Tal empreendimento motivou os governantes da época a instituírem o slogan de “Cidade Universitária” para o referido município baiano.

Como professora efetiva municipal de espanhol, desempenho minha função docente em um curso preparatório, específico para alunos oriundos da rede pública, interessados em realizar a prova do ENEM para ingresso na educação superior. Totalmente envolvida com este prazeroso ofício, passei a me questionar acerca do meu trabalho docente. E, diante de tal responsabilidade, onde o ensino de espanhol ocupava um lugar de prestígio e que eu era a única referência naquele meio, me interessei em investigar como estava sendo desenvolvida a prática de ensino dos outros colegas em outros cursos particulares e públicos da minha cidade. Isto é, como eles estavam tratando as questões de ensino de E/LE especificamente para o ENEM.

A ideia que emerge em torno deste assunto, inserido no apresentado contexto, é, realmente, a de possibilitar possíveis caminhos no sentido de buscarmos técnicas, maneiras e procedimentos metodológicos que enriqueçam a prática de ensino do E/LE e propicie aos alunos que optam por este idioma, condições para que o conhecimento da diversidade cultural e linguística do espanhol proporcione uma aprendizagem significativa e enriquecedora.

Na verdade, este breve compêndio de justificativas aqui apresentado explica a importância desta pesquisa e, com isto, pretende abrir uma discussão sobre o ensino da língua espanhola direcionado para o ENEM, respaldado nos conteúdos socioculturais que norteiam a referida avaliação nacional.

## 1.4 OBJETIVOS

Um caminho é percorrido com mais segurança quando antes é traçada uma meta para que lhe sirva de bússola na trajetória a ser cursada. Os objetivos representam, sem dúvida, a alma de uma pesquisa, o alvo a ser alcançado. Portanto tais caminhos se apresentam aqui de forma clara e precisa, para que, no fluir do trabalho, eles possam guiar o andamento, a busca pelas veredas por onde se precisa adentrar. Dito isto, o objetivo principal deste trabalho investigativo é mapear, analisar e discutir as práticas pedagógicas adotadas pelos professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) nos cursos preparatórios para o ENEM da cidade de Cruz das Almas, localizada no Recôncavo baiano.

A partir do objetivo geral, configuram-se os seguintes objetivos específicos:

- (1) observar como, na prática, os professores selecionam e tratam os conteúdos nas aulas de E/LE;
- (2) analisar se as provas de espanhol do ENEM condizem com as diretrizes oficiais pré-estabelecidas;
- (3) investigar se as diretrizes propostas pelo ENEM são de conhecimento dos professores que ministram as aulas de espanhol; e, finalmente,
- (4) apresentar reflexões que venham contribuir de alguma forma para que a prática pedagógica de E/LE preparatória para o ENEM possa ser, de fato, eficaz e significativa em ambos os sentidos.

## 1.5 PROBLEMA E PERGUNTAS DE PESQUISA

Como afirma Minayo (2001, p.17), “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim, do desenrolar da prática e do contexto em que ela se insere surge a seguinte pergunta que se designa como o problema deste trabalho: tomando como pano de fundo os documentos oficiais de ensino de LE, mais especificamente, de E/LE, além das diretrizes relacionadas à preparação dos alunos para a realização das provas de espanhol no ENEM, como está se desencadeando a prática de sala de aula que, em tese, visa tal objetivo?

Complementam este problema as seguintes perguntas de pesquisa: (1) o que preconizam os documentos oficiais no tocante à preparação do aluno para a prova de E/LE do ENEM? (2) quais são os critérios adotados pelos professores para a escolha dos conteúdos trabalhados nas aulas de E/LE com vistas à prova do ENEM? (3) Qual(is) a(s) abordagem(ns)

metodológica(s) utilizada(s) nas aulas de E/LE nos ambientes selecionados? (4) Como está estruturada a prova de E/LE do ENEM e que temas e conteúdos vêm sendo contemplados ao longo dos anos de aplicação? São essas as perguntas que delineiam a pesquisa e me impulsionam na busca por respostas.

## 1.6 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

### 1.6.1 Ensino de espanhol no Brasil – alguns esclarecimentos

O ensino do espanhol no Brasil, atualmente, encontra-se na melhor condição de sua história, em se tratando de evidência e procura por esta língua, fato que tem causado ânimo entre os profissionais desta área de conhecimento. Considerando que, antes da aplicação da Lei 11.161 de 2005, o ensino deste idioma não aparecia no currículo das escolas públicas do Brasil, de igual modo despertava pouco interesse pelas pessoas que cogitavam aprender uma segunda língua. A referida Lei, então, reacendeu uma nova expectativa nunca antes experimentada.

Em decorrência desta medida, os olhos de muitos brasileiros se voltaram para a língua espanhola com interesse em aprendê-la, fato que chamou atenção de hispânicos, tanto da Europa, como de regiões fronteiriças. Afirma Laseca (2008, p.93) que “la aprobación de la denominada ‘Ley del español’ tuvo, y sigue teniendo, una amplísima repercusión tanto en España como en toda Latinoamérica”<sup>3</sup>.

Este acontecimento não passaria despercebido pelos interesses de países como Espanha e Argentina, por exemplo, que são nacionalidades que demonstram grande empenho na divulgação da cultura e língua espanholas no Brasil, cada um com diferentes interesses, vale ressaltar. Pois na Argentina a língua portuguesa esta sendo, ensinada nas escolas como disciplina regular, o que nos leva a concluir que o interesse deste país é, também, em face de uma reciprocidade linguística e cultura, enquanto que a Espanha se importa apenas com a questão comercial. Desde então, a sociedade brasileira passou a conviver com uma nova realidade no tocante ao ensino de E/LE no país. O foco, que antes era apenas no ensino e aprendizagem de inglês, agora também, se estendia ao espanhol, despertando interesses e motivando discussões.

---

<sup>3</sup>A aprovação da denominada “Lei do Espanhol” teve, e continua tendo, uma grande repercussão tanto na Espanha como em toda América Latina.

Neste sentido, frente à dimensão que o interesse pela aprendizagem de espanhol tomou no país, é preciso que as universidades invistam na formação dos futuros professores, orientada não só para a transmissão de informações, mas também, para o desenvolvimento de competências voltadas para o convívio humano como o respeito, solidariedade e compreensão. Do mesmo modo, as instituições de ensino devem investir na contratação de docentes preparados para assumir tal responsabilidade e apostar em uma metodologia que privilegie o conhecimento significativo. Esses cuidados podem garantir, em partes, que o ensino de espanhol, no Brasil, trace uma trajetória de sucesso.

### **1.6.2 O ensino de espanhol na cidade de Cruz das Almas**

No ano de 2008, o atual secretário de educação da cidade de Cruz das Almas, o Sr. Jorge Andrade, decidiu, em conselho, junto à Comissão de Educação, inserir nas escolas do citado município a disciplina espanhol, antecipando o cumprimento da referida Lei 11.161/2005, que torna obrigatório o ensino desta língua no Ensino Médio e facultativo no Ensino Fundamental. Apesar de não obrigatoriedade, o Ensino Fundamental II também foi contemplado por esta ação. Com isto, a partir deste ano, 2008, o município passou a ser referência no ensino da língua espanhola na região do Recôncavo, porque nenhuma outra cidade teria chegado a tal avanço.

Por conta desta iniciativa, no ano de 2010, aconteceu o primeiro concurso público para contratação e efetivação imediata de professores de espanhol, onde foram disponibilizadas duas vagas, quantidade insuficiente para suprir a demanda de mais de dez instituições. Dessa forma, o ensino de espanhol nas escolas desta cidade que não podia contar com os professores concursados e preparados para o cargo, ficou a cargo de professores que possuíam outra formação, como forma de completar a carga horária. Demonstrando de forma clara que, infelizmente, esta é uma realidade comum no ensino público brasileiro.

De modo semelhante, na rede estadual de ensino, não consta nenhum professor concursado para assumir as vagas de espanhol. Esta disciplina é apenas ofertada no Ensino Médio e quem a assume são os professores da área de linguagens, independente se tem formação em espanhol ou não. Fato preocupante, pois cada professor é formado e, constantemente, preparado para desempenhar a docência dentro da sua área de conhecimento. Quando, seja por qual motivo, o docente é desviado da sua função para desempenhar uma

outra, desconhecida de sua formação, pode resultar em frustração e fracasso para os envolvidos, mas sem nenhuma dúvida, em maior medida para o aluno.

No tocante ao ensino de E/LE na modalidade curso livre, este já é mais antigo e data de 2004 quando o “Cursinho do Povo” (hoje denominado Pré-Enem – Um novo tempo), instituição onde atuo como professora efetiva de espanhol, foi implantado no município e mantido pela prefeitura municipal com o propósito de preparar os alunos provenientes da escola pública para entrarem na universidade. Com as novas exigências do ENEM, refletidas também no novo ensino Médio, o ensino de espanhol nesta modalidade de ensino ganhou força e respeito entre os *cruzalmenses* e a micro região. A procura pelas aulas de espanhol é muito grande dada a presença deste idioma no ENEM e o respeito e confiança que a população deposita neste curso que é gratuito e de qualidade. Talvez, em boa parte, resida aí o meu grande interesse em pesquisar esse fenômeno de forma mais sistemática.

### **1.6.3 Organização da dissertação**

Como se vê no Sumário, este trabalho está dividido em sete capítulos, além das, Referências e Anexos. O primeiro trata-se da introdução, onde exponho o trabalho especificando os objetivos e interesses que me levaram a realizar esta pesquisa, No segundo, apresento as considerações metodológicas e os instrumentos utilizados para a coleta de dados. Nos terceiro, quarto e quinto capítulos, me debruço sobre a fundamentação teórica, onde, subdividido em seções, abordo questões de política, ensino e criticidade, como também discuto o ensino de espanhol a partir da ótica das OCEM (2006) e de autores importantes como Paraquet (2008 ), Fleuri (2003), Del Vale (2005), Morin (2001) entre outros, que defendem um ensino democrático e significativo.

Já no sexto capítulo, encontra-se a pesquisa propriamente dita. Nesta seção, inicialmente, me dedico a falar sobre o histórico do ENEM e sua gradativa expansão no território nacional para, em seguida, tratar das etapas da pesquisa, a etnografia, a entrevista e a análise documental. Finalmente, no quarto capítulo, nas Considerações Finais, retomo as perguntas de pesquisa no intuito de respondê-las, ao passo em que, também, me engajo em algumas reflexões sobre o ensino de espanhol para o ENEM, visando a deixar algumas sugestões que possam orientar a prática de colegas professores tanto de espanhol como de qualquer língua estrangeira.

Passadas essas informações, reitero que a leitura deste trabalho é um convite à reflexão sobre o ensino de E/LE sob a perspectiva de uma educação democrática e plural. No capítulo



seguinte, tento discorrer de forma detalhada, sobre os pressupostos metodológicos nos quais este trabalho se apoiou/orientou.

## **2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

### **2.1 PARA INICIO DE CONVERSA**

A construção de uma investigação parte, primeiro, de alguma inquietação. Para Minayo (1994, p. 23), pesquisa é um processo no qual o investigador apresenta uma atitude e uma prática teórica de constante busca, a qual define um processo intrinsecamente inacabado e permanente, uma vez que esta é uma atividade de aproximações sucessivas da realidade. É fato também que esta ação apresenta uma carga histórica e reflete posições frente à realidade. Dessa forma, se define que o ato de pesquisar, ainda nas palavras da autora, é uma ação inacabada, constante e reflexiva (MINAYO, 1994).

Nesta perspectiva, esclareço que o atual trabalho está pautado, principalmente, no saber docente e suas implicações na sala de aula do cotidiano, dentro de uma situação real. Minha ideia, ao desenvolver esta pesquisa, é promover uma reflexão sobre a prática pedagógica de professores de espanhol, na modalidade cursos livres (recentemente também chamados *de Pré-ENEM*), visando, como já dito, discutir a prática pedagógica desses docentes e, quem sabe, tentar encontrar e sugerir alternativas para o redimensionamento do fazer pedagógico neste contexto específico. Não há verdades, nem teorias prontas neste sentido. Há, antes de qualquer coisa, o desejo de se discutir um modelo onde a prática do ensino do E/LE possa representar uma nova forma de conhecimento contextualizado e significativo, pois,

Pesquisa é toda atividade voltada para a solução de problemas; como atividade de busca, indagação, investigação, inquirição da realidade, é a atividade que vai nos permitir, no âmbito da ciência, elaborar um conhecimento, ou um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações (PÁDUA, 2003, p. 31).

É apoiado neste ponto de vista defendido por Pádua (2003) que o presente trabalho se desenvolveu, buscando dentro dos critérios da pesquisa qualitativa, um conjunto de conhecimentos, que nos auxilie na compreensão desta realidade e nos oriente em nossas ações. Pois, em consonância com o que foi dito acima, inserida nesta atividade de busca, está

a aspiração de se refletir sobre a prática docente, visando a reflexões e possíveis melhorias no trabalho pedagógico voltado para o ensino do espanhol nos citados cursos preparatórios para o ENEM.

Para a realização deste trabalho, lancei mão de elementos metodológicos para que a sua execução fosse bem fundamentada e possibilitasse um resultado satisfatório do ponto de vista prático e reflexivo. A escolha da metodologia está de acordo com o tipo de pesquisa que realizei e seus critérios de desempenho. Neste pormenor, como salienta Telles (2002, p. 102), “o importante é fazer uso de qualquer instrumento ou método desde que eles possam auxiliar o professor a melhor registrar, entender e produzir sentidos sobre sua prática e ambiente profissional”. Sendo assim, sigo para as seções que explicam a metodologia e os instrumentos de pesquisa adotados para a materialização deste trabalho.

## 2.2 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa foi especialmente considerada para este trabalho pelo seu caráter interpretativista. Esta é uma característica essencial para fundamentar esta investigação, pois partirei para observações, percepções e reflexões acerca de realidades relativas, onde a minha interpretação, baseada nos meus estudos e crenças sobre o assunto pesquisado, determinará, em parte, o caminho para a conclusão parcial do presente estudo. Sobre o paradigma em questão, Denzin e Lincoln (1996, p. 19) afirmam que

[a] pesquisa qualitativa é, em si mesma, um campo de investigação. Ela atravessa disciplinas, campos e temas. [...] Entre eles, estão as tradições associadas ao fundacionalismo, ao positivismo, ao pós-fundacionalismo, ao pós-positivismo, ao pós-estruturalismo e às diversas perspectivas e/ou métodos de pesquisa qualitativa relacionados aos estudos culturais e interpretativos.

Ainda sobre a temática, Triviños (1987, p. 133), observa que “o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo”. Para este mesmo autor, “os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico” (Idem).

Já Bogdan e Biklen (1994, apud FARIA; OLIVEIRA, 2006) determinam que a investigação qualitativa caracteriza-se por cinco aspectos: 1) na investigação qualitativa, a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) a investigação qualitativa é descritiva; 3) os investigadores qualitativos

interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; e 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Podemos observar, a partir do pensamento dos citados autores, que a efetivação de um trabalho realizado dentro das características da pesquisa qualitativa, compreendem critérios essenciais para a excelência dos resultados. E que a posição do pesquisador é fundamental para que se alcancem resultados de relevantes considerações para o alargamento dos estudos que se pretendem seguir a partir da análise dos dados.

O posicionamento do pesquisador frente ao seu objeto de estudo pode dar novos significados ao tema e conduzir seu trabalho de acordo com sua personalidade. Sua forma de escrever seu trabalho e relacionar os argumentos demonstra habilidade no assunto e segurança na execução deste. Discorrendo sobre a virada narrativa que ocorreu no início do século XXI, Denzin e Lincoln (1996, p. 17) afirmam que

São muitos que aprendem a escrever de um modo diferente, e também a situar-se em seus textos. Nossa luta hoje é no sentido de relacionar a pesquisa qualitativa, às esperanças, às necessidades, aos objetivos e às promessas de uma sociedade democrática livre.

Esse novo modelo de escrever trouxe um certo “conforto” para o pesquisador, que, neste século, já se apropria e se coloca no texto, tornando a leitura mais dinamizada e menos imparcial. Esta é a tendência escolhida para este trabalho, uma vez que opto por uma escrita que seja leve, tanto para mim, como para o leitor. Se a luta de hoje, conforme salientam os autores, é relacionar a pesquisa qualitativa às esperanças de uma sociedade democrática livre, o exemplo da democracia já começa na própria epistemologia que se molda, permitindo ao autor ter direito sobre seu próprio texto.

Neste sentido, Marcos Bagno (2007, p. 17) define pesquisa como a “busca feita com cuidado e profundidade”. Consciente da importância deste trabalho, a busca por resultados autênticos deve se estruturar dentro das metodologias próprias para que seja possível a garantia de um percurso seguro da investigação, como já discuti no parágrafo anterior. Para tanto, esclareço que para a confecção do presente trabalho foram utilizados os seguintes instrumentos de geração e coleta de dados: 1) registros de observação da prática docente em sala de aula; 2) análise dos documentos oficiais relacionados ao ENEM e ao ensino do espanhol como língua estrangeira (E/LE); e 3) entrevista semiestruturada.

## 2.3 ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Os aspectos metodológicos escolhidos para direcionar e estruturar a presente pesquisa foram eleitos em consonância com a necessidade de responder aos objetivos que orientam o trabalho, de acordo com a linha de investigação pretendida. Portanto, os procedimentos escolhidos e instrumentos utilizados seguem apresentados como delineadores da execução da ação.

### 2.3.1 Análise documental

A análise documental diz respeito à pesquisa de materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados com vistas a uma interpretação nova ou complementar. Tal procedimento pode oferecer base útil para outros tipos de estudos qualitativos e possibilita que a criatividade do pesquisador dirija a investigação por enfoques diferenciados e relativos de acordo com o que se está investigando. Além disso, os documentos configuram uma fonte fidedigna de dados, que mesmo tendo um investigador uma amplitude de interoperações, não poderá fugir da realidade dos dados ali expressos.

Portanto, para completar o sentido deste trabalho, dentro da perspectiva qualitativa, optei por utilizar também a pesquisa bibliográfica por considerá-la necessária e essencial à realização desta investigação. De acordo com o já foi mencionado, a análise documental é um procedimento rico e desafiador. No caso específico, serão analisadas as provas de espanhol aplicadas nos exames do ENEM dos anos anteriores, de 2010 até 2014, a partir do momento da inclusão desta língua no exame, para verificar se e como os conteúdos abordados correspondem às habilidades propostas pelos documentos oficiais destinados à proposta do ENEM. Fez parte também da nossa ação investigativa tentar traçar um detalhado estudo nos documentos próprios do exame sobre a estruturação e execução da prova. Desta maneira, a pesquisa bibliográfica se tornou indispensável nestes dois momentos de análise: tanto para a verificação das provas do ENEM como para a análise de documentos oficiais que as orientam.

Nesse sentido, é importante ressaltar, em relação à utilização da pesquisa bibliográfica, que:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório. (MIOTO e LIMA 2007, p. 38)

Dessa forma, a utilização deste método de pesquisa vem enriquecer o presente trabalho, pois, os conhecimentos e informações adquiridos servirão como uma base sólida para reflexão e direcionamento para as demais temáticas a serem tratadas e investigadas da forma como está explicitado na fala das autores abaixo.

Reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas. (MIOTO; LIMA, 1997, p.42)

Portanto, este procedimento de que me vali foi mais um meio de enriquecer e valorizar o presente trabalho, na expectativa de que a verificação dos documentos utilizados servisse de ponto de partida para a reflexão crítica e profunda sobre o tema e ampliasse tanto os meus horizontes como de qualquer leitor interessado em dar um outro norte ou aprofundar o assunto aqui tratado.

### **2.3.2 Observação das aulas**

Entre todos os procedimentos aplicados na realização de uma pesquisa desta natureza, adentrar o espaço da realidade do convívio do professor e o seu mundo de ensino, para mim, configura a parte mais delicada de todo o processo. Descrevo como o momento que se requer mais cuidado na realização de uma pesquisa como esta, a etnográfica. Isto ocorre devido ao fato de nesta situação estarem envolvidos muitos elementos que podem influenciar as observações das aulas, assim como o próprio clima causado pela presença do “estranho”, a atitude do professor mediante a “pressão” de ser observado e o comportamento dos alunos imersos nesta situação que, sabemos, é sempre desconfortável.

Por isso, é importante salientar que etnografia é uma modalidade de pesquisa que envolve a presença direta do investigador no âmbito da realidade da prática docente. Esta ação não deve, de forma alguma, interferir no comportamento natural dos discentes e docentes, para que não se comprometa a análise dos dados. O cuidado, aqui, direciona a ação, pois o desenvolvimento de uma investigação qualitativa, na qual se imbricam sujeitos e contextos escolares, significa olhar esses sujeitos participantes e esses cenários de pesquisa, a partir de um panorama mais amplo, denominado contexto sociocultural.

Nesse sentido, o olhar do pesquisador deve alcançar uma dimensão holística ao ser feita a análise do seu objeto. Deve reunir nesta atuação a percepção subjetiva, o conhecimento epistemológico e devem ser consideradas as realidades que formam o espaço da sala de aula. O trabalho etnográfico, portanto, abrange uma dimensão muito maior do que o simples espaço físico delimitado. Na verdade, ele compreende realidades e crenças dos sujeitos envolvidos dentro de todo o contexto sociocultural que encerra um indivíduo. Como aponta Lima *et al* (2010, p. 3),

Dois pilares caracterizam o método etnográfico: a interação prolongada entre o pesquisador e o sujeito da pesquisa e a interação cotidiana do pesquisador no universo do sujeito. Assim, a investigação envolve observação densa, criteriosa, detalhada tendo como foco a fala e a interpretação dos sujeitos participantes da investigação e, envolvendo uma visão holística de todo o entorno sócio-cultural no qual os sujeitos e suas ações se circunscrevem.

Desta maneira, dentro da abrangência da pesquisa qualitativa, neste trabalho, lanço mão da etnografia de sala de aula, por considerar uma forma mais completa de observação se levados em conta os critérios acima mencionados. Dentro dos pressupostos que abarcam a pesquisa etnográfica, compreendo que faz muito sentido e são muito importantes, a observação do espaço, a percepção a partir da fala dos sujeitos e o olhar do professor em relação ao seu trabalho.

É importante considerar, portanto, que nesta atividade que envolve recursos humanos, sensibilidade e apreciação, é necessário levar em conta a troca de benefícios que deve reger este processo. O pesquisador precisa do professor contribuinte, logo, é dever deste dar um retorno ao seu beneficiário, assim que conclua seu trabalho. A ação da pesquisa deve favorecer a educação, e que tal benefício comece pelo local onde ela foi realizada. Sobre este assunto, Telles (2002) chama atenção para o fato de que, muitas vezes, os pesquisadores recorrem aos professores e à instituição de ensino para resolver seus problemas de coleta de *corpus* para análise, porém, depois, costumam desaparecer, ou pouco trazem de contribuição para o docente que o ajudou, abrindo as portas do seu espaço de trabalho para as observação e análises.

Portanto, neste sentido, é sempre bom se perguntar “que tipo de relação o professor deve ter com o pesquisador e qual deve ser seu papel na produção do conhecimento sobre a sala de aula?” (TELLES, 2002, p. 95). Pois, segundo o mesmo autor,

A prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora. Dependências do professor em relação ao pesquisador devem ser evitadas e a relação entre ambos deve funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor

possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula. (TELLES, 2002, p.97).

A reciprocidade das ações entre os envolvidos na pesquisa, ainda na visão de Telles (2002), deve culminar na prática reflexiva entre professor e pesquisador e refletir na melhoria do trabalho pedagógico em sala de aula. Portanto, a etnografia é uma forma de pesquisa que deve ser vista e pensada com uma estratégia nobre que, além de permitir um trabalho rico e elaborado, pode proporcionar bases para a continuidade de um projeto que inclua melhorias pedagógicas na instituição onde o trabalho foi conduzido.

### **2.3.3 Entrevista semiestruturada**

A entrevista semiestruturada é um instrumento da coleta de dados essencial para esta pesquisa, pois é através do desempenho desta atividade que terei a oportunidade de estar de frente com os meus informantes e poder perceber nas suas respostas seus sentimentos e verdadeiras opiniões. Nos moldes da pesquisa qualitativa, percebo a entrevista semiestruturada como um momento de delicada intimidade entre o pesquisador e o colaborador da pesquisa. É uma situação que envolve observação, percepção e cuidado.

Para Triviños (1987, p. 146), a entrevista semiestruturada tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152), além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

O instrumento de coleta de dados utilizado neste trabalho foi basicamente a observação das aulas e estas aconteceram considerando os critérios da pesquisa etnográfica em sala de aula, de acordo com o que foi discutido ainda nesta seção, e, como acima descrita, a aplicação da entrevista semiestruturada, com o objetivo de que fossem respondidas algumas das perguntas de pesquisa. A entrevista foi um momento de sintonia entre mim, a pesquisadora, e o professor colaborador o que favoreceu o direcionamento da entrevista e culminou em veracidades condizentes com a realidade e crença do docente colaborador.

Assim, para que não haja dúvidas sobre os procedimentos metodológicos adotados neste trabalho, ressalto que a pesquisa qualitativa, soberanamente, regeu todas as ações adotadas e estabelecidas para a realização do proposto estudo, exatamente por sua base interpretativista e reflexiva. Detalhadamente, proponho em seguida como se desencadearam as fases da pesquisa.

#### 2.4 OS INFORMANTES E CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO

Entre os professores que se dedicam ao ensino de espanhol na cidade Cruz das Almas, pude contar com a contribuição de três deles para o desenvolvimento desta pesquisa. Estar com eles neste processo foi uma experiência muito gratificante, enriquecedora e motivadora. Encontro respaldo na citação abaixo para relatar o que significou a experiência e a relação construída neste período entre mim e os colegas professores participantes do estudo.

A prática da pesquisa educacional deve ser emancipadora. Dependências do professor em relação ao pesquisador devem ser evitadas e a relação entre ambos deve funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos e desenvolver a prática da reflexão e o desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula. Há linhas de pesquisa educacional nas quais o objetivo da relação pesquisador e professor não é só informar, mas produzir a independência e desenvolver a capacidade de reflexão deste último. (TELES, 2002, p.97 e 98).

Ressalto que, estava previsto nos meus objetivos, reunir todos os professores de espanhol de cursos livre preparatórios para o ENEM da cidade de Cruz das Almas, porém, diante da recusa de um docente em participar da investigação, apenas três formaram a equipe de sujeitos de pesquisa. Neste caso, não houve, de certa forma, critérios específicos para a seleção, e sim, um convite a todos os professores que desempenhavam a *práxis* que me interessava investigar. Sendo assim, descrevo, a partir do meu ponto de vista como pesquisadora e professora, cada um dos meus colaboradores.

O Informante I é um jovem formando do curso de Letras com Espanhol da UNEB, Campus V, e é o primeiro ano que ele atua neste contexto de cursos livres. Ele dispõe de uma postura de muita responsabilidade com as aulas de espanhol, apresenta muita energia e fé na carreira do magistério. O fato de ele ensinar na rede pública, no programa Universidade Para Todos, do governo estadual, faz com que seja ainda mais dedicado às aulas e cuidadoso com os alunos para que estes, por sua vez, desenvolvam uma empatia com a língua espanhola.



Muitos dos seus estudantes nunca tiveram uma única aula de espanhol no decorrer dos anos de ensino básico. Com o Informante I aprendi que a educação pública merece muito respeito e dedicação, que vale a pena cada esforço e sacrifício feito em prol de qualquer aluno que queira aprender uma língua estrangeira, e que este ensino deve ser direcionado para que o aprendiz desenvolva, além das habilidades próprias direcionadas para a prova específica do ENEM, a sensibilidade diante as diferenças e a constituição do outro.

A Informante II é uma professora com longa carreira no ensino de língua estrangeira. Formada em Letras com Inglês na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ela também se dedicou, depois de se aperfeiçoar em cursos de idiomas, ao ensino do espanhol em cursos livres. Atualmente dedicada ao ensino público, sua postura como professora de espanhol é de responsabilidade, humanidade e fé. No desenvolvimento do seu trabalho, ela sente os alunos e os ensina, partindo de reflexões que evidenciam a autoestima, a perseverança e o cuidado com o outro. Apesar dos longos anos dedicados ao ensino, a Informante II se mantém motivada e dedicada ao trabalho docente e faz do seu ofício um meio de promover a paz. Com esta professora, eu aprendi que cada aluno é um ser humano diferente, que merece ser olhado e cuidado, que cada aula é uma oportunidade de refazer-se como professora e que os anos de docência nem sempre apagam o prazer de ensinar com alegria e otimismo.

O Informante III, finalmente, é um professor com muitos anos de experiência em cursos livres, graduado em Letras com espanhol, também na UEFS. Ele faz do ensino de línguas estrangeiras (pois, de igual modo, ensina inglês) um investimento que reflete na sua vida em forma de preparação, dedicação e esforço. Professor exclusivo da rede particular de ensino, ele divide sua vida entre as horas trabalhadas em escolas, cursinhos livres e cursos de aperfeiçoamento. Sua dedicação com os alunos é observada na filosofia de vida que tudo deve partir para um conhecimento mais amplo e diversificado, que a aprendizagem do espanhol deve ser um ponto de partida para uma cadeia de outros conhecimentos paralelos. Com o informante III aprendi que o professor de espanhol precisa estar preparado e em constante aprendizagem para que e o ensino seja sempre diversificado e produtivo.

A partir da narração, entre percepções, observações e constatações, ficam apresentados os professores participantes desta pesquisa. Ressalto, portanto, que depois de conviver com esses professores, entrar nas casas de alguns, saber de suas crenças e conhecer a forma como atuam em sala de aula no papel de *maestros*, uso aqui a frase do grande filósofo Heráclito para explicar que as renovações causadas, as reflexões feitas e as novas atitudes tomadas me fazem realmente crer que “não se entra duas vezes no mesmo rio”. De modo geral, a

experiência de conhecer novas pessoas nos converte em novos seres humanos. Portanto, “Nesse sentido, o tempo de contato entre pesquisador e professor é determinante na qualidade dos resultados da investigação e frequentemente a relação criada entre ambos transcende os limites da escola e o período da pesquisa realizada” (TELLES, 2002, p. 98).

Findas as discussões metodológicas, no capítulo que segue falarei da soberania do espanhol a partir do continente americano, evidenciando a importância global do idioma como língua internacional, de prestígio e de afeto. Trata-se da tentativa de resgate do valor do espanhol “desconhecido” das colônias em relação à variação imperial.

### 3 ESPANHOL, ESTA LÍNGUA TÃO AMERICANA

*¿Quién podrá, en definitiva, resistir el atractivo de una patria/lengua como el español, conciliadora, universal y rentable? (José del Valle, 2005, p.396)<sup>4</sup>*

#### 3.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo versa sobre um tema diverso, importante e especial. Diverso, por se tratar de um assunto que abrange áreas como história, geografia, questões sociais, políticas e culturais; importante, pelo significado cultural, comercial, político e linguístico que o assunto denota na atualidade, e especial, por discutir assuntos que fazem parte da minha área afetiva de estudo e atuação: a língua espanhola no contexto latino americano. A língua latina mais falada no mundo inteiro, língua oficial de quase todos os países da América do Sul e boa parte da América Central e Caribe, ganha espaço nesta seção com o objetivo de discutirmos seu lugar no mundo a partir das Américas. Como aponta Lobato (1994, p. 556),

É comum entre os filólogos denominar “espanhol da América” ou “espanhol atlântico” a língua espanhola que, por razões históricas, geográficas ou culturais, se plantou nos territórios americanos das colônias para diferenciá-las, pelas causas antes aludidas, do espanhol da metrópole de outrora. Do espanhol peninsular na atualidade, principalmente a partir da independência da Espanha como estados soberanos.<sup>5</sup>

Vivemos hoje, querendo ou não, dentro de um sistema globalizado que nos envolve quase que naturalmente dentro do seu curso. Rajagopalan (2003) explica a realidade da globalização a partir de barreiras que foram diminuídas ou extintas através de relações de variados interesses que impulsionaram a aprendizagem de novos idiomas e o conhecimento de outras culturas. Na citação abaixo, o autor esclarece muito bem sobre estes aspectos quando afirma que:

Essa nova relação entre pessoas de diferentes regiões do mundo, das mais variadas etnias e línguas, de histórias e tradições diferentes, se deu como

---

<sup>4</sup>Quem poderá, definitivamente, resistir ao atrativo de uma pátria/língua, como o espanhol, conciliadora, universal e lucrativa?

<sup>5</sup>Es habitual entre filólogos denominar «español de América» o «español atlántico» a la *lengua española* que, por razones históricas, geográficas y culturales, se asentó en los territorios americanos de las colonias para diferenciarla, por las causas antes aludidas, del español de la metrópoli antaño, del español peninsular en la actualidad, sobre todo a partir de su independencia de España y de su proclamación como Estados soberanos.

consequência imediata do rompimento das barreiras que, até pouco tempo atrás, pareciam intransponíveis e serviam de impedimento a qualquer forma de aproximação entre os povos, a não ser com propósitos nada amigáveis. Estou me referindo às inúmeras barreiras comerciais, econômicas, culturais e à *livre circulação de informações entre países*, barreiras que estão desmoronando com rapidez impressionante. (Rajagopalan, 2003, p. 57, grifo meu).

É, então, prudente afirmar, a partir da fala do autor, que a dimensão de um idioma pode ser explicada, também, a partir do ponto de vista da real necessidade da livre circulação de informação entre países. Este dado pode ser especificamente fundamentado, em se tratando do espanhol na América do Sul, com a criação do MERCOSUL, ação que possibilitou importantes decisões políticas sobre a dimensão do ensino do espanhol no Brasil. E como resultado, na prática, pudemos perceber o início da divulgação do idioma castelhano em nosso país. Como assinala Ludmer (2011, p. 15),

No território da língua, da perspectiva da biologia e da própria natureza, pode-se ver com nitidez a série capitalismo global, produção imaterial e políticas imperiais: pode-se ver em um fragmento específico, o campo do idioma castelhano, uma das formas que, para nós, o capitalismo toma na globalização.

Grosso modo, podemos tomar como medida inicial para a divulgação e aprendizagem de um idioma, as questões de cunho comercial e interesses políticos, visando, primeiramente, ao bem comum da diplomacia entre países. A partir desse ponto de vista, que não deixa de ser uma verdade, o sistema capitalista é que realmente dita as regras e determina as medidas de importância do aprendizado de um idioma. E, assim, uma nação inteira, como no caso do Brasil, se torna “vítima” de interesses que perpassam por questões mais próximas da realidade da população, como preocupações afetivas, culturais, e históricas.

Porém, existem tantos motivos para alguém aprender uma língua estrangeira que, por mais razões que tentemos dar para justificar este fato, sempre podemos encontrar diversos outros pretextos, muitas vezes, inusitados. A exemplo de um russo de Moscou que fala espanhol. Quando lhe perguntei o porquê de estar aprendendo este idioma, ele respondeu, em fluente castelhano: “Ora, metade do mundo fala espanhol, como adoro viajar, falando este idioma me sinto seguro”. Independentemente do relato acima ser fidedigno ou não, a verdade, neste fato, é que uma brasileira e um russo se comunicam, sem nenhum problema, através de uma língua que não é materna para nenhum dos dois. Por meio do espanhol, que neste momento assume no mundo lugar de prestígio, como uma língua franca tão importante quanto

o inglês, por exemplo, é possível conviver, conhecer, negociar e estabelecer relações de todas as formas, pois estamos tratando de uma língua notadamente internacional. Como postula Del Valle (2005, p. 392),

A língua espanhola é muita coisa. Para alguns, nem espanhol é: é castelhano. E é mesmo, em cada caso, por diferentes razões. Fala-se esta língua em lugares distantes e de maneiras diferentes. Vive em comunidades muito diversificadas e em todas elas assume valores materiais e simbólicos peculiares. Coexiste com outras em mundo plurilíngues que, constantemente, os falantes sabem negociar com muito mais calma, com muito menos discórdia que os guardiões da linguagem e da cultura.<sup>6</sup>

O espanhol é uma língua falada por milhões de pessoas no mundo inteiro, tem sua graça na musicalidade da pronúncia e assegura sua importância cultural e política no cenário mundial através da comercialização de produtos e da riqueza histórica dos primeiros povos que habitaram os cenários que hoje é composto pelos povos hispânicos, tanto na Europa, como na África, mas, principalmente, nas Américas. Porém, a grandiosidade do idioma vai além dos pressupostos políticos e econômicos. Muitas vezes, o espanhol atrai por sua própria essência, como pode ser percebido na riquíssima variedade linguística e cultural das Américas. Sob essa questão, Ludmer (2011, p. 16) afirma que, nas Américas, o espanhol se estabiliza como

[...]um típico território do presente: real virtual, abstrato concreto, natural (a linguagem como faculdade humana pré-individual), econômico (há uma indústria da língua), político (há “políticas da língua”) e, ao mesmo tempo, afetivo (“a pátria do emigrado”). É transnacional e imperial. Percorre todas as divisões e as superpõe porque no território da língua as políticas são economias e afetos, e as economias são políticas dos afetos.

Como fica claro nesta breve explanação, o território linguístico-cultural do espanhol é composto pela complexidade e variedade de fatores, não apenas linguísticos, mas também econômicos, políticos e afetivos, os quais caracterizam este idioma no continente americano. Diplomáticamente falando, os citados elementos se confluem entre os de “macro importância”, como os políticos e comerciais, e os de “micro importância”, como os fatores afetivos, pessoais e culturais. Porém, na visão humanista de quem acredita no conhecimento

---

<sup>6</sup>La lengua española es mucha cosa. Para algunos ni español es; es castellano. Y lo es, en cada caso, por muy distintas razones. Se habla esta lengua en lugares lejanos y de maneras diferentes. Vive en comunidades muy dispares y en todas ellas asume valores materiales y simbólicos peculiares. Coexiste con otras en mundos plurilingües que, con frecuencia, los hablantes saben negociar con mucha más serenidad, con mucha menos estridencia que los guardianes del lenguaje y la cultura.

do outro como meio de propagar a paz e desenvolver o respeito à diversidade e a compreensão de mundo, colocaria as importâncias em ordem opostas.

### 3.2 A DIMENSÃO CULTURAL E POLÍTICA DO ESPANHOL A PARTIR DO CONTINENTE AMERICANO

A ênfase dada ao título que nomeia esta seção, *Espanhol, esta língua tão americana*, está propositalmente colocada para provocar uma contravenção à alusão de que o espanhol é língua falada apenas na Espanha (ZOLIN-VESZ, 2013). Fenômeno que ainda ocorre com muita força no Brasil, mas que, neste trabalho, pretendo atribuir um outro olhar e caracterizar o idioma dentro de suas raízes latino-americanas, quebrando, assim, a ideia do monopólio imperial europeu que sempre prevaleceu, reduzindo o idioma apenas à posse do país colonizador. A partir das reflexões anteriores que introduziram este capítulo, vou discutir e refletir sobre a predominância da língua espanhola nas Américas e sua importância a partir do lugar de (des)prestígio. Como afirma Lobato (2004, p. 556),

Podemos afirmar que a força do espanhol como sistema de comunicação se encontra no continente americano se consideramos principalmente a sua realidade demográfica. Na atualidade são mais de 300 milhões de pessoas que se servem do espanhol nas Américas para decifrar o mundo que escolheram viver, para sonhar, rir e chorar no dia a dia; para amar e morrer entre os que lhes viram nascer e crescer. Definitivamente, o peso do espanhol no mundo se transferiu do país que o viu nascer, Espanha, aos diferentes países americanos que o escolheram como idioma nacional definitivamente unido ao grito de independência.<sup>7</sup>

Semelhante ao que aconteceu no Brasil, a partir da independência, os países colonizados pela Espanha, diante dos mais variados motivos históricos, políticos, e/ou geográficos, “decidiram” por manter o idioma espanhol como língua oficial. Porém, é importante ressaltar que essa “escolha”, ao contrário do afirmado pelo citado autor, foi fruto de opressão e imposição linguística da Coroa sobre os nativos, tão logo as caravelas europeias começaram a ancorar em portos sul-americanos. Assim que, ainda que, em muitas regiões e/ou países, como no caso do Paraguai, o idioma nativo passasse a conviver paralelo à língua

---

<sup>7</sup> Podemos afirmar que la pujanza del español como sistema de comunicación se halla en el continente americano si atendemos principalmente a su realidad demográfica. En la actualidad, son más de trescientos millones de personas las que se sirven del español en América para cifrar y descifrar el mundo que les ha tocado vivir, para soñar, reír y llorar en el día a día; para amar y morir entre quienes les han visto nacer y crecer. En definitiva, el peso del español en el mundo se ha trasladado del país que lo acuñó –España– a los diferentes países americanos que lo eligieron como idioma nacional definitivamente unido al grito de independencia.

imperial, o espanhol tornou-se a língua das Américas, falada pela maioria dos americanos, aqui considerados como todo e qualquer habitante das Américas e não apenas dos Estados Unidos, como, erroneamente, nos acostumamos a considerar.

Por todos estes fatos e razões, a língua espanhola é vista em toda a sua magnitude desde o continente americano, especialmente “descendo” a partir do norte e abraçando o estrito caminho central até fazer morada no sul. E dentro dos citados argumentos, compreendemos o espanhol a partir de quatro pressupostos defendidos por José del valle e Laura Villa:

**primeiro**, o espanhol é uma língua de encontro que serve como modo de expressão a múltiplas culturas e que simboliza o espírito de concórdia democrática; **segundo**, o espanhol é uma língua com peso e em desenvolvimento; **terceiro**, sua aceitação como língua comum do mundo hispânico permite abraçar os ideais do internacionalismo superar as perniciosas lealdades históricas do etnicismo e o nacionalismo; e **quarto**, o espanhol é uma língua útil e rentável e seu conhecimento pode constituir um valioso recurso econômico para quem o possua (DEL VALLE; VILLA, 2005, p. 200, grifos meus).<sup>8</sup>

Dentro dos paradigmas que defendo aqui, à luz dos teóricos em que me baseio, os quatro elementos citados na fala dos autores acima, compreendem uma concepção completa do que significa o espanhol e a sua representação afetiva, cultural, política e comercial para o mundo hispânico e a população mundial. Os autores fazem uma interessante alusão à compreensão do valor do espanhol dentro dos seus mais diversificados sentidos em um perfeito discurso que fala por si só.

Segundo dados oficiais, atualmente, a língua espanhola no continente americano é a língua oficial em dezoito repúblicas independentes: México, Guatemala, Honduras, Nicarágua, El Salvador, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Panamá, Venezuela, Colômbia, Equador, Peru, Bolívia, Chile, Argentina, Uruguai e Paraguai, assim como em Puerto Rico, território independente associado aos Estados Unidos, país que também agrega muitos falantes do espanhol como primeira e segunda língua. Segundo o senso de 2011, nos

---

<sup>8</sup> **Primero**, el español es una lengua de encuentro que sirve como modo de expresión a múltiples culturas y que simboliza el espíritu de concordia democrática; **segundo**, el español es una lengua con peso y en expansión; **tercero**, su aceptación como lengua común del mundo hispánico permite abrazar los ideales del internacionalismo y superar las perniciosas lealtades atávicas del etnicismo y el nacionalismo; y **cuarto**, el español es una lengua útil y rentable y su conocimiento puede constituir un valioso recurso económico para quien lo posea.

Estados Unidos, dos 60,6 milhões de pessoas que falam uma língua diferente do inglês em casa, quase dois terços (37,6 milhões) são falantes do espanhol<sup>9</sup>.

Considerando a quantidade de falantes e a dimensão geográfica que abrange este idioma no continente americano, não há dúvidas que as Américas compreendem a maior fonte e também maior demanda de falantes de espanhol no mundo. Por esta razão, acredito, é de grande importância que a divulgação e ampliação linguística e cultural deste idioma também aconteçam a partir daqui, no nosso continente. Isto porque, neste vasto território, o espanhol criou asas, se transformou se expandiu e se plantou com suas próprias características, ganhando respeito mundial e prevalecendo nos meios de relevância da política internacional. Assim, a partir da realidade linguística do espanhol das Américas, apoiada em Lobato (1994, p.554) considero que

No mundo de fala hispânica as nacionalidades, com suas peculiaridades culturais, sociais e históricas, oferecem diversos hábitos linguísticos entre si, variedade de tons e de sotaques, mas sempre a partir da mesma melodia. Na sinfonia do hispânico têm lugar múltiplas notas. Somos capazes de nos reconhecer e de nos compreender para muito além de onde nos encontramos. A língua e sua realidade dialetal, está se equilibrando e se regulando: o fenômeno da urbanização, ou seja, o fluxo migratório do século XX — principalmente a partir da sua segunda metade— rumo às cidades de um lado e de outro, a enorme influência dos poderosos meios de comunicação: imprensa, radio y televisión, se misturam e expandem usos e modas, tanto sociais, culturais como linguísticos, aos cuatro vientos.<sup>10</sup>

A partir da fala do autor, fica claro que, na atualidade, a divulgação do espanhol a partir do continente americano está em constante ascensão e desenvolvimento e segue em ritmo veloz. Ainda de acordo com Lobato (1994), foi a partir da segunda metade do século passado que esta revolução se iniciou. E, com isso, cresceu também a multiplicidade de formas dos falares hispano-americanos. A língua castelhana (como prefere chamá-la assim grande parte dos hispânicos das Américas) conquistou identidade própria, se enriqueceu e ganhou novos sentidos, “pero siempre desde la misma melodia” (LOBATO, 1994, p. 554). Ou

<sup>9</sup>Disponível em: < <http://www.census.gov/prod/2013pubs/acs-22.pdf>.> Acesso em 23 ago 2014.

<sup>10</sup> En el mundo de habla hispana las nacionalidades, con sus peculiaridades culturales, sociales e históricas, ofrecen plurales hábitos lingüísticos entre sí, variedad de tonos y de acentos, pero siempre desde la misma melodía. En la sinfonía de lo hispánico tienen cabida múltiples notas. Somos capaces de reconocernos y de comprendernos allá donde nos encontremos. La lengua, y su realidad dialectal, se está equilibrando y regulando: el fenómeno de la urbanización, es decir, el corrimiento migratorio del siglo xx —sobre todo a partir de su segunda mitad— hacia las ciudades de un lado y de otro, el enorme influjo de los poderosos medios de comunicación: prensa, radio y televisión, tamizan matices y *expanden usos y modas, tanto sociales, culturales como lingüísticos, a los cuatro vientos.*



seja, entre hispano-americanos, a diversidade não é vista como afastamento ou incompreensão, mas como partes da mesma composição.

Posto desta forma, a diversidade linguística do espanhol contribui para a riqueza e disseminação do idioma entre seus falantes nativos. Porém, abro parêntese para esclarecer aqui que, quando falo de língua, me alinho ao sentido atribuído por Marcuschi (2005, p. 125), que explica que

A língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, tais como o fonológico, o sintático, o semântico e o cognitivo, que se organizam no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes: ela se manifesta no seu funcionamento e é sensível ao contexto.

Neste trabalho, a língua será abordada sob a perspectiva defendida pelo autor, que assume se tratar de um fenômeno complexo que abraça tantos elementos quanto forem necessários para sua existência. Penso a língua como identidade, meio, cognição e afetividade. A língua espanhola, especialmente, representa, em seu histórico, poder e conquista. Sua imposição no continente americano, intensificada principalmente no sul, significou muito mais que um meio necessário de interação, mas foi a linha da disseminação de uma outra cultura que, embora imposta, se ramificou no continente e lhe deu a característica que leva até hoje com muita força: a prevalência desta língua na maioria dos países como língua oficial.

Retomando o cerne da discussão, a dimensão do espanhol também ganha força no globo através da riquíssima literatura que une os países hispânicos, acercam os continentes e elevam o poder linguístico do idioma aos centros intelectuais, tanto entre os falantes nativos quanto entre o resto do mundo. Como assinala Lobato (1994, p. 555),

Na atualidade, e desde o registro padrão, assimilado à norma da cultura, a língua que flui da pena de Cortázar, García Márquez, Vargas Llosa, Miguel Ángel Asturias, Neruda, Borges, Octavio Paz, etc., salvo no léxico, tratamentos pronominais, não apresenta graves disfunções no tocante ao que flui da pena de Cela, Delibes, Alberti, García Lorca, Blas de Otero, A. Zamora, F. Umbral, etc. O sistema linguístico do espanhol serve de predisposição à expressão e comunicação, é plenamente válido para comunicar-se, desde a norma culta, tanto a espanhóis como a hispano-americanos sem nenhum esforço.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup>En la actualidad, y desde el registro estándar, asimilado a la norma de cultura, la lengua que fluye de la pluma de los Cortázar, García Márquez, Vargas Llosa, Miguel Ángel Asturias, Neruda, Borges, Octavio Paz, etc., salvo en el léxico, tratamientos pronominales, no presenta graves disfunciones respecto de la que fluye de la pluma de los Cela, Delibes, Alberti, García Lorca, Blas de Otero, A. Zamora, F. Umbral, etc. El sistema lingüístico del

Lobato (2004) retoma a discussão da diversidade linguística do espanhol, agora sob o ponto de vista da norma culta representada na literatura e chama atenção para o fato de que, dada a distancia entre a norma culta dos distintos ícones literários e os falares simples do povo, ainda assim a língua flui entre espanhóis e latinos sem nenhum esforço. Ouso acrescentar que esta fluidez alcança também os aprendizes e falantes do espanhol mundo afora que encontram na literatura da língua incontáveis formas de conhecê-la e apropriar-se dela para o que lhes é conveniente.

Essa reflexão leva a pensar no lugar que nós, brasileiros, ocupamos dentro deste universo americano. O fato de o Brasil “ser uma ilha cercada de hispânicos por todos os lados” (JOSEFF, 2007 p. 12), nos obriga a questionar como é reconhecido, nesta *ilha*, o fato de a herança cultural e linguística de nossos vizinhos se originar de outro berço colonial, no caso, a coroa espanhola. Por conta disso, na seção a seguir discutirei criticamente sobre Brasil, América Latina e ensino.

### 3.3 ENTRE LAÇOS E EMBARAÇOS: BRASIL, AMÉRICA LATINA HISPÂNICA E ENSINO DE ESPANHOL

Reconhecer é considerar, compreender e manusear. Reconhecer é mais que simples conhecimento, é conscientização. Neste sentido, podemos pensar a América Latina hispânica como uma nomenclatura e envolve muitas especificidades que requer reconhecimentos, a saber: é América; é latina e é hispânica. Portanto, para acrescentar a este texto maiores esclarecimentos e condições de criticidade, recorro a Paraquett (2006, p. 29-30) para estabelecer a diferença entre latino-americanos e os hispano-americanos:

Por uma questão prática, estamos considerando os hispano-americanos como o conjunto de povos cuja língua oficial é o espanhol [...] e latino-americanos serão aqui, [...] o conjunto de povos da América, colonizados pela Espanha e Portugal, incluídos os brasileiros.<sup>12</sup>

O que a autora observa, entretanto, é que, apesar das nomenclaturas que os distinguem, brasileiros e hispânicos se encontram no mesmo rol de semelhanças, pois “a

---

español sirve de cauce de expresión y de comunicación, es plenamente válido para comunicarse, desde la norma culta, tanto a españoles como a hispanoamericanos sin esfuerzo alguno.

<sup>12</sup> Por una cuestión práctica, estamos tomando hispanoamericanos como el conjunto de pueblos cuya lengua oficial es el español [...]. y latinoamericanos será aquí, [...] el conjunto de pueblos de América, colonizados por España y Portugal, donde nos incluimos los brasileños.

noção que se tem dos povos latino-americanos é a mesma que se tem dos hispano-americanos porque estes estão inseridos naqueles”(PARAQUETT, 2006, p 30)<sup>13</sup>. Desta forma, nos reconhecemos como povos cúmplices de identidade, cultura e espaço geográfico, mas, por outro lado, há as características particulares que também identificam cada um.

É lamentável, portanto, a grande indiferença que ainda existe entre os latinos e hispânicos em relação ao (des)conhecimento que um tem do outro. De verdade, nos tornamos estranhos, pouco nos conhecemos na nossa cultura, costumes, literaturas e gostos. E reforçamos esta prática, quando desenvolvemos a política do ensino de E/LE a partir dos paradigmas europeus e deixamos de contemplar os estudos e produções provenientes dos outros povos hispânicos. Claro que esta é uma questão muito maior que envolve políticas de interesses, porém o professor consciente deve refletir sobre estas questões que manipulam o ato de ensinar. Como observa João Ubaldo Ribeiro:

Na realidade, os latino-americanos sabem muito pouco um dos outros e estão longe, apesar de esforços individuais dispersos, de conviver em algo semelhante à harmonia, especialmente entre vizinhos. Salvo lógicas exceções nem brasileiros nem hispânicos leem o que os demais produzem [...] Se ignora a especificidade dos povos que constituiriam a “América Latina” (RIBEIRO, 2001, não paginado apud PARAQUETT 2006, p.31)<sup>14</sup>

A distância cultural que existe entre hispânicos e brasileiros é, sem dúvida, maior e mais complexa que os limites geográficos que os separam. Não há dúvidas que entre estes povos existem barreiras a serem quebradas e desafios a serem vencidos. Uma vez que vivemos sob os mesmos paradigmas classificatórios para o restante do mundo que, segundo Ribeiro (2001), não veem diferença entre nações como o Brasil e o Peru, por exemplo, se faz necessário desenvolver uma política de consciência identitária para que latinos e hispânicos habitantes das mesmas Américas, possam se conhecer e valorizar suas semelhanças e diferenças.

Em relação a este desconhecimento que dificulta a valorização e reconhecimento entre latinos e hispânicos, Siqueira e Scheyerl (2008) observam que até entre os próprios brasileiros causa espanto quando a popularidade de algum de nós tem repercussão internacional por motivo de alguma produção científica ou intelectual. “Nós próprios contribuimos para a

---

<sup>13</sup>[...] la noción que se tiene de los pueblos latinoamericanos es la misma que se tiene de los hispanoamericanos porque éstos están contenidos en aquellos.

<sup>14</sup> En realidad, los latinoamericanos saben muy poco uno de otros y están lejos, a pesar de esfuerzos aislados dispersos, de convivir en algo semejante a la armonía, especialmente entre vecinos. Salvo lógicas excepciones ni brasileños ni hispánicos leen lo que los demás producen.[...] Se ignora la especificidad de los pueblos que constituirían la “América Latina”.

disseminação da ideia de sermos produtos exóticos” (SIQUEIRA; SCHEYERL, 2008, p. 377). Isto, devido à cristalização de estereótipos relacionados ao nosso povo, que constitui até hoje em uma crença fundamentada entre nós mesmos que, entre as qualidades que temos, Como apresentam os autores, produzir conhecimentos não é uma delas:

Quando se lida com visões estereotipadas de brasilidade, nunca se fala dos brasileiros como produtores de ideias, por exemplo. Por quê? Porque somos sempre colocados em situação de dependência, de colônia. Aceita-se, facilmente, o Brasil como o país da música, do futebol, do carnaval, mas tem-se dificuldade em definir o país como terra de intelectuais [...] (SIQUEIRA; SCHEYERL, 2008, p. 376).

Neste sentido, espera-se que haja uma conscientização de que latinos e hispânicos possuem a capacidade de produzir conhecimentos, e que os saberes aqui gestados podem (e devem) alcançar, primeiramente, a nós mesmos. Abro parênteses aqui, apenas para lembrar que, nosso Paulo Freire, até hoje ainda é visto por alguns acadêmicos como um autor de menor prestígio, ou até desconhecido, ignorado. Não poucas vezes, entre colegas de profissão de diferentes áreas de conhecimento, ouvi dizer “Freire? Por que você não evolui para...?”, e cita o nome de algum autor europeu. Sempre estou precavida para a defesa de um dos maiores pensadores da educação e sociedade de todos os tempos, e o fato de ele ser brasileiro, deveria encher a todos de muito orgulho.

Ainda sobre esse assunto, Galeano (1990, p. 9) traz uma importante reflexão sobre os escritores latino-americanos e suas produções, ao informar que

[o]s escritores latino-americanos, assalariados de uma indústria de cultura que serve ao consumo de uma elite ilustrada, viemos de uma minoria e escrevemos para ela. Esta é a situação objetiva dos escritores cuja obra confirma a desigualdade social e a ideologia dominante; e também é a situação objetiva dos que pretendemos romper esse esquema. Estamos bloqueados, em boa medida, pelas regras do jogo da realidade na qual atuamos. A ordem social vigente perverte ou aniquila a capacidade criadora da imensa maioria dos homens e reduz a possibilidade de criação [...] ao exercício profissional de um punhado de especialistas. Quantos somos, na América Latina, esses “especialistas”? Para quem escrevemos? A quem chegamos? Qual é o nosso público real?

A fala de Galeano (1990) reflete uma verdade que, por muito tempo, nos negamos a enxergar, a discutir. Ainda hoje, aqui no nosso continente, é possível observar que a minoria escreve para uma pequena quantidade de pessoas que ler. As reflexões presentes na citação acima acende um importante questionamento sobre por que e para quem escrevem os autores

latino-americanos. Afinal, nos acostumamos a buscar em teóricos europeus ou norte-americanos respaldos para fundamentar nossas pesquisas ou estruturar sistemas de ensino. O que não implica dizer que fizemos errado, apenas indica que vamos tão longe à procura de respostas e orientações, quando as poderíamos encontrar, também, entre nossos próprios escritores.

Voltando à discussão inicial proposta nesta seção, a finalidade do reconhecimento entre os saberes de latinos e hispânicos deve perpassar os meros interesses políticos e partir para uma campanha onde os sentimentos de humanidade e reciprocidade também se incluam nesse projeto de divulgação e motivação em direção ao desenvolvimento da simpatia e aceitação do outro. O fato de ocuparmos o mesmo bloco de terra no planeta, e compartilharmos da mesma raiz linguística, nos colocam, brasileiros e hispânicos, em condições de parentesco e de cumplicidade, e essa é uma condição que, conforme já foi falada, deve incluir a reciprocidade, o respeito e, principalmente, o sentimento de solidariedade.

Visualizando o meu contexto, vejo o ensino de E/LE, como o lugar ideal para que este discurso ganhe força e se propague. A sala de aula, o lugar da liberdade do conhecimento conduzido pelo professor, deve ser o palco para as mudanças, para a informação que gera o desconforto do questionamento, do buscar e refletir. Segundo Paraquett (2006, p. 32), “quando se conhece bem o universo cultural hispano-americano, é possível ter uma compreensão da América de maneira não discriminatória, não simplificadora, não preconceituosa e não colonialista”.<sup>15</sup> Sobre este ponto de vista, a autora afirma ainda que o processo de aprendizagem de E/LE é fundamental para promover estas reflexões e, em paralelo, aprendermos sobre nós mesmos.

O ensino do espanhol como LE, na minha concepção, pode constituir um elo entre o aprendizado da língua e o conhecimento cultural dos países envolvidos. Esse conhecimento, portanto, deve ir além dos estereótipos que terminam por reduzir e condenar pessoas às mesmas condições, causando certo tipo de injustiça social e pessoal, como acontece, comumente, uma ação definir todo um grupo. Porém, importa refletirmos de que maneira o ensino de uma língua estrangeira pode significar uma mudança na forma de pensar e ver o mundo diferenciado do que é apresentado pela mídia, pela filosofia do senso comum e vários outros meios formadores de opinião como a religião e a família, por exemplo. Como Paraquett (1998, p. 119) volta a reforçar:

---

<sup>15</sup> Cuando se conoce bien al universo cultural hispanoamericano, se tiene una comprensión de América de manera no discriminatoria, no simplificadora, no prejuiciosa y no colonialista.

O difícil, no caso dos professores de Espanhol, é que não há “aquele povo”, mas “aqueles povos”. Como chegar a essa plenitude dando uma visão cultural da Espanha, da Argentina e do México, Cuba, Uruguai, Bolívia e Guatemala...? Diante desta dificuldade, acaba-se por dividir a Língua Espanhola em dois grupos: O peninsular e o americano. E se cai no erro de revelar a América como um grupo homogêneo, onde parece que todos pensam e agem da mesma maneira. E não há nada mais diferente, por exemplo, que a forma de vida de um portenho e um havanense, embora ambos vivam em capitais de países hispano-americanos. É necessário então buscar soluções.

Essas são algumas das questões que envolvem elementos primários relacionados diretamente com a formação de professores E/LE, pois estes são os primeiros que devem ter consciência do seu lugar como cidadão do mundo, habitante das Américas. A forma como o professor de E/LE se reconhece e se coloca na sala de aula na condição de mediador do ensino e o conhecimento que ele tem para tratar o tema são fatores determinantes para o exercício do ensino pautado na conscientização crítica do ser humano latino-americano.

Em suma, os embaraços que existem entre latino-americanos e hispânicos precisam ser desvencilhados e transformados em laços de conhecimento mútuo, visando o respeito e a compreensão das formas de vidas. O reconhecer-se implica olhar para dentro de si, rever a situação real onde se encontra o sujeito e entender seu lugar no mundo. Esta reflexão deve acontecer antes para depois conseguir olhar o outro e permitir que este conhecimento o modifique e o enriqueça também. O ensino de E/LE deve estar para promover este embate que enlaça e desembaraça os conhecimentos humanitários que enriquecem as línguas.

O próximo capítulo é uma extensão dos argumentos construídos e discutidos ao longo desta seção, porém, mas voltado para o ensino desta língua, especialmente, sob a ótica das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) que viriam a ser publicadas no ano de 2006.

## 4 LÍNGUA ESTRANGEIRA E EDUCAÇÃO NACIONAL: QUAL O LUGAR DO ESPANHOL?

*Non é suficiente a homologação de a Lei para que de fato se implante o espanhol em nossas escolas [...], será necessário muito mais, principalmente um forte desejo político, nascido de interesses e necessidades nacionais e não estrangeiras, e que se traduza em gestos firmes e legítimos, em boas investidas e em um trabalho sério (GONZÁLEZ, 2009, p. 31).<sup>16</sup>*

Este capítulo é um convite à reflexão sobre o lugar do espanhol na educação nacional. A implantação desta disciplina na prova do ENEM no ano de 2010, sem dúvida, colocou o idioma em evidência e reconfigurou a forma de se tratar esta língua nos centros de ensino, especialmente nos cursinhos preparatórios para a realização ENEM. Mas, de verdade, qual a intenção de inclusão da nossa língua-irmã nesse Exame? Qual a perspectiva do ensino do espanhol a partir desta nova realidade? A atitude de implantar a disciplina no ENEM e torná-la obrigatória no Ensino Médio, de acordo com a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005, é garantia de sucesso de aprendizagem? Entre as muitas questões que me estimulam discutir neste espaço, ressalto que a intenção aqui não é relatar o histórico do ensino do espanhol no país, assunto já deveras fatigado em muitos trabalhos, tampouco responder objetivamente aos questionamentos que me motivam a discutir o tema, mas abrir uma fenda reflexiva sobre as temáticas que rodeiam o ensino do espanhol no Brasil, os reais interesses incutidos neste assunto e o que, possivelmente, reserva o futuro para a propagação desta língua no cenário nacional. Assim, entre questionamentos, dúvidas, alegrias, angústias e expectativas, inicio este capítulo.

### 4.1 O ENSINO DE ESPANHOL SOB A ÓTICA DAS OCEM

Como o próprio nome explica, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEM) são um documento elaborado por especialistas com o objetivo de orientar professores e profissionais da educação em suas atividades laborais. O volume I desta obra, destinado à Linguagem Códigos e suas Tecnologias, traz uma parte exclusivamente dedicada

---

<sup>16</sup> *No es suficiente la promulgación de la ley para que de hecho se implante el español en nuestras escuelas [...] será necesario mucho más, sobre todo un efectivo deseo político, nacido de intereses y necesidades nacionales y no ajenas, y que se traduzca en gestos firmes y legítimos, en buenas inversiones y en trabajo serio.*

ao ensino do espanhol, novidade que enriquece e valoriza o ensino deste idioma que, até então, não recebia tratamento específico nos documentos oficiais. Atualmente, o documento em questão tem servido como suporte para estudantes de graduação e professores de espanhol que se preocupam com a prática docente e sua formação profissional. Porém, precisamos nos conscientizar que

Estas orientações curriculares não pretendem, no entanto, apresentar uma proposta fechada, com sequenciamento de conteúdos, sugestão de atividades e uma única e exclusiva linha de abordagem, nem muito menos têm a pretensão de trazer soluções para todos os eventuais problemas e/ou desafios, já vivenciados e por vivenciar, do ensino em questão. Procuram, acima de tudo, proporcionar algumas reflexões de caráter teórico-prático que nos levem a compreender um pouco mais os conflitos inerentes à educação, ao ato de ensinar, à cultura que consolida a profissão de professor, ao aprendizado de Línguas Estrangeiras e à construção de visão de mundo, para podermos, quiçá, melhor lidar com eles (BRASIL, 2006, p.127).

As questões acima apresentadas representam um conjunto de ações fundamentadas entre atuações que se articulam dentro de um panorama horizontal e diverso. Entre as reflexões propostas está a possibilidade de se construir, repensar e discutir o ensino, visando à realidade e os conflitos do cotidiano. A partir destas reflexões, podemos questionar se, realmente, o ensino de espanhol pode ser tratado de forma a construir um pensamento crítico em relação ao mundo e seus reais problemas; se o ensino de cultura proposto no citado documento pode possibilitar a criticidade o autoconhecimento e o (re)conhecimento do outro; ou se o conhecimento linguístico pode mesmo promover a inclusão social. São pensamentos e reflexões que se embatem entre o mundo real e o que versa a imaginação.

Nos parágrafos que seguem, me debruço na calorosa leitura das OCEM, respaldada também em outros autores, buscando analisar criticamente ideias, justificativas e sugestões descritas neste documento, de forma a contribuir ainda mais para a reflexão, com vistas a um ensino de LE que objetive muito mais que interesses econômicos. Em outras palavras, uma educação linguística que promova a humanidade, enriqueça o intelecto e desperte o gosto e a curiosidade de se conhecer a riqueza linguística e cultural que enobrece a língua espanhola e todas as suas variações, nativas ou não.

#### **4.1.1 Ensinar línguas é um gesto político**



Toda e qualquer disciplina que faz parte de um currículo em uma instituição de ensino, emerge de uma intencionalidade que, normalmente, corresponde a algum interesse provindo de “cima para baixo”, definido a partir de decisões políticas. Esses interesses envolvem até questões corriqueiras da prática docente. Como argumenta Rajagopalam (2006, p. 20),

[...] as técnicas utilizadas em sala de aula decorrem – pelo menos em princípio – de métodos adotados e previamente definidos que, por sua vez, se baseiam em abordagens entendidas como parte integral de uma política linguística, esta sim definida nas altas esferas na escala institucional.

Como não poderia deixar de ser o ato de ensinar línguas, é também um gesto político. Não há inocência na ação de se ensinar uma LE, portanto, é lógico pensar que a presença do espanhol no currículo escolar do Ensino Médio do Brasil e, conseqüentemente, no ENEM, é fruto de decisões intencionais que, primeiramente, consideram questões econômicas. Como salientam Celada e Rodrigues (2005 *apud* OCEM 2010, p.128),

O reordenamento geográfico e político que implica a formação de mercados comuns – no nosso caso, o do tratado do Mercosul, que continua lentamente em curso – tem tido um forte impacto sobre a identidade e funcionamento dos estados nacionais. E, como é de amplo conhecimento entre os cidadãos da União Europeia (testemunhas do projeto de políticas linguísticas sem precedentes nos novos marcos de integração), tal processo de globalização também tem um impacto sobre as questões relacionadas com a língua<sup>17</sup>

Os autores Celada e Rodrigues (2005) esclarecem, na citação acima, o que entre nós educadores, professores e pesquisadores da área de linguagens, já é de total consciência, que o maior motivo da implantação do ensino do espanhol no Brasil tem suas raízes plantadas na ação econômica e comercial demandada pelo Mercosul. Todavia, o referido documento busca maneiras de redimensionar a popularidade do espanhol no Brasil, visando a outras questões a partir de reflexões que nos permitam um olhar diferenciado em relação ao ensino do idioma. É o que está explícito no documento:

Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política linguística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo; reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que, ao longo da história, se viu afetada a

<sup>17</sup>El reordenamiento geográfico y político que implica la formación de mercados comunes – en nuestro caso el del Tratado del Mercosur, que continúa lentamente en curso – ha tenido un fuerte impacto sobre la identidad y funcionamiento de los Estados nacionales. Y, como es de amplio conocimiento entre los ciudadanos de la Unión Europea (testigos del diseño de políticas lingüísticas sin precedentes en los nuevos marcos de integración), tal proceso de globalización también tiene un impacto sobre las cuestiones relacionadas con las lenguas..

nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam. (BRASIL, 2006, p. 128).

O gesto de política linguística descrito acima nos convida a rever e repensar o ensino de E/LE como uma maneira de superar as antigas formas utilizadas, onde se considerava apenas a hegemonia europeia e desconheciam tantas outras variantes linguísticas e culturais da língua espanhola, especialmente as apresentadas no nosso continente, a América do Sul. Posto dessa forma, o reducionismo como vem sempre utilizado nessa seara é igualmente algo que empobrece, enfraquece e resume a multiplicidade de um idioma para algo menor, estereotipado e, na prática, irreal.

Respaldado no sociolinguista Louis-Jean Calvet (1999), que afirma que não são os homens que existem para servir às línguas, mas são as línguas que existem para servir aos homens, Gilvan Muller (2005, p. 87) explica que, em sua opinião, o trabalho do linguista não pode ter como foco a língua ou mesmo as línguas, mas sim os falantes das línguas. E, ao mesmo tempo, indivíduos e comunidades linguísticas, porque línguas são fenômenos individuais e coletivos ao mesmo tempo.

Estamos falando, então, de Política Linguística. Muller (2005, p. 8) explica também que, “mais do que ‘*estudo*’ Política Linguística tem a ver com ‘*intervenção*’, sendo esse aspecto chamado por nomes diversos, mas mais frequentemente de *planificação linguística*, isto é, a colocação em prática de políticas linguísticas”.

Neste sentido, a política de ensino deve ser voltada para as pessoas, isto é, a língua deve se vista de forma panorâmica, privilegiando tanto os aprendizes quanto os falantes. Ainda que compreendamos que o ensino do espanhol, como de tantas outras línguas estrangeiras, está em evidência no país por razões primeiramente econômicas, originárias de políticas comerciais, devemos ter claro que compete a nós, professores e pesquisadores, analisarmos as questões de políticas linguísticas a partir de uma ótica mais humana. Considerando que pessoas aprendem e se servem da língua e que este deve ser um ato de profunda consideração. Assim, a intervenção deve sequenciar o estudo e a reflexão, a ação.

#### **4.1.2 Ensino de espanhol como ação educativa**

Quando se pensa em ensinar uma LE, devem ser levados em consideração muitos elementos, considerando questionamentos básicos como o quê, como, por quê, e para quem, com o fim de se organizar, planificar e oferecer um ensino adequado e significativo. Porém,

mais além de tais indagações “cabe perguntar: o que significa formar cidadãos no espaço da aula de língua estrangeira? Como desenvolver – e o que significa fazê-lo – o senso de cidadania em aula de língua estrangeira?” (BRASIL, 2006, p.132)

As OCEM (2006) chamam atenção para o fato de que ensinar língua estrangeira é uma ação que deve ter um sentido, algo “[...] que supere o seu caráter puramente veicular, dar-lhe um peso no processo educativo global desses estudantes, expondo-os à alteridade, à diversidade, à heterogeneidade, caminho fértil para a construção da sua identidade” (BRASIL, 2006, p.129). Esta é uma proposta interessante que, se posta em prática, pode representar uma grande e positiva mudança no ensino de LE que, historicamente tem causado significativo insucesso nas escolas normais, como relata Muller (2005, p. 89):

Sabidamente, no entanto, as escolas costumam ser o túmulo das línguas. São instituições com resultados medíocres em ensino e aprendizado de língua, em comparação com as situações de inserção/imersão nas suas diversas modalidades. As práticas sociais existentes na sociedade são professoras muito mais competentes. Manter o foco de atenção exclusivamente na escola para a elaboração e execução de políticas linguísticas e confiar exclusiva ou prioritariamente nelas para manter e desenvolver a *vida das línguas* é abrir mão de obter resultados concretos na reversão, por exemplo, de uma tendência à perda linguística, ou no aproveitamento de usos concretos da língua em questão na sociedade que podem ser potencializados – planejados [...]

Ou seja, trata-se de reconfigurar o ensino a partir de uma política linguística que aborde o uso e a utilidade da língua, que represente conscientemente a cultura e a realidade e atribua significados de uso; que faça sentido e tenha lógica na sua aplicação. De acordo com a citação acima, as práticas sociais são primordiais e representam a verdadeira escola linguística, e ainda sugere o autor, a planificação de um ensino que parta do uso concreto da língua como forma de potencializar, planificar e dar sentido ao aprendizado. Nesta mesma linha de pensamento, as OCEM (2006, p. 131) apontam que “[...] é fundamental trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituintes de significados, conhecimentos e valores”.

O papel educativo do ensino do espanhol, portanto, segundo este documento, deve considerar os aspectos, sociais, linguísticos e políticos que envolvem o idioma, visualizando a formação intelectual do aluno dentro de um contexto que envolva a interdisciplinaridade e a diversidade linguístico-cultural da língua:

Nesse espaço, a língua estrangeira não é simplesmente matéria escolar a ser aprendida, mas tem função educacional, e um dos seus papéis mais importantes, o de expor os alunos a outra língua a partir de uma óptica

menos instrumental, poderá ajudar, entre outras coisas, a interferir positivamente na relação que os estudantes brasileiros guardam com a própria língua, em especial com a escrita (OCEM, 2006, p. 133).

A perspectiva de um ensino significativo e inclusivo deve envolver questões relacionadas com a realidade do estudante e contribuir para o aprendizado voltado para o seu desenvolvimento crítico e reflexivo em prol do reconhecimento de sua própria identidade. Neste sentido, defendo que, incorporado ao intuito de educar, deve estar o propósito do professor de transformar suas aulas em momentos de reflexão, visando a uma conscientização e maturidade do aluno em relação à língua alvo, pois “o modo como um estudante irá desenvolver a sua competência linguística vai depender, dessa forma, também do modo como interpreta os implícitos da linguagem” (MENDES, 2010, p. 69).

Com efeito, esses “implícitos da linguagem” devem ser interpretados como o âmago do processo de aprendizagem, pois são esses elementos que constituem a identidade e formam a cultura de um povo, grupo, tribo ou nação. E um professor preparado é quem, sabiamente, tem o poder de conduzir o ensino de forma a se obter um efeito muito mais reflexivo e significativo para o estudante, como fica claro no texto das OCEM (2006, p. 133):

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

Ensinar LE na visão das OCEM, portanto, é uma ação que reúne reflexão, responsabilidade, compromisso e, principalmente, atitude de redimensionar a prática com o objetivo de formar cidadãos críticos e conscientes da sua identidade e a do outro, sobre o seu lugar e o lugar que o outro ocupa no mundo. Neste sentido, o ensino do espanhol deve ter papel educativo e ressignificar uma nova forma de ensinar LE. E como defende Paraquett (2008, p. 2974),

[...] espera-se, portanto, que a aprendizagem de línguas estrangeiras ultrapasse o conhecimento da metalinguagem, assim como saia da esfera restrita da tecnologia e do mercado de trabalho para transformar-se em ferramenta de conhecimento, de autoconhecimento, de eliminação de fronteiras e, principalmente, de inclusão social.

Assim, seguindo a linha defendida pela autora, é importante considerar mais as vivências dos personagens envolvidos no processo de ensino aprendizagem de uma LE e

priorizar uma pedagogia voltada para o social, menos preocupada com questões políticas, que antes eram postas como pontos primordiais no tocante ao ensino-aprendizagem de um idioma.

#### 4.1.3 Que espanhol ensinar ou como ensinar espanhol?

A diversidade linguística e cultural de um idioma que é língua oficial em mais de vinte países e representa a segunda língua comercial mais usada no mundo, certamente, deve ser considerada na hora de planificar e estabelecer as diretrizes do seu ensino. No caso do Brasil, as OCEM (2006) tratam a questão do ensino desta língua de forma bastante crítica e esclarecedora, partindo de questionamentos muito pertinentes que merecem ser levados em conta pelos professores. O assunto é introduzido a partir da seguinte consideração:

Nesse contexto, certamente, a questão “Que Espanhol ensinar?” deve ser substituída por uma outra: como ensinar o Espanhol, essa língua tão plural, tão heterogênea, sem sacrificar as suas diferenças nem reduzi-las a puras amostragens sem qualquer reflexão maior a seu respeito? (BRASIL 2006, p. 134)

Sendo assim, é possível defender o ponto de vista de que, a preocupação de como o ensino deve ser ministrado em sala de aula é a principal questão a ser discutida. Ou seja, como ensinar espanhol sem desmerecer as peculiaridades que envolvem o idioma e privilegiar todas as variações que o constitui. Este, certamente, é um grande desafio, principalmente porque, de acordo com as OCEM (2006, p. 135),

[...] (há) uma forte tendência, por parte dos brasileiros, a classificarem o Espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”, “perfeito”, “mais correto”, enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como “derivada”, “diferente”, “carregada de particularidades”, “com mistura de outras línguas”, “com gírias e manias locais”, “mais popular”. No entanto, é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos.

O equívoco em caracterizar as línguas e suas variações como superiores ou inferiores e reduzi-las ou exaltá-las é um fenômeno histórico, porém ultrapassado, que não cabe mais ponderá-la dentro do modelo de ensino atual. Portanto, essa crença que, infelizmente, ainda está no imaginário popular de que o espanhol “puro” é o falado na Espanha, precisa ser desmitificada, afinal, não existem (e jamais existiram) línguas puras, uma vez que, por natureza, todo idioma é passível de influências e variações, o que, na verdade, só o enriquece.

As OCEM (2006), claro, tratam desse assunto, enfocando que deve haver um respeito às variações linguísticas, que todas, dentro do possível, devem se apresentadas aos alunos e deve-se deixar que estes optem por aquela com que mais se identifiquem, porém de forma a não estigmatizar nenhuma delas. De certo, esta não é uma tarefa simples, requer preparo do professor no trato desta temática, pois para construir o ensino de uma língua tão plural e difundida como o espanhol, por exemplo, é preciso amplo conhecimento do assunto, além de uma busca interessada e um conhecimento que transcenda o saber próprio da formação docente.

Refletindo sobre o espaço do espanhol no ensino voltado para o ENEM, para nós, professores desta língua, em minha opinião, constitui-se um privilégio a oportunidade de abordar os temas linguísticos e culturais voltados para um aprendizado que, embora direcionado para o exame, pode estender-se a muitas outras esferas da vida. Desse modo, saliento que, apesar de as OCEM (2006) serem um documento pensado e elaborado para o Ensino Médio, percebo nele uma riqueza de orientações que podem ser aplicadas também nesta modalidade de ensino, a qual me dedico no meu cotidiano laboral: as aulas de espanhol dos cursos preparatórios para o ENEM.

Portanto, retomando o assunto principal desta seção, o “como ensinar” deve ser considerado com cuidado e responsabilidade, pois para muitos alunos, o contato com o ensino do espanhol está acontecendo pela primeira vez. O que antes poderia ser subentendido por uma “revisão”, neste caso, passa a tratar-se de uma base, um alicerce que começa a ser construído. Neste sentido,

O fundamental, portanto, em que pese a impossibilidade de abarcar toda a riqueza linguística e cultural do idioma, é que, a partir do contato com algumas das suas variedades, sejam elas de natureza regional, social, cultural ou mesmo de gêneros, leve-se o estudante a entender a heterogeneidade que marca todas as culturas, povos, línguas e linguagens (BRASIL, 2006, p.137).

Certamente, a convicção de que existe uma heterogeneidade linguística e cultural em qualquer língua, vai possibilitar a construção de um conhecimento muito mais fundamentado, maduro e diversificado sobre os idiomas e direcionar o aprendizado para um viés mais humano e democrático, onde o fazer pelo coletivo se sobrepõe ao individual.

Importante também ressaltar que temas como estes, embora possam parecer um tanto quanto filosóficos ou utópicos, são, na verdade, crenças fundamentadas na ideia de que o aprendizado deve ser incentivado e reconstruído no decorrer da vida e nas inconstâncias dos

momentos. Que um professor, por mais aplicado que seja, nunca vai conseguir dar conta de transmitir todas as informações e fatos sobre um determinado tema. Contudo, certamente, ele pode fazer com que o aluno siga aprendendo e desempenhando a autonomia do aprender.

#### **4.1.4 Línguas irmãs... O que fazer com as cercanias e distâncias?**

São muitas as crenças em relação ao aprendizado do espanhol por parte dos brasileiros. A falsa ideia que espanhol é uma língua fácil e que, quiçá, nem precise ser estudada, é um objeto de análise das OCEM (2006), que veem nesta temática um preocupante risco de o ensino do espanhol se tornar banalizado pela lenda da “facilidade”. Não são raras as vezes que nós, professores de espanhol, ouvimos comentários desdenhados de pessoas que, convictas, afirmam que não precisam estudar este idioma porque não há dificuldades de comunicação entre hispano-falantes e brasileiros.

Porém, como estabelecer os limites entre as diferenças e as semelhanças? Até que ponto as diferenças e semelhanças entre os idiomas espanhol e português podem contribuir para o aprendizado do espanhol? As OCEM (2006), certamente, discutem estes pontos sob uma perspectiva de conciliação entre os dois pontos: língua portuguesa e língua espanhola, encontro e desencontros das semelhanças. É preciso ter cuidado para que a crença da facilidade não leve ao resultado revés, como alerta o documento:

Cabe mencionar aqui que os efeitos dessa proximidade/distância entre o Espanhol e o Português [...] também se manifestam, de forma por vezes ambígua, nos processos de aprendizagem. A promessa de facilidade que a Língua Espanhola traz inicialmente para os aprendizes brasileiros se vê muito rapidamente frustrada, e é muito comum que estudantes passem de uma expectativa positiva quanto à rapidez da aprendizagem do Espanhol para uma fase que pode ir da desconfiança e medo à conclusão de impossibilidade, uma impossibilidade que leva a grandes índices de desistência. (BRASIL, 2006, p. 140).

As observações descritas anteriormente são especialmente importantes e devem ser consideradas por nós, professores de espanhol que, primeiro nos deparamos com a ilusão dos alunos sobre a aparente simplicidade de se aprender espanhol e, em seguida, a decepção frente às tantas divergências presentes entre os dois idiomas. Na verdade, a tal “facilidade” antes defendida por eles, agora se converte em armadilhas que os deixam receosos de enfrentá-las, a exemplo dos heterossemânticos. Mais uma vez, recorrendo ao documento:

[...] Da ideia de que não é necessário fazer grande esforço para falar essa língua (que é causa dessa perigosa e enganosa sensação de competência espontânea) [...], os aprendizes passam, muito rapidamente, à ideia de que é impossível aprender essa língua, impossível encontrar os pontos de separação em relação ao Português que garantam que não permanecerão nessa espécie de meio do caminho. Passam, igualmente, de uma fase em que a produção se calca, em grande parte, nas formas da língua materna para uma outra fase em que, talvez num impulso diferenciador, chegam muitas vezes a criar uma língua “exótica”, que já nem se parece à primeira e por vezes está longe de chegar perto da segunda. Em alguns casos, ambas são chamadas de *portuñol* (ou portunhol). (BRASIL, 2006, p. 140).

Contudo, vale ressaltar que o processo da interlíngua, ou para sermos mais condizentes com os tempos atuais, a língua do aluno, presente no processo de aprendizagem de qualquer idioma, é sempre mais latente entre línguas próximas, como é o caso do espanhol e do português, e que este acontecimento é necessário para se alcançar a fluência na língua meta. Constitui-se, neste caso, um erro a internalização deste processo, a língua do aprendiz, onde, supostamente, o indivíduo deixa de prosperar na fluência e termina por se limitar aos conhecimentos linguísticos básicos, suficientes, apenas, para os momentos onde é urgente uma negociação de significado.

Portanto, é preciso analisar e refletir sobre que concepção de língua se quer ensinar, e no caso de quem pretende aprender, quais são seus objetivos. Por isso, acho válidas as orientações propostas pelas OCEM (2006) onde o *portunhol* está mencionado como uma estratégia emergencial, necessária, mas que deve ser cuidada para evitar a internalização. Do mesmo modo, ressalta que o conhecimento da LM e da língua alvo que o aprendiz detém é legítimo, válido e concerne um saber próprio que precisa ser valorizado, aproveitado e redimensionado para se chegar a uma aprendizagem consistente da nova língua. Nesse sentido, vale considerar a fala das autoras Kulikowski e González, (1999, p. 12), quando elas salientam que,

O que queremos enfatizar tem a ver com nossa crença de que não se pode separar o imaginário da língua de seu lugar de saber. E o certo é que cada aluno, ao ingressar no curso de espanhol, possui representações sobre a língua - a própria e a distante -, sobre o que é aprender uma língua estrangeira e como fazê-lo. Estas representações têm uma importância fundamental nesse primeiro momento de aproximação e podem favorecê-lo o prejudicá-lo, segundo comprovamos frequentemente. [...] No primeiro deles, o espanhol é fácil e semelhante à sua língua materna, tão fácil que pode entender tudo e não precisa estudá-lo. Não tarda muito para que o cenário mude por completo e para que descubra que o espanhol é “outra



língua”, que é difícil-muito difícil! -, que jamais poderá conhecê-la plenamente e muito menos usá-la bem, etc.<sup>18</sup>

Este discurso, anteriormente mencionado, é corriqueiro e conhecido por nós, professores de línguas estrangeiras. As autoras chamam a atenção, portanto, para a representação das línguas que já acompanha o aprendiz quando ele chega à sala de aula. O choque de realidade percebido nas primeiras aulas não pode ser maior que a disposição de desbravar os caminhos do novo idioma até conhecê-lo o suficiente para passear por ele sem tantos empecilhos. A proximidade do português com o espanhol deve ser convertida em uma aliada no processo de aprendizagem de E/LE, ou seja, o aluno precisa estar consciente do que ambas representam para a sua formação e que, apesar das diversas similiaridades, há diferenças importantes que não se aprende de forma intuitiva. Por isso, como está dito nas OCEM (2006, p. 140),

O papel da língua materna nesse processo é inegável. A língua materna está na base da estruturação subjetiva. Daí que o processo de aquisição de uma outra língua mobilize tanto as questões identitárias, as quais explicam, por vezes, tanto os sucessos quanto os fracassos nessa empreitada.

É preciso caminhar com a convicção de que a LM constitui a base linguística para se assentar a estrutura do novo idioma a ser almejado. O rumo que o aprendizado da LE vai tomar está relacionado ao que será feito dos saberes trazidos pelo aluno, da sua posição de estudante e, como não poderia deixar de ser, do papel do professor como mediador do conhecimento. Como aponta Goettenauer, (2005, p. 63),

Ao aluno que começa estudar uma Língua Estrangeira [...] deveria ser dada a oportunidade de refletir sobre o seu próprio idioma, sobre a carga de significado que cada vocábulo possui, e quão é difícil, às vezes, substituir um termo por um sinônimo, ou, em alguns casos, definir a contento uma palavra. Além disso, ele deveria ser levado a perceber que língua constitui na verdade uma abstração, concretizada quando cada pessoa se expressa verbalmente, e que o falante ao se comunicar opera uma seleção de expressões e estruturas construindo sua própria variedade linguística.

---

<sup>18</sup>Lo que queremos explotar tiene que ver con nuestra creencia de que no puede separarse el imaginario de la lengua de su lugar de saber. Y lo cierto es que cada alumno, al ingresar al curso de español, posee representaciones sobre la lengua -la propia y la ajena- sobre lo que es aprender una lengua extranjera y cómo hacerlo. Estas representaciones tienen una importancia fundamental en ese primer momento de aproximación y pueden favorecerlo o perjudicarlo, según comprobamos frecuentemente. [...] En el primero de ellos, el español es fácil y semejante a su lengua materna, tan fácil que puede entender todo y no necesita estudiarlo. No tarda mucho para que el escenario cambie del todo y para que descubra que el español es «otra lengua», que es difícil - ¡muy difícil!-, que jamás podrá conocerla plenamente y mucho menos usarla bien, etc.

Como se vê, a autora é muito profunda em sua defesa de que, primeiramente, o conhecimento do idioma do aluno deve ser considerado e analisado dentro do seu significado sociocultural e individual. Este é um cuidado que deve ser atribuído à LM no processo de aprendizagem da LE. Tal reflexão me remete ao período que passei na universidade quando aprendia espanhol e que, lembro-me bem, foi ali, enquanto percorria os caminhos do novo idioma, que passei a conhecer, respeitar e conviver em harmonia com minha língua materna, o português brasileiro.

Pensando o ensino de Espanhol voltado para o ENEM, considero as questões aqui discutidas e amplio o debate acrescentando que, dada a objetividade do curso, a presença da LM nas aulas significa, sim, a base para o ensino do novo idioma, e que o contato com o espanhol enriquece o conhecimento do português do Brasil e possibilita maior intimidade com o nosso idioma. Trabalho a partir desta perspectiva e acredito que as OCEM (2006) significam um caminho seguro para aqueles que se dedicam a trilhar os caminhos do ensino de E/LE.

Em suma, a construção das OCEM (2006), documento especialmente idealizado para nós, professores de espanhol, indica um importante momento na história do ensino desta língua no país, pois, até então, precisávamos buscar apoio em outros documentos oficiais, como os PCN (1998), direcionados apenas ao inglês, principalmente, para obtermos subsídios para justificar o ensino de E/LE. Porém, desde o lançamento das OCEM (2006), nos sentimos “emancipados”, vistos e considerados. É um avanço, uma vitória para a pesquisa em Linguística Aplicada que, agora, sem dúvida, pode se considerar mais especializada no tocante ao ensino da língua espanhola no Brasil e, certamente, pode servir de referência para outros países onde a língua é também ensinada como LE.

Finda esta discussão, passo ao próximo capítulo, onde tratarei do ensino de espanhol voltado para a formação de professor, bem como das ideologias e incertezas que encerram o ensino de uma LE.

## 5 ENSINO DE LÍNGUAS: ENTRE UTOPIAS, FÉ E VERDADES

*Si todos fuéramos iguales,  
No podríamos ofrecernos nada unos a otros.*  
(YEHUDI MENUHIN, 1992)

### 5.1 INTRODUÇÃO

Com o passar dos anos, notamos o redimensionamento dos métodos, modelos e paradigmas de ensino de LE que vão evoluindo no sentido de acompanhar o curso da sociedade, obedecendo a uma ordem de interesses e preocupações advindas dos setores que regem a Política de Ensino, e se ocupam com a produção da epistemologia que servirá de fundamentação para os preceitos a serem defendidos. Assistimos agora ao avanço do paradigma denominado ensino intercultural. Esta seção, portanto, está dedicada a discutir as bases que se estabelecem e os objetivos de um ensino pautado na proposta de uma abordagem intercultural para o ensino de E/LE, recorrendo a autores que tratam e defende esse paradigma como a mais apropriada atualmente.

A visão da língua como representação soberana da cultura é uma premissa que encontra apoio entre linguistas, professores e pesquisadores de forma geral. A indissociabilidade dessas duas dimensões (língua e cultura) que fazem parte do complexo mundo humano, segundo Mendes (2004), é evidente no pensamento acadêmico e intelectual, pelo menos no campo das ideias. Mendes (2008, p. 59) também afirma que “no processo de ensinar e aprender como ações integradas, dependentes do contexto e voltadas para a ação conjunta de conhecimentos, deve-se valorizar a interação entre sujeitos-mundos culturais diversificados”. Neste sentido, na ação de ensino-aprendizagem de línguas, é fundamental considerarmos pessoas, contexto e cultura.

Antes de dar prosseguimento à discussão, considero importante ressaltar que neste estudo me refiro à palavra ‘cultura’ como unidade de pensamento compartilhado, cumplicidade de ideias de um grupo nas ações que praticam. Isto é, cultura como filosofia comum de vida, onde pessoas participam de um mesmo ideal, dentro dos modelos sociais que os confinam. Segundo Rodríguez (2005, p. 14), “Onde haja, pelo menos, duas pessoas que compartilhem de um intercâmbio interativo entre elas, existe uma cultura”<sup>19</sup>, e como é sabido que ninguém vive sozinho, é legítimo afirmar que todas as pessoas têm cultura

---

<sup>19</sup> Donde haya, por lo menos, dos personas que compartan un intercambio interactivo entre ellas, se hace una cultura.

independentemente do nível social, raça o lugar onde vivam. Que não há quem não tenha o que acrescentar, ensinar e contribuir a partir da sua própria história e realidade de vida.

Fica evidente, então, que estamos diante de uma proposta de ensino que coloca o sujeito como colaborador e põe seus saberes em evidência. Barrientos (1999, p. 22) afirma que a compreensão de cultura exige que pensemos nos diversos povos e grupos humanos, porque eles estão em constante interação. Segundo o autor, o estudo intercultural contribui para o combate ao preconceito e oferece um firme alicerce para o respeito e a dignidade nas relações humanas. A visão de Fleuri (2003, p. 17) também segue tal orientação:

[...] o trabalho intercultural pretende contribuir para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos.

Convivemos por muito tempo com o foco do ensino da língua espanhola, direcionada em prol do desenvolvimento comercial proposto pelo MERCOSUL. Porém, a ideia não deve ser a promoção do conhecimento cultural apenas para fins comerciais e lucrativos, mas para um conhecimento que, entre vários aspectos, considere o outro e o perceba dentro de suas peculiaridades, pois a primeira coisa que devemos lançar mão para construirmos uma relação com o outro é o ponto de partida para o desprendimento de nossas próprias ideias, crenças e atitudes.

Sob tal prisma, Fleuri (2003, p. 18) explica que o amadurecimento da sensibilidade para com o tema das diferenças culturais é uma conquista recente, mas que o problema do encontro e do conflito entre culturas é antigo. E como salienta o autor, esses conflitos “têm sido enfrentados e resolvidos geralmente valendo-se de perspectivas etnocêntricas, que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido” (FLEURI 2003, p, 18).

Importante refletir, considerando a afirmação do autor acima citado, que atualmente nos encontramos diante de um momento social, onde, na maioria das vezes, as relações interpessoais são movidas a partir de objetivos pré-definidos, calculados. Logo, um modelo de ensino engessado e pautado apenas em interesses políticos e comerciais não dá conta de suprir os outros elementos em que se fundamentam os critérios de uma relação. A hibridação favoreceu as misturas e a pluralidade cultural, as diferenças se confluíram e, por conta disso, as sociedades precisam se reeducar para entender e conviver com a diversidade, isto é, com as inevitáveis e cada vez mais mudanças a que estaremos sempre sujeitos. Como argumenta Ambrósio (1996, p. 86),

(...) o mundo para o qual fomos preparados já não existe. Aquele onde vivemos hoje, já não o será daqui a alguns anos. O que existe hoje a nossos olhos de forma visível, porque o ritmo de evolução é grande, é mudança: a mudança no mundo da informação, no mundo das ciências e tecnologia, na organização social, nas instituições e no trabalho, enfim, nos valores e nos comportamentos individuais.

Conforme já foi discutido anteriormente, a urgência que move o mundo hoje é caracterizada pela necessidade da mudança e do imediatismo. Tudo é muito efêmero e mecânico. Parece contraditório, mas a intensidade das relações entre as pessoas contrasta com o individualismo que insiste em “marcar um território” impenetrável. Assim, assistimos à globalização da qual fala Milton Santos (1998, p.19).

É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado.

Com base na argumentação de Santos (1998), podemos entender que, entre as pessoas, instaurou-se um “campo de força” onde o individualismo é fortemente marcado pela luta de interesses. Primeiro, a globalização traz a ilusão da unicidade, porém, é contrária a verdade incutida neste processo que, ao invés de unir, separa pessoas. Sobre este assunto, o mesmo Santos (1998) ainda alerta sobre o fato de que o processo de globalização advindo da tecnologia, da imigração e da urgência comercial, está transformando pessoas em máquinas e o planeta em um lugar tenso para se viver, o que acarreta uma constata preocupação. Portanto, na esteira desse pensamento, na visão de Alonso (2006, p. 860),

A existência e aumento progressivo de uma sociedade culturalmente pluralista estão exigindo, entre outras coisas, uma resposta educativa adequada; uma educação que transcenda o espaço escolar e se integre com a realidade social circundante, pois um número cada vez maior de pessoas, não só exclusivamente do ambiente escolar educativo, requer estratégias para definir o objetivo de uma sociedade mais diversa a partir do ponto de vista étnico e cultural<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup>La existencia e incremento progresivo de una sociedad culturalmente pluralista está requiriendo, entre otras muchas, una respuesta educativa adecuada; una educación que supere el ámbito escolar y conecte con la realidad social circundante, pues un número cada vez mayor de personas, no solo ni exclusivamente del ámbito escolar educativo, demanda estrategias para afrontar el reto de una sociedad más diversa desde el punto de vista étnico y cultural.

## 5.2 APRENDER ESPANHOL, APRENDER A VIVER

Tratar a educação a partir de uma abordagem intercultural é, acima de tudo, considerar a realidade plural que constitui o mundo atual, compreender que o progresso introduz novos conceitos que precisam ser desmitificados, e pensar o ensino de línguas como uma maneira de instaurar a paz, a compreensão e o respeito. Muito se pode melhorar nas relações entre as pessoas a partir de um diálogo saudável, tolerante, onde ambas as partes se tratariam com respeito apesar das diferenças. Guerras seriam evitadas e a maioria dos conflitos que geram o ódio, também. Nesse sentido, há uma responsabilidade que se assenta sobre os pensadores e pesquisadores e produtores de conhecimentos, como explica Bohn (2005, p. 13):

A globalização exige que os linguistas aplicados desenvolvam compreensões e talvez até explicações porque os principais conflitos mundiais e locais não ocorrem por causa de grandes diferenças entre as culturas mais distintas, mas agressões mais sangrentas [...] têm se desenvolvido entre povos que durante décadas têm convivido nas mesmas escolas, têm feito compras no mesmo mercado e consumido os mesmos produtos [...].

O autor assegura ainda que é na linguagem que se constroem as diferenças constituintes da identidade humana. Que os fatos indicam que são as pequenas variações linguísticas que geram os preconceitos, um simples modo de falar; que a intolerância, na maioria das vezes, é causada pela mera banalidade da diferença, e conclui afirmando que “isto está na linguagem local, e isso merece ser estudado” (BOHN, 2005, p. 13).

Porém, a crença de que o mundo pode ser modificado pelo simples fato da mudança de um paradigma de ensino, neste caso, o que defendo aqui, o ensino intercultural, pode se tratar, apenas, de uma utopia. A educação intercultural ainda está longe de alcançar as “margens” e os meios mais “sofisticados” da sociedade. Refiro-me a grupos que sobrevivem sob suas próprias regras, dentro dos extremos sociais que os separam. Cada um com seus valores age conforme seus preceitos e a população, em geral, vive sob os efeitos produzidos por ambos os lados. Como aparece no documento *Educação um Tesouro a Descobrir* da Unesco,

[...] a ideia de uma nação monoétnica, culturalmente homogênea, é invocada, [...], na medida em que apenas um grupo étnico majoritário ou dominante impõe a sua própria visão da “nacionalidade” aos outros componentes da sociedade. Neste caso, os grupos étnicos que não se conformem com o modelo dominante são tratados como “minorias” no plano numérico, mas também, e, sobretudo, no plano sociológico e político. Não é raro que esta contradição gere tensões e conflitos sociais que se verificaram de uma maneira crescente, nos últimos anos, em certo número de países. (UNESCO 1998, p. 247)

Corroboram com os temas sociais presentes na citação acima, os autores Freire (1967), que fala sobre a educação libertadora, e Marx (1818-1883), que se debruça sobre questões de cunho social. Ambos os pensadores, preocupados com a proporção que estão tomando as organizações sociais (desde a época de cada um deles), com suas complexas elaborações tentam nos levar à reflexão de que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 1976, p.35).

Portanto, fazendo referência aos quatro pilares da educação para este século, determinada pela UNESCO (1996), aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser, Alonso (2004, p. 861) explica que:

Aprender a viver juntos é um dos quatro pilares no qual deve se sustentar a educação neste novo século. É um pilar, um objetivo e uma tensão, que vão viver e sofrer as personas, com a segurança de que estas tensões influenciarão em nossa identidade. Ainda que os quatro pilares tenham a mesma consideração e constituem um todo, nos deteremos, especialmente, nos pilares Aprender a conhecer, Aprender a ser e Aprender a viver juntos. Podemos afirmar que são os pilares aos quais se podem referir e sobre os quais pode descansar a educação intercultural, como esperança e alternativa, como instrumento de reconhecimento da cultura, e, através disso, de valorização das diferenças culturais como um marco de diversidade e de pluralidade cultural.<sup>21</sup>

Aprender a viver, portanto, é desenvolver a reflexão voltada para o semelhante e para o mundo em forma geral, é praticar a tolerância, no sentido de respeitar e compreender as diferenças que fazem parte da formação indelével de pessoas ou grupos. A prática desta ação não pode ser construída nem fundamentada em atitudes ligeiras. Na realidade, trata-se de um constante construir, um profundo conhecimento das diferenças culturais que formam a diversidade humana. Precisamos nos revestir de coragem e nos despir de conceitos prontos que foram introduzidos desde sempre e reforçados no decorrer da vida, para podermos adentrar no universo do “desconhecido” e desbravar suas peculiaridades com o olhar de que o mundo não é, nem nunca foi análogo, e que a beleza está nas diferenças.

A partir deste pensamento, defendo que o ensino de E/LE pode influenciar as pessoas a enriquecer e melhorar seus pensamentos e estilos de vida a ponto de perceberem que outros

---

<sup>21</sup> Aprender a vivir juntos es uno de los cuatro pilares en los que debe sustentarse la educación en este nuevo siglo. Es un pilar, un reto y una tensión, que vamos a vivir y a sufrir las personas, con la seguridad de que estas tensiones incidirán en nuestra identidad. Aunque los cuatro pilares tienen la misma consideración y constituyen un todo, nos detenemos especialmente en los pilares Aprender a conocer, Aprender a ser y Aprender a vivir juntos. Podemos afirmar que son los pilares a los que se pueden referir y sobre los que pueden descansar la educación intercultural, como esperanza y alternativa, como instrumento de reconocimiento de la cultura, y, a través de ello, de valoración de las diferencias culturales en un marco de diversidad y de pluralismo cultural.

povos têm muito a contribuir com suas maneiras diferenciadas de ver e conviver com o mundo.

Não me refiro aqui à passividade e aceitação do que não condiz com a crença do indivíduo, é um direito que assiste a todos a liberdade de escolhas e opiniões. Porém, que os julgamentos e conceitos particulares estejam pautados em ações que assegurem o direito do outro, de igual modo, também se expressar e opinar sem causar ressentimentos e/ou conflitos maiores.

Aprender a viver, portanto, é a proposta que traz em seu bojo a ideia de uma abordagem intercultural desde seus primórdios, representada nos pensamentos de Rodolfo Kuch (1975), que defende a alteridade como o princípio de perceber o “outro” para reconhecer-se a si mesmo, de Paulo Freire, que em toda a sua obra, pautou uma luta política em favor de um ensino libertador e democrático e Milton Santos (2008) que, em seus pensamentos dedicados à conscientização dos diversos “mundos”, alavancou os discursos sobre esta atual “perversa” globalização.

Porém, é na atualidade que a proposta dos citados autores encontra maior dimensão entre os estudiosos e reforça as ideias de um ensino transformador. Sobre este assunto Siqueira (2012, p.38) se posiciona e afirma que

Dentre os inúmeros campos do saber que têm como princípio norteador o compromisso com a diversidade humana e as suas manifestações, fomentando o conhecimento e a tolerância para com o diferente, o ensino de línguas, materna ou estrangeira (LM/LE), é um daqueles que detêm maior capacidade de reação e promoção de uma tomada de consciência intercultural crítica, uma vez que, dominar línguas (não apenas aquelas de grande prestígio internacional), interagir com outros povos e outras culturas, é condição fundamental para a educação para a cidadania.

Desta forma, Siqueira (2008), em momento anterior, defende o ensino de LE baseado na interculturalidade e deixa clara a importância desta atitude, especialmente no tocante ao ensino de línguas. Porém, seria ingênuo acreditar, como já foi discutido anteriormente, que as bases da pedagogia intercultural, sozinha, possam alcançar todas as pessoas, redimensionar os pensamentos e construir um mundo de paz. Porém, o foco na mudança, na certeza de que nós, professores, somos as pessoas preparadas para formar outros indivíduos, deve prevalecer. Insistir que, em meio de todos os ventos contrários, há sim a esperança na construção de um mundo mais humano para se viver, é o papel do professor formador, como está explícito no excerto abaixo:



É nessa seara, portanto, que diversos nós ainda carecem de ser desatados. E é aqui que o profissional de Letras contemporâneo, o professor, seja de língua materna ou língua estrangeira, depara-se com um campo fértil para uma tomada de consciência da grande importância de sua tarefa, não apenas no tocante à formação acadêmica de seus aprendizes, pequenos ou adultos, mas, principalmente, no reconhecimento de que diversidade, ensino e linguagem formam uma tríade que, dentre outras coisas, ostenta a capacidade de pavimentar o caminho de cada um dos nossos alunos na busca por sua cidadania plena (SIQUEIRA, 2012, p.42).

É no desatar dos nós, na desconstrução e reconstrução de verdades que percebo que o caminho de cada um é tecido por histórias entre pessoas e grupos, que no formar-se se constituem saberes dos quais a mente não cansa de buscar. Sou professora de línguas e sinto na fala de Siqueira (2012), retratada acima, a minha responsabilidade por um ensino que auxilie meus alunos na busca pela cidadania em toda sua plenitude cidadã. Assim, como sou responsável na posição de formadora de oferecer um ensino baseado na pedagogia intercultural que possa, no mínimo, empoderar meus aprendizes e os levar a se verem como capazes de ir muito além do que possam imaginar.

### 5.3 PESQUISA, CIÊNCIA, ENSINO DE LE E LINGUÍSTICA APLICADA: UMA INTEGRAÇÃO

O suporte que fundamenta a teoria dos estudos em LE está assegurado dentro dos paradigmas da Linguística Aplicada (doravante LA). Esta é a ciência que se dedica ao estudo da linguagem na sociedade como fenômeno natural, livre e cotidiano. Portanto, quando se fala em ensino de línguas relacionado à educação e sociedade, é nos parâmetros da LA que busco apoio para precisas fundamentações. Como afirma Paraquett (2009, p.124),

Dito de maneira muito simplista, a LA é uma ciência interdisciplinar que se preocupa com problemas de uso de linguagem. E muitos dos pesquisadores brasileiros nos dedicamos a compreender os problemas de linguagem que são vividos em contexto formal e regular de aprendizagem de língua materna ou estrangeira, o que nos leva a produzir uma literatura que vem contribuindo para que a sala de aula funcione de maneira mais democrática e comprometida politicamente. Pelo menos é assim que vejo a LA.

A democratização do ensino e o comprometimento com a educação são fatores que encontram apoio entre os linguistas aplicados que, atualmente, vêm se dedicando a importantes pesquisas e contribuindo grandemente para o sucesso no ensino de LE, especialmente em se tratando do E/LE. Em um passado não muito distante, era um tanto custoso encontrar algum banco de dados que tratasse especialmente do ensino do espanhol, o

que limitava muito a realização de trabalhos nesta área. Contudo, hoje em dia, já podemos contar com um suporte mais seguro, onde há uma fundamentação mais sólida que respalda as recentes pesquisas.

Celani (2000, p. 19-20), por exemplo, fala sobre a abrangência da LA nas várias dimensões do conhecimento que ela abrange e de sua importância no contexto social:

A LA como área de conhecimento é vista hoje como articuladora de múltiplos domínios do saber, em diálogo constante com vários campos que têm preocupação com a linguagem. Tendo em vista que a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha o papel instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos, está implícita a importância da LA no equacionamento de problemas de ordem educacional, social, política e até econômica.

A atenção dos pesquisadores, professores e linguistas, deve estar voltada para a questão social, considerando que um problema de linguagem nunca está limitado apenas à língua em si, mas sempre envolvido com outros fatores presentes no contexto, que podem ser de ordem social, cognitiva, afetiva, etc. Por isso que o cuidado deve estar em não permitir que as pesquisas em LA tornem-se banais, limitando-se apenas em apresentar os resultados nas instituições de ensino. Uma boa pesquisa preconiza que os resultados devem ser ampliados à sociedade, direcionados a favor da compreensão em relação aos conflitos decorrentes, por exemplo, da intolerância linguística por parte da mídia e, inconscientemente, reforçada pela população e repassada entre as gerações.

Sobre este assunto, Bohn (2005, p. 21) é ainda mais enfático ao afirmar que “as categorizações elencadas por culturas dominantes leva à exclusão, à discriminação e ao empobrecimento dos argumentos”. O autor defende que é preciso haver uma quebra do paradigma linguístico institucional, “que talvez seja crucial dar à periferia social ou aos dados marginais o direito de significar para encontrar respostas às perguntas educacionais (BOHN, 2005, p. 21)”. A ideia que emerge é, portanto, a de diversificar o ensino para enriquecer o conhecimento e compartilhar a informação para contribuir em prol da transformação da sociedade. Estabelecer-se-ia, assim, uma troca justa entre ciência e sociedade, entre linguagem e significados.

Na posição de professores pesquisadores preocupados com os problemas sociais diretamente relacionados com as questões da linguagem, devemos estar atentos também para as questões políticas que limitam a ampliação e qualificação do nosso trabalho nesta área de pesquisa. Sobre este assunto, Moita Lopes (2006) afirma que existe um visível desequilíbrio

entre o nível de desenvolvimento teórico em LA e os padrões relativamente baixos da educação em língua estrangeira nas escolas. O autor explica que, embora algumas pesquisas já tenham sido desenvolvidas na área de ensino de línguas, os resultados ainda não conseguiram influenciar o que acontece nas escolas. E atribui a isto o fato de que as secretarias de educação em muitos estados não têm prestado muita atenção ao que as universidades vêm fazendo. Por outro lado, as universidades também são muito fechadas nas suas verdades.

Dessa forma, os questionamentos abordados por Moita Lopes (2006) são passíveis de indagações, pois devemos também refletir sobre o fato de que muitas universidades não estão preocupadas em saber como está o ensino nas escolas. A instituição de ensino superior deve, obrigatoriamente, devolver para a sociedade o resultado das pesquisas realizadas por seus respectivos centros de pesquisa. Os resultados não podem neutralizar-se em pequenos meios físicos, dissolvidos em prestígio para o pesquisador, muito menos limitar-se à redutora divulgação no meio acadêmico. Se a pesquisa, então, não rompe as barreiras institucionais e não alcança a sociedade, resulta em quase total inutilidade. Se não alcança a população, que por ela deve ser beneficiada, perde o sentido de sua realização.

Neste sentido, Pennycook (1998, p. 24) dialoga com o pensamento de Moita Lopes (2006) ao chamar atenção para o fato de que

Como linguistas aplicados, estamos envolvidos com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos da vida. Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo, e conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos este mundo [...]. Assim, é dever da linguística aplicada examinar a base ideológica do conhecimento que produzimos.

Linguagem, educação e sociedade são termos indissociáveis na pesquisa em LA. Assim, o conhecimento ideológico que produzimos deve servir para ampliar o pensamento e a reflexão sobre o mundo. “Portanto”, complementa Pennycook (1998, p. 24), “argumentarei a favor de uma abordagem crítica para uma Linguística Aplicada, que seja mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas do que a maioria dos trabalhos nessa área tem demonstrado ser”.

Precisamos, assim, entender que uma linguística aplicada crítica aqui concebida por Pennycook (1998), em muitos aspectos, irá fomentar a emergência do que podemos chamar de “educador crítico”. Nesse sentido, para Rajagopalan (2003, p. 111), “ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de

constante questionamento das certezas”. O autor acredita que o nosso maior desafio, talvez, seja o de nos libertarmos da lógica que nos aprisiona e pensarmos o mundo como composto por identidades em constante estado de renovação e recriação. Em outras palavras, consciência crítica, primeiramente, acontece no professor pesquisador.

Desta maneira, podemos construir uma ponderação sobre o nosso papel de educadores e pesquisadores aplicados. As vozes dos autores aqui citadas nos levam a refletir sobre a questão política que ainda não privilegia a divulgação da pesquisa em LA nas instituições em geral, especialmente nas escolas, ao mesmo tempo em que observo o fato de os muitos pesquisadores ainda resguardarem para si os seus “achados científicos”, mantendo-os entre os muros e paredes das universidades. Ou, em última instância, seguem fechados e encapsulados em compêndios escritos pelos simples fato de que muitas pesquisas realizadas nesses espaços não ostentarem qualquer relevância mais ampla ou significativa para a sociedade em geral.

Compreendo, portanto, que “nós, na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade” (PENNYCOOK, 1998, p.24). Isto implica, sem dúvida, um confronto entre as relações políticas de poder instituídas pelo discurso linguístico padronizado nos moldes europeus. Afinal, afrontar a estrutura organizacional contemporânea da sociedade pela lei do conhecimento crítico, não deixa dúvidas que é o mesmo que declarar uma guerra que se inicia, primeiramente, dentro da própria instituição científica.

Insisto nesse ponto, amparada pelos autores que me guiaram nesta seção, que a L A está para atender à sociedade, para ajudar a compreender o mundo em suas constantes transformações, para facilitar e dar significados ao ensino de línguas e linguagens, para incluir as pessoas numa sociedade mais justa e igualitária. Que os professores pesquisadores aplicados devem estar sensíveis aos problemas sociais, que estes não se demorem tanto em “adentrar as periferias” e desbravar os espaços onde os discursos populares se formam. Afinal, conversar sobre pesquisa é atribuir sentidos sobre a visão de mundo, é buscar a compreensão sobre as diferenças, é também, principalmente, construir saberes.

#### 5.4 O MEDIADOR DA AÇÃO

Quem media o conhecimento é um ser humano especial, iluminado. Tem ele nas mãos o poder de lidar com outras pessoas que também sentem, refletem e buscam o conhecimento. Lidar diretamente com a transformação e, neste fazer, ter sua vida transformada todos os dias, é a rotina do professor formador. Defendo neste trabalho e na minha prática docente, à luz dos

teóricos que me inspiram e respaldam minhas convicções, o ensino, reflexivo, indagador e libertador. O ensino como preparação para a vida, como prática social que ameniza as reações interpessoais, que redimensionam o pensamento para uma visão de mundo menos tecnicista e artificial. Como podemos apreender das OCEM (2006),

Nesse sentido, o foco do ensino não pode estar, ao menos de modo exclusivo e predominante, na preparação para o trabalho ou para a superação de provas seletivas, como o vestibular. [...] Tampouco pode reduzir-se a um conjunto de atos de fala aplicáveis às diferentes situações de comunicação pelas quais um indivíduo pode passar, como também se chegou a pensar em algum momento de aplicação mais radical do enfoque comunicativo [...]. Por outro lado, ter consciência, entender e aceitar esses novos valores e crenças presentes em diferentes grupos sociais, distintos dos nossos em muitos aspectos, é imprescindível para que se efetive o que se vem chamando de comunicação intercultural (BRASIL, 2006, p.147-148).

A comunicação intercultural é o sentido que se atribui ao ensino que perpassa as questões de cunho político que regem os programas educacionais. A abordagem intercultural redimensiona a educação no sentido de moldar a prática, já que, “tal perspectiva configura uma proposta de ‘educação para a alteridade’, aos direitos do outro, à igualdade de dignidade e de oportunidades” (FLEURY, 2003, p. 17). Ainda de acordo com as OCEM (2006, p. 49),

Para que o ensino da língua estrangeira adquira sua verdadeira função social e contribua para a construção da cidadania, é preciso, pois, que se considere que a formação ou a modificação de atitudes também pode ocorrer – como de fato ocorre – a partir do contato ou do conhecimento com/sobre o estrangeiro, o que nos leva, de maneira clara e direta, a pensar o ensino do Espanhol, antes de mais nada, como um conjunto de valores e de relações interculturais (BRASIL, 2006, p. 49).

Este conjunto de valores e relações interculturais que envolve o ensino de uma LE, conforme apontado acima, indica que a prática de ensinar usufrui certo prestígio dentro do quadro sistemático de ensino. Isso se considerarmos a condição pedagógica que, naturalmente, é dada a nós, professores, de passearmos por múltiplas áreas do conhecimento. Ensinar espanhol, por exemplo, nos coloca em uma situação privilegiada, uma vez que nos possibilita a liberdade de tratar temas que vão muito além dos conhecimentos linguísticos ou gramaticais, como os conhecimentos históricos, geográficos, políticos, sócios culturais, entre outros.

Portanto, é muito importante, na verdade, imprescindível, que o professor esteja seguro do seu papel “pois é ele quem conduz o processo e orienta as experiências do uso da língua desenvolvidas em sala de aula” (MENDES 2008, p.59). Na verdade, esta é uma

questão clara no que concerne o ensino, uma vez que é o professor quem rege a ação, e, por isso, espera-se dele a preocupação para que a prática esteja voltada para o viés de uma educação que circule pelas diversas áreas do conhecimento e que neste passear, leve os alunos a refletir sobre o diferente, o estrangeiro, o “outro” e sobre si mesmo. Como reafirma Mendes (2008, p.59),

Qualquer abordagem de ensino, desse modo, convive com essa tensão entre o que desejamos e planejamos e o que conseguimos na prática realizar. A busca pelo equilíbrio entre teoria e prática, entre desejo e realização, entre o ideal e o factível tem sido a principal meta daqueles imbuídos na tarefa de ensinar línguas.

Essa disposição em refletir e repensar o ensino de LE é típico dos professores que já se encontram em processo de conscientização do que significa ser um profissional docente, dentro dos parâmetros que englobam a responsabilidade da própria formação e, mais ainda, ser um professor intercultural, a partir do que entendemos por esta prática e o que rege a epistemologia desta abordagem. Em ambos os casos, estamos envolvidos em um processo de extrema importância social, e como não pode deixar de ser, também pessoal, que representa um pensar e um penar, um constante “ir e voltar” nas reflexões que envolvem o lugar do “outro”, o respeito às diferenças e o trato com o “estranho”, como já sinalizei anteriormente.

Contudo, apesar da importância do discurso na defesa do ensino intercultural, é comum no âmbito escolar, entre colegas professores, o desgastado discurso, que muitos insistem em repetir, da incredulidade na educação e o descaso com o ensino. Importam a culpa de todos os problemas para o governo, instituição, família e sociedade e se esquivam de qualquer responsabilidade quanto à sua função de educar. Ao contrário disso, o professor intercultural, ainda que esteja ciente de todos os percalços que permeiam a educação, neste caso, linguística, e se empenhe na política por melhorias, acredita que pode fazer a diferença a partir do modelo de ensino que defende, porque não é uma ação forçada, é sua formação consciente que lhe dá segurança para ministrar um ensino onde está em jogo a formação intelectual e crítica de outra pessoa. Ou seja, o professor que, de fato, se compreende como intercultural, tem uma visão muito mais ampla do que significa ensinar e aprender.

Finda esta parte do trabalho, passo agora para o capítulo da pesquisa propriamente dita, onde, inicialmente, me dedico a falar um pouco mais sobre a estruturação e histórico do ENEM e, em seguida, procedo com as análises das entrevistas, das observações das aulas e das provas de espanhol aplicadas nos últimos cinco anos de execução do Exame.

## 6 ENSINO DE ESPANHOL, ABRINDO CAMINHOS PARA O ENEM

*Naturalmente, o ensino dá conhecimento, fornece conhecimento, saberes. Porém, nunca se ensina o que é o conhecimento [...], tendo em vista que nós sabemos que o problema chave do conhecimento é o erro e a ilusão (MORIN 2001, p. 15).*

### 6.1 INTRODUÇÃO

Essas ainda são as principais perguntas que me guiam na práxis: para que ensinar espanhol? Qual sentido pode ter o aprendizado deste idioma para os meus aprendizes? É válido todo esforço feito em preparação de aulas, seleção de materiais e busca pela melhor pedagogia? Afinal, em se tratando do ensino voltado para o ENEM, nos lembramos que a prova de LE do exame em pauta é composta de apenas 5 (cinco) questões, porém são dedicados a esta prova meses de estudos para que o aluno domine as competências próprias exigidas para obter sucesso no Exame. Portanto, tanto tempo disposto para um objetivo precisa abranger um sentido mais amplo, o ensino nesse contexto deve direcionar para um aprendizado muito maior que perpassa o modelo tradicional que, até pouco tempo, era usado na preparação para os antigos vestibulares.

Na esteira desse pensamento, pode-se afirmar que tem que haver um sentido no ensinar, tem que haver um sentido no aprender, afinal, como aponta Morin (2003, p. 17),

Os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época.

Ensinar com sentido é preparar o aluno para conhecer o mundo dentro de suas peculiaridades e dos seus extremos. É apresentar as diferenças como fundamentais para a diversidade cultural e investir na compreensão de que o outro pode ser diferente sem que seu comportamento gere ódio ou rejeição em quem não concorda com sua maneira de ser. Enfrentar os desafios da vida é saber manusear cada situação problema com segurança e responsabilidade, ciente do que é ser cidadão e da função social que cada um desempenha. Mais ainda, é conhecer a si mesmo e possuir valores necessários para se conviver com pacificidade.

Morin (2001) indica os sete saberes essenciais que devem nortear o ensino, a saber: as cegueiras do conhecimento, o erro e a ilusão; os princípios do conhecimento pertinente;

ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; a ética do gênero humano. Essas, segundo o educador francês, são diretrizes que transformam o ato de ensinar em uma ação conjunta para o bem da humanidade.

O professor, em tese, é o profissional capaz e preparado para articular estes saberes, os quais precisam estar sempre direcionados para a formação do aluno. Esses eixos apresentados significam, ao mesmo tempo, caminhos que se abrem a todos os que pensam e fazem educação, almejando uma mudança positiva que conflua para a formação de alunos mais críticos e conscientes. Na realidade, a reflexão proposta por Morin (2001) pode direcionar, nós, professores, a uma nova e crítica reflexão no contexto das discussões que estão sendo feitas sobre a educação atual no contexto nacional, e adaptarmos, por exemplo, esta temática para o ensino de LE.

Dito isso, neste capítulo, como forma de melhor contextualizar a pesquisa, me aprofundo na temática de tratar sobre o ENEM, desde sua criação até os dias atuais, a fim de estabelecer uma discussão crítica sobre os objetivos e intenções que enredam esta ação política. Em seguida, me debruço sobre a investigação propriamente dita e discuto as análises das entrevistas, dos registros de observações das aulas e das provas aplicadas nos últimos anos de execução do ENEM.

## 6.2 ENEM – TRAJETÓRIA, INTENÇÕES E POLÍTICA

Em relação ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), há os que acreditam em avanço e apostam no sucesso da iniciativa. Por outro lado, há os que pensam se tratar de um retrocesso e encaram o Exame como um modelo de avaliação inadequado. Longe de ser uma unanimidade, há aqueles que apostam na sua eficácia, assim como e os que condenam sua forma de execução. O ENEM, no Brasil, divide opiniões, envolve toda sociedade, ou seja, pais, alunos, profissionais da educação, instituições de ensino e se estabelece, já há algum tempo, como a única forma de ingresso nas universidades públicas federais. Sobre o Exame, Rocha e Ravallec (2004, p. 1995) assinalam:

Em outras palavras, acreditamos que essas definições – consolidadas nos documentos – indicam articulações discursivas visando acordos favoráveis ao processo de instituição de um exame que, em última análise, dita projeções curriculares em escala nacional. Portanto, em termos do debate curricular, o que está em jogo nesse exercício é a análise dos fluxos de sentidos de *conhecimento escolar* que se articulam em uma formação discursiva como o ENEM, anunciador dos vetores do poder para a política curricular no Brasil contemporâneo.



Como se pode inferir, na fala das autoras acima, está clara a interferência do ENEM como influenciador de currículos e medidas educacionais nas instituições de ensino. Atualmente, o ENEM, também, tem sido assunto de grande interesse na sociedade e motivado o crescimento da economia em alguns setores, como através da venda de materiais didáticos e para didáticos, e investimento em cursos preparatórios.

Portanto, além de ser tema de discursos de alunos, pais, professores e outros envolvidos no processo em variados ambientes, principalmente quando está em vias de acontecer a seleção, o ENEM se transformou em demanda popular dado à sua notoriedade e legitimação como um processo de seleção que assegura o acesso ao ensino superior. É o que asseguram, mais uma vez, Rocha e Ravallec (2014, p. 1998):

Com efeito, o ato de transformar o ENEM em demanda popular se constrói na reivindicação de “democratizar” o acesso ao ensino superior, por meio de um sistema unificado de exame e de distribuição de vagas, viável somente pela adesão universal ao Exame [...] como forma de acesso às Instituições de Ensino Superior, o que contribui para a sua metamorfose em demanda popular.

Dito isso, entendamos, então, como tudo começou, os avanços conquistados e a perspectiva em torno deste Exame. Recorro, principalmente, nesta seção, aos sites do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão do MEC, para buscar subterfúgio a fim de explicar e fundamentar empiricamente as informações e dados aqui apresentados.

O ENEM foi criado no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e fortalecido nas gestões do Partido dos Trabalhadores (2002-2014). O exame foi homologado através da Portaria Ministerial nº 438, de 28 de maio de 1998<sup>22</sup>. Por se tratar de um exame individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores, um dos seus objetivos principais, inicialmente, também era o de autoavaliação. Como especifica o Artigo 1º da citada portaria:

Artigo 1º - Instituir o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, como procedimento de avaliação do desempenho do aluno, tendo por objetivos: I – conferir ao cidadão parâmetro para auto-avaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho; II – criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio; III – fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior; IV – constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-médio. (1998, p178).

---

<sup>22</sup>Disponível em: <[www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p0178-0181\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf)>. Acesso em 23 mar 2014.

Já no artigo 2º, o documento especifica que o ENEM, que se constituirá de uma prova de múltipla escolha e uma redação, avaliará as competências e as habilidades desenvolvidas pelos examinandos ao longo do Ensino Fundamental e Ensino Médio, imprescindíveis à vida acadêmica, ao mundo do trabalho e ao exercício da cidadania, tendo como base a matriz de competências especialmente definida para o exame. Apresentam-se conforme institui o § 1º do mesmo documento, as seguintes competências a serem avaliadas:

- I – dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;
- II – 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 – selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- IV – relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- V – recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sócio-cultural. (1998, p. 179)

Alguns anos depois, outra iniciativa de suma importância foi vinculado ao ENEM. Trata-se da criação do ProUni, (Programa Universidade para Todos), criado em 2004, e sancionado através da Lei nº 11.096/2005, e que tem como finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais para estudantes de graduação de cursos sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Para concorrer às bolsas integrais, o candidato deve comprovar renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio. Para as bolsas parciais (50%), a renda familiar bruta mensal deve ser de até três salários mínimos por pessoa.

Esta foi uma medida provisória implantada pelo Governo Federal com a intenção de facilitar a entrada de alunos provenientes da rede pública de ensino no nível superior, porém sua implantação repercutiu em toda sociedade, dividindo opiniões entre estudantes e população, pois muitos defendiam que todo investimento deveria ser feito na rede pública de ensino e que tal medida privilegiaria apenas as entidades privadas. Independentemente de tais manifestações, a partir da efetivação da lei, a procura pelo ENEM aumentou consideravelmente diante desta nova possibilidade. Por outro lado, as instituições que optam por aderir ao programa recebem isenção de tributos.

No site oficial do MEC, na página dedicada a tratar do ProUni (<http://prouniportal.mec.gov.br/>) está especificado que o programa é dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda familiar per capita máxima de três salários mínimos. Apesar das críticas, no tocante à sua idoneidade, o ProUni conta com um sistema de seleção informatizado e impessoal, que confere transparência e segurança ao processo. Os candidatos são selecionados pelas notas obtidas no ENEM, conjugando-se, desse modo, inclusão à qualidade e mérito dos estudantes com melhor desempenho acadêmico.<sup>23</sup>

Porém, além disso, o programa se estende também a beneficiar professores já atuantes que optam por cursos de licenciatura ou pedagogia que, neste caso, não precisam declarar renda, como reza a MP No. 213 (2004, p. 3):

Em conformidade com o disposto no art. 2º, a bolsa será destinada a beneficiário que preencha uma das seguintes condições: ser estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral; ser estudante portador de necessidades especiais; ou ser professor da rede pública de ensino (para os cursos de licenciatura e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda familiar *per capita*).<sup>24</sup>

A informação obtida, mais uma vez, através do site oficial do MEC, é que o ProUni já atendeu, desde sua criação até o processo seletivo do segundo semestre de 2013, mais de 1,2 milhão de estudantes, sendo 69% com bolsas integrais. Neste caso, especialmente, trata-se de alunos que atenderam aos requisitos do programa para a concessão de bolsas integrais. E acrescenta também que o ProUni, somado ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), ao Sistema de Seleção Unificada (SISU)<sup>25</sup>, ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), à Universidade Aberta do Brasil (UAB) e à expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, ampliam significativamente o número de vagas na educação superior, contribuindo, desta forma, para um maior acesso

---

<sup>23</sup>Disponível em:

<[http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=124&Itemid=140](http://prouniportal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=124&Itemid=140)>. Acesso em 11 mar. 2014.

<sup>24</sup>Disponível em:

<[www2.camara.leg.br/documentosepesquisa/publicacoes/estnottec/medidasprovisorias/2004\\_11410.pdf](http://www2.camara.leg.br/documentosepesquisa/publicacoes/estnottec/medidasprovisorias/2004_11410.pdf)>. Acesso em 13 mar. 2014.

<sup>25</sup>O Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar a graduação na educação superior de estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Podem recorrer ao financiamento os estudantes matriculados em cursos superiores que tenham avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação.

dos jovens à educação superior. A única maneira de o estudante concorrer a qualquer um destes benefícios é, exclusivamente, através da realização da prova do ENEM.

No decorrer dos anos, o ENEM estabeleceu-se como a principal ferramenta de avaliação nacional desenvolvida pelo Governo Federal como política pública voltada para a educação. A implantação do Exame e sua repercussão na sociedade brasileira, desde sua implantação até os dias atuais, impulsionaram importantes mudanças no cenário educacional brasileiro no decorrer dos anos, como a reestruturação do Ensino Médio, por exemplo, que sofreu modificações em sua estruturação para atender às especificidades do ENEM, que prefere tratar a educação dentro de um modelo socialmente contextualizado.

O próprio Exame também veio sendo atualizado no decorrer dos anos e acompanhando a curso da evolução tecnológica, política e social. Uma das maiores medidas de grande repercussão acrescida ao ENEM desde a sua criação, foi a inserção das Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) Inglês e Espanhol, na prova de linguagens. Essa mudança, estabelecida em 2009, gerou uma significativa transformação em relação ao lugar dessas línguas estrangeiras no país, em especial o espanhol que, a partir deste momento, ganhou maior relevância na sociedade. O ENEM, então, desde aquela data, adquiriu nova roupagem e seus conteúdos passaram a ser reorganizados por áreas de conhecimentos e não mais por disciplinas, como até então funcionava. Mais uma vez, tal particularidade aparece no portal do INEP, como explicitado a seguir:

Informamos que as provas aplicadas no decênio 1998/2008 foram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, em que cada uma delas era avaliada por três questões. Assim, a parte objetiva das provas até 2008 era composta por 63 itens interdisciplinares aplicados em um caderno. A partir de 2009 as provas objetivas estão estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento. Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame [2009], é composta por 2 áreas de conhecimento.<sup>26</sup>

Consolidada a mudança, ficou a prova, assim organizada, pelas seguintes áreas: Área 1: Matemática e suas tecnologias; Área 2: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Área 3: Ciências Humanas e suas tecnologias; Área 4: *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Esta nova estruturação do exame implicou mudanças nas diretrizes que regulamentam o ENEM e foram acrescentados outros critérios de avaliação referentes às línguas estrangeiras, tais como as competências e habilidades a serem cobradas. Sendo assim, está documentado na Matriz de

---

<sup>26</sup> Disponível em <<http://portal.inep.gov.br>>. Acesso em 12 set. 2014.

Referência de 2009: *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.*

Não há dúvidas que em um mundo cada vez mais globalizado e informatizado, conhecer e usar línguas estrangeiras, no caso do ENEM, o inglês e o espanhol, é uma importante fonte de aquisição de novos saberes e interações socioculturais. O aprendizado de línguas estrangeiras, pode-se afirmar, é essencial para o mundo científico-acadêmico e do trabalho. Logo, a Competência 2 e as suas respectivas habilidades ampliam as possibilidades de acesso a informações, tecnologias, culturas e relações interpessoais em vistas ao aprimoramento técnico-científico e ao conhecimento da diversidade linguística e cultural, como é possível ver na Matriz de Referência (2009):

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. (BRASIL, 2009, p. 2)<sup>27</sup>

Como podemos perceber o excerto acima expõe a centralidade do discurso da reestruturação do agora chamado “novo” ENEM a partir da organização do próprio exame, o que implicou a revisão das matrizes que registram os saberes validados na prova e que apresentam suas principais mudanças estruturais, a partir do já citado ano de 2009.

Também em 2009, o Ministério da Educação apresentou a “Proposta à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior”<sup>28</sup> onde, se estabeleceu que o ENEM fosse utilizado pelas instituições de ensino superior para subsidiar seus processos seletivos, no intuito de viabilizar a utilização de seus resultados para tal finalidade. A importância dessa medida reflete na crescente demanda de inscritos no ENEM e essa mudança, atrelada às outras já citadas, foi o ápice para que o maior país da América Latina também se transformasse em dono do maior modelo de avaliação nacional do continente.

A relevância das atuais mudanças, concretizadas na execução das provas realizadas a partir do último ano da primeira década do novo milênio, culminou na renomeação do ENEM para o que viria se chamar de Novo ENEM. A partir daí, a procura pela realização deste

---

<sup>27</sup> Disponível em: <<http://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=214657>>. Acesso em: 14 out. 2014.

<sup>28</sup> Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13318&Itemid=921](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13318&Itemid=921)>. Acesso em: 22 nov. 2014.

exame saltou dos iniciais 154 mil, no ano de 1998, para 4 milhões de inscritos em 2010. Atualmente, segundo o portal do INEP, o ENEM, na sua última edição quando da elaboração desta dissertação, em 2014, teve 9.519.827 inscritos, um considerado aumento de 21% em relação aos 7.834.017 participantes confirmados em 2013, por exemplo.

Frente às citadas informações referentes ao ENEM, desde a sua implantação até os dias atuais, é possível perceber que o modelo do exame, inicialmente proposto com o objetivo de autoavaliação e como meio de facilitar a inserção ao nível superior, hoje se legitimou como a única forma de entrada nas universidades federais.

As últimas modificações ocorridas na Matriz de Referência de 2009 e a inserção das línguas inglesa e espanhola, aplicadas na execução das provas do ano seguinte, 2010, foram de suma importância para se reescrever a história do ensino de Língua Estrangeira no nosso cenário nacional, especialmente o espanhol, que, finalmente, alcançou um espaço de destaque frente à grande procura por este idioma, como língua estrangeira optativa, na realização das provas do ENEM.

### 6.3 AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES NO ENSINO DE LE – A PESQUISA

Conforme já foi abordado em outros momentos neste trabalho, o ENEM tornou-se um exame de grande relevância no cenário educacional brasileiro e que detém um suporte didático, administrativo e material muito grande para a sua realização na qualidade de meio de sistema de avaliação nacional. Na Matriz de Referência (2014) voltada para a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, que rege as habilidades exigidas para o aluno, assim está descrito:

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

(BRASIL, Edital 2014, Anexo II)<sup>29</sup>

---

<sup>29</sup>Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/edital/2014/edital\\_enem\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2014/edital_enem_2014.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2015.

As competências acima descritas serviram de norte para delinear as perguntas pré-estabelecidas para a realização da entrevista semiestruturada com os professores colaboradores. Estas habilidades correspondem aos saberes que o ENEM julga necessário para que o aluno domine o conhecimento de uma LE, no caso específico deste trabalho, a língua espanhola.

Observando cada uma das habilidades preconizadas pela matriz do ENEM, pude constatar que os saberes cobrados no citado documento alcançam grande proporção, englobando os conhecimentos linguístico, cultural e tecnológico, todos voltados para o contexto social. Assim, se constituiu um diálogo entre as perguntas de pesquisas apresentadas na introdução deste trabalho, a entrevista com os professores e as habilidades aqui descritas.

Partindo para a análise dos dados gerados pelos instrumentos de pesquisa, começo pela entrevista, que foi pensada e articulada considerando as competências e habilidades determinadas pela já citada Matriz de Referências.

### **6.3.1 A entrevista**

A entrevista foi realizada com o objetivo de investigar se as diretrizes propostas pelo ENEM são de conhecimento dos professores que ministram as aulas de E/LE, além de conhecer a opinião e o pensamento deles sobre a docência, além de questões de metodologia. Como parte da análise, uso a estratégia que funcionou do seguinte modo: em primeiro lugar, apresento a pergunta; em seguida, trago as respostas de cada um dos informantes, para, finalmente, explicitar as minhas observações.

Volto a explicar, conforme já foi dito na parte introdutória deste trabalho, que pude contar com três professores de cursinhos preparatórios, dois da rede pública e um da rede privada de ensino. O questionário foi composto por 12 questões e respondido no momento da entrevista individual realizada após a observação das aulas. Cada professor, aqui representado como Informante 1, Informante 2 e Informante 3, ficou à vontade e teve tempo suficiente para expressar sua opinião e defender seus pontos de vista.

No questionário com as perguntas previamente estabelecidas para serem aplicadas no momento da entrevista, busquei investigar sobre a preocupação com as aulas de E/LE e a metodologia que eles utilizam na prática. Em seguida, me aprofundei no tocante ao conhecimento das diretrizes do ENEM. Saliento, portanto, o quão delicado é tecer o mapeamento explicitado no objetivo geral, pois, considero, na análise, as peculiaridades de cada informante.

A entrevista foi realizada, após a observação das aulas, onde eu, pessoalmente, ia fazendo as perguntas pré-estabelecidas. E está assim organizado: em primeiro lugar, as vozes dos informantes; em seguida, meu comentário de análise.

**PERGUNTA 1 - O que você considera, primeiramente, ao selecionar os conteúdos que serão abordados nas aulas de espanhol?**

INFORMANTE 1: “Considero o objetivo do curso que é o que vai subsidiar os alunos a fazerem uma boa prova. A destinação do público”.

INFORMANTE 2: “Como o ENEM apresenta um perfil diferenciado, para estas aulas eu penso logo em atividades com vocabulário e gramática essencial visando a interpretação de texto”.

INFORMANTE 3: “A primeira coisa que penso é como chamar atenção do aluno para a minha aula. Preciso “bolar” alguma coisa para que eles se interessem e foquem no que vai ser passado”.

Ao ler as respostas dos meus informantes, o que mais me chamou atenção no momento da entrevista, e posso tratar dessa questão agora, é a diferença entre os três professores. Já nesta primeira pergunta, pode-se ver que entre os respondentes emerge uma certa preocupação com a docência em si. Percebo alguns perfis de docentes que valem a pena ser explicitados: o primeiro ostenta um perfil muito institucional, uma vez que se mostra bastante preocupado com a instituição e suas diretrizes; o segundo se mostra prático, pois desenvolve suas estratégias de ensino com praticidade e habilidade; e a terceira, emotiva, pois, para ela, o que primeiro conta é o sentimento que pode ser despertado nos alunos a partir das aulas.

**PERGUNTA 02: Normalmente, qual a metodologia adotada para o desenvolvimento das aulas e que recursos você costuma utilizar? .**

INFORMANTE 1: “Neste caso, de modo geral é aula expositiva, fazendo a conexão com conteúdos e atividades com a participação da turma. Os recursos geralmente são datashow, som, pois o foco é a compreensão leitora”.

INFORMANTE 2 – “Eu utilizo todas as novas tecnologias possíveis em prol da compreensão do vocabulário. Até o celular dos alunos eu uso como recurso de aprendizagem,



o chamado “flipped classroom”<sup>30</sup>. Onde me aproveito do intenso interesse dos alunos pelas redes sociais, e os ajudo a produzir conhecimento sob o meu monitoramento”.

INFORMANTE 3 – “Utilizo a multimídia em geral, trabalho muito com vídeos e mensagens, muitas vezes reflexivas e de motivação, para explorar a compreensão leitora”.

No geral, como podemos ver, os três professores utilizam diversos recursos nas aulas com o intuito de enriquecê-las e torná-las mais atraentes. Na minha interpretação, a Informante 3 adota uma postura de mais sensibilidade com os conteúdos, pois ela aproveita o momento da aula para tratar também de motivação e reflexões sobre a vida. Enquanto os Informantes 2 e 3 prezam mais pela praticidade, especialmente o Informante 2, que demonstra uma prática bem diversificada e aproveita a aula para provocar o aluno a construir o conhecimento através das novas tecnologias.

**PERGUNTA 03: Você conhece a matriz de referências direcionada ao ensino das Línguas Estrangeiras Modernas, estabelecida para o ENEM?**

( x ) Sim      ( ) Não      ( ) Parcialmente

Neste caso todas as respostas foram sim, o que nos tranquiliza, pois, não é novidade termos professores atuando na área e que são totalmente alheios a tais questões.

**PERGUNTA 04: Nas diretrizes propostas pela Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, direcionadas ao ensino das Línguas Estrangeiras Modernas, visando à preparação dos alunos para o ENEM, estão descritas as seguintes habilidades e a partir da competência explicitada:**

*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.*

*HABILIDADES:*

*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.*

---

<sup>30</sup>*Flipped classroom* é o nome que se dá ao método que inverte a lógica de organização da sala de aula. Com ela, os alunos aprendem o conteúdo em suas próprias casas, por meio de vídeoaulas ou outros recursos interativos, como games, arquivos de áudio e redes sociais. Porém, tudo organizado e monitorado pelo professor.

- a) Na sua rotina de aula, você considera o desenvolvimento dessas habilidades? Explique.**

INFORMANTE 1 – “Sim, com certeza. Porque [essas habilidades] estão relacionadas com o objetivo do curso e meus princípios como professor de espanhol. Gosto de trabalhar com o enfoque cultural e sempre estabelecer relação com a realidade dos alunos”.

INFORMANTE 02 – “Sim. Estou sempre preocupado em atingir as habilidades propostas pela Matriz de Referências”.

INFORMANTE 03 – “Sim. São requisitos importantes que os alunos precisam dominar tanto para se dar bem na prova do ENEM, quanto para a aprendizagem do idioma em si”.

Como podemos notar, nesta primeira seção da questão, os três professores se mantiveram otimistas ao considerarem o desenvolvimento das habilidades propostas pelo ENEM em suas salas aulas. O que me leva a acreditar que estamos diante de um avanço no ensino de espanhol para o ENEM, pois, uma vez que o conhecimento demonstrado pelos professores é aplicado na sala de aula, conseqüentemente, o resultado gerará alunos melhor preparados.

- b) Qual das habilidades descritas você acha mais pertinente para ser tratada nas aulas e por quê?**

INFORMANTE 01: “Na verdade, considero as quatro relevantes, não dá para desassociá-las, estão atreladas”.

INFORMANTE 02 – “Não vejo como escolher uma habilidade, todas são essenciais”.

INFORMANTE 03 – “Considero todas essencialmente importantes”.

Vê-se aqui, nesta segunda seção da pergunta, que nenhum dos informantes considerou uma ou outra habilidade mais importante, ou seja, para eles se trata de um conjunto de igual relevância, o que demonstra uma preocupação destes docentes em, pelo menos, quando possível, cuidar para que a língua espanhola seja aprendida e usada em sua totalidade.

- c) De que maneira você trabalha em sala a questão tratada na habilidade 8, isto é, sobre a representação da diversidade cultural e linguística do espanhol?**

INFORMANTE 01: “Eu gosto muito desta temática e trabalho em sala. Sabemos que a língua é viva e que a língua espanhola é muito rica em sua diversidade linguística; por isso; sempre trago informações nesse sentido. Normalmente, através de observações orais no decorrer da aula, não há momentos específicos para tratar deste assunto”.

INFORMANTE 02 – “Para mim não é uma habilidade que chama muito a minha atenção, prefiro tratar mais da questão linguística direcionada para a leitura e interpretação”.

INFORMANTE 03 – “Dou muita importância a este assunto e gosto de trabalhar com expressões idiomáticas para tratar culturalmente a questão da linguagem”.

Talvez esta tenha sido uma pergunta “perigosa”, pois estava implícito nela o risco de manipular as respostas dos professores em prol de um tema do meu interesse. Porém, era necessário fazê-la uma vez que eu buscava compreender a opinião de meus informantes sobre o ensino da diversidade cultural. As respostas obtidas nos leva a algumas reflexões: por exemplo, o Informante 2 apresenta uma visão bem contrária, comparada às dos outros colaboradores. Ele não vê como proeminente enfatizar a questão cultural nas aulas, ou seja, para este professor, é mais produtivo explorar conhecimentos linguísticos que facilitem a leitura e a interpretação. Considero o ponto de vista do Informante 2 interessante e válido, porém, entendo que, quando se trata de ensinar língua, implicitamente, também se está ensinando cultura. Diferentemente a Informante 3, relata que na sua prática utiliza expressões idiomáticas como meios de ensino de língua e cultura. Sobre este assunto, considerando as expressões idiomáticas como recursos de linguagens próprios de cada região, que carrega significados distintos de acordo com seu contexto ou lugar, entendo como relevante a assertiva da Informante 3, em inserir tais elementos culturais em suas aulas. Considero também interessante a fala do Informante 1 quando ele observa que não há momentos específicos para tratar do tema cultura nas aulas, que este assunto é desenvolvido naturalmente no decorrer das atividades diárias. Acredito que esta é uma forma de tornar os conhecimentos culturais mais envolventes, menos marcados e estereotipados como infelizmente ainda acontece em muitas aulas de LE.

**d) Que meios, procedimentos, estratégias e/ou recursos você utiliza para deixar as aulas mais significativas em relação às habilidades mencionadas?**

INFORMANTE 01: “Acho interessante tratar o ensino a partir do enfoque intercultural, evidenciando a nossa cultura estabelecendo um link com a cultura do outro país; deixa a aula

mais significativa. Essa, para mim, é a melhor estratégia para deixar as aulas mais significativas”.

INFORMANTE 02: “Além das novas tecnologias que, para mim, são essenciais nas aulas, gosto também, de trabalhar com atividades que prendem a atenção dos alunos com debates sobre temas atuais, por exemplo”.

INFORMANTE 03: “Gosto muito de trabalhar com filmes, áudios e canções. O ver e ouvir são elementos significativos para a fixação da aprendizagem e para aguçar a curiosidade sobre a língua. Dá mais vontade de aprender”.

Analisando as respostas a esta pergunta da seção “d”, vê-se que cada professor demonstrou usar distintas formas para tratar as habilidades nas aulas. Cada um dentro do seu estilo, todos se mostraram preocupados com a fixação da aprendizagem e do conhecimento significativo do espanhol. Portanto, pode-se constatar, a partir das informações obtidas, que uma maior variedade de estratégias utilizadas atribui maior qualidade ao ensino. O Informante 1, por exemplo, ressaltou que é adepto do enfoque intercultural, o que, neste caso, implica afirmar que este professor utiliza uma abordagem apropriada, segundo meu ponto de vista, considerando os objetivos da modalidade do ensino em questão. Para Barbosa (2007, p. 111), “trata-se de uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo”. O que de fato pode tornar a aprendizagem de uma LE mais enriquecedora e interessante.

Seguindo para a próxima pergunta, temos o seguinte cenário:

**e) Você acredita que, considerando a carga horária, a duração do curso e a realidade dos alunos quanto ao conhecimento prévio do espanhol, é possível alcançar a competência proposta para a área de Línguas Estrangeiras Modernas, que, como vimos, é *Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais*? Justifique.**

INFORMANTE 01: “Não necessariamente. Por conta das especificidades do próprio curso que não dá subsídios, por conta de tempo curto, material limitado, e por causa dos próprios alunos, que são de níveis muito diferenciados em relação ao conhecimento prévio do espanhol. Alguns alunos não sabem quase nada do novo idioma, enquanto outros já possuem uma base melhor, não dá para nivelar e seguir com muito êxito”.

INFORMANTE 02 – “Não tem como. A proposta do ENEM é maravilhosa, mas há uma disparidade entre as propostas, as provas e a realidade do ensino. O sistema educacional não dá condições para isso”.

INFORMANTE 03 – “Acredito absolutamente no sucesso das aulas que ministro. Com certeza, conseguimos alcançar um grande domínio de conhecimentos muito próximo das habilidades propostas”.

Para esta pergunta, na última seção, temos respostas diferentes e extremamente interessantes que deixam margens para importantes reflexões. O Informante 1 é muito simples na sua explicação. Para ele, não é possível conseguir sucesso total, uma vez que a realidade do ensino público e o conhecimento prévio dos alunos em relação ao espanhol não contribuem muito para um êxito total no ensino por ele ministrado. Já o Informante 2 é categórico em afirmar que tal intento é impossível de ser alcançado, e faz uma crítica às propostas do ENEM que, na sua opinião, não refletem a realidade do sistema de ensino público brasileiro tampouco condiz com a prova aplicada. Para este professor, é preciso ir muito mais além quando o assunto é ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro, uma vez que, na sua visão, é necessário começar muito cedo a aprender espanhol, ainda na pré-escola, a partir de aulas ministradas por professores preparados e utilizando metodologia adequada para, na seleção do ENEM, conseguir com segurança, responder às expectativas do exame. Um ano de preparação, neste caso, é apenas um paliativo. Já a Informante 3, ao contrário dos seus colegas, aposta na sua metodologia de ensino como forma de alcançar sucesso.

Passamos, então para a pergunta de número 5:

**5) Você costuma utilizar as provas de espanhol do ENEM dos concursos anteriores como base para suas aulas atuais? Justifique.**

**sim**

**não**

INFORMANTE 1: “As provas do ENEM são um excelente material para se usar na sala de aula”.

INFORMANTE 2: “Uso e respondo junto com os alunos todas as provas dos anos anteriores”.

INFORMANTE 3: “As provas do ENEM representam a realidade do exame. As utilizo em aula para os alunos entender com o conhecimento será cobrado e para ensinar novos saberes”.

Como podemos constatar na pergunta acima, todos responderam que “sim” e prontamente justificaram a importância de se usarem as provas anteriores para os alunos

conhecer como o Exame trata o espanhol na prova, além de considerar uma fonte de conhecimento a ser discutido nas aulas. A relevância desta ação deve sim ser considerada, em minha opinião,, pois, a cada ano, o ENEM apresenta uma prova de espanhol muito diversificada. Logo, trazer estes exemplares para a sala de aula é uma maneira de, na prática, entender como as questões linguísticas e culturais ressaltadas na Matriz de Referências são tratadas e abrir novos temas para discussão e aprendizado.

Seguindo para a próxima pergunta, a de número 6:

**6) Você acha que conteúdos de ordem sociocultural, como comportamento, economia e literatura, tratados no ENEM, podem contribuir de alguma forma para a reflexão crítica, visando à formação do aluno como cidadão, a partir do modelo de aula que você ministra?**

INFORMANTE 01: “Eu acho que depende muito da percepção do aluno. Tento fazer isso, quebrar estereótipos e contribuir para a uma reflexão crítica sobre a vida, mas nem sempre a gente alcança estes objetivos”.

INFORMANTE 02: “Acredito que sim, porque ao ensinar a língua espanhola, procuro trazer questões mais abrangentes a fim de abrir a visão dos alunos e os levo a enxergar além do texto, não apenas decodifica-lo. Sem uma visão crítica do mundo eles não alcançam relacionar as coisas da vida”.

INFORMANTE 03: “Sim, contribui muito, porque trabalho temas bem diversificados, como temas atuais, culturais e também, históricos e, com isso, instigo o raciocínio dos alunos”.

Percebo, nestas respostas, o Informante 1 mais cauteloso, afirmando que, para ele, o sucesso na aprendizagem, nem sempre depende apenas do professor. Na verdade, isso tem a ver com a maturidade e querer do aluno também. Já no caso dos colaboradores 2 e 3, os senti mais seguros. Por exemplo, o Informante 2 segue na defesa da prática da leitura e, nesta pergunta, ele apresenta uma resposta bem *freireana* quando se refere a levar os alunos a “enxergar além do texto”.

Por conta dessa discussão, abro parênteses para esclarecer que a pedagogia freireana se fundamenta, principalmente, nas categorias: dialogicidade, problematização e conscientização, as quais, uma vez articuladas em torno dos temas geradores, possibilitam a concretude de uma educação libertadora, emancipatória e democrática que se volta à perspectiva de contribuir com a formação da consciência crítica dos sujeitos, de forma a

estimular a participação responsável dos indivíduos nos processos culturais, sociais, políticos, econômicos, enfim, a participação dos sujeitos no mundo em que vivem. Desta forma, a concepção educacional freireana (FREIRE, 1987; 2001) consiste em um ato de conhecimento do concreto, em uma aproximação crítica da realidade, em um esforço de humanização, direcionado à revelação do real, na busca da conscientização.

Portanto, concebo como de fundamental importância que professores, em sua rotina de aula, busquem na pedagogia de Paulo Freire inspiração para sua *práxis*, como demonstra fazer o Informante 2, ao falar em criticidade e “ver além além do texto”.

Assim, seguindo com a análise das entrevistas, percebo que as respostas dos professores deixam margens para a compreensão de que todos colaboradores consideram os temas explícitos na pergunta e que trabalhar a criticidade é importante e se faz algo recorrente em suas aulas.

**7) De forma geral, o que você acha que a implantação do espanhol no ENEM pode significar para o ensino deste idioma no país?**

INFORMANTE 01: “É um avanço, porém, infelizmente, continua restrito ao ENEM. O campo é escasso e não adianta a língua estar no ENEM e não ser oferecida no Ensino Básico, como acontece ainda na maioria das escolas. Não concordo que seja dessa maneira, pois essa é uma forma do Estado ‘tapar o sol com a peneira’. E a população está errada ao escolher o espanhol por achar uma língua fácil, isso já demonstra total desconhecimento da língua”.

INFORMANTE 02 “Claro que esta é uma medida que vai potencializar a língua, há um retorno, é certo, é óbvio. Falta, porém, uma planificação, uma responsabilidade das universidades para com a formação de professores, pois são esses professores que voltam para ministrar estas aulas”.

INFORMANTE 03: “Para mim, significa um avanço, um salto para o futuro, pois possibilitou um estreitamento das barreiras culturais entre os brasileiros e hispânicos”.

Como podemos observar, as respostas aqui colocadas são de grande relevância e nos levar a refletir sobre a condição do espanhol no ensino básico do país. Cada professor expôs sua opinião de forma crítica e madura. O Informante 2, por exemplo, traz um discurso muito interessante em relação à formação dos professores. Ele acredita que as universidades precisam preparar melhor os futuros docentes para atuarem no ensino da língua espanhola de

forma mais segura. O Informante 1, por sua vez, chama a atenção para a questão política, pois, para ele, oferecer o espanhol no ENEM, mas deixá-lo de fora do ensino básico, não pode ser considerado de todo um avanço. A Informante 3, por sua vez, acredita no estreitamento cultural entre brasileiros e hispânicos a partir da oportunidade de se trabalhar com a língua espanhola na modalidade de ensino aqui tratada. Neste caso, para a última informante, o fato de a língua espanhola, em muitos casos, não ser apresentada anteriormente ao aluno, não é um empecilho para o sucesso das suas aulas. Fica, porém, a reflexão se podemos, nós professores, dar conta de, em um ano de preparação para o ENEM, privilegiar as recomendações propostas pela Matriz de Referências. Nessa linha de raciocínio, pode-se afirmar que, por mais esforços que empregamos na prática docente no sentido de ministrar o conhecimento, questões levantadas pelos informantes 1 e 2 sobre o papel das universidades na formação de professores e políticas linguísticas, são, sem dúvidas, temas que devem ser considerados quando o assunto é o ensino de E/LE.

De posse dos dados coletados a partir da entrevista realizada com os três professores, pude perceber que os informantes são profissionais preparadas e comprometidos com o trabalho que exercem. Sobre o ensino de E/LE, os informantes tanto participam de diferentes opiniões, como convergem em muitas delas. Bem como, também, acreditam no trabalho que exercem, quanto questionam o papel do Estado frente ao ensino deste idioma. Fato que deixam transparecer que, no quesito *práxis*, a cidade de Cruz das Almas, está bem representada no ensino de espanhol em cursos preparatórios para o ENEM.

Finda esta seção, a próxima etapa do meu trabalho investigativo diz respeito às observações das aulas, sendo este o momento em que eu, no papel de pesquisadora, irei verificar, na prática, como os professores tratam o ensino de espanhol para o ENEM, considerando a metodologia, ponto de vista, trato ao aluno, entre outras categorias que virão especificadas logo adiante.

### **6.3.2 A prática docente**

A realização desta pesquisa me oportunizou estar dentro da sala de aulas de três diferentes professores de E/LE e olhar criticamente como é a atuação pedagógica de cada um, sendo esta uma ação que me levou a profundas reflexões. Concordo mais uma vez com Almeida Filho (2006, p. 3) quando ele afirma que “para ensinar profissionalmente uma língua hoje o professor precisa mais do que uma competência espontânea implícita”. Isto é, “ele



precisa ser mais do que prático-experiente, embora a prática seja constitutiva de quem vai ensinar” (ALMEIDA FILHO, 2006, p. 3).

O exercício da docência ainda é o momento de excelência do ensino, cada professor é um mestre quando incorporada nele está a atitude de conduzir ao conhecimento, de apresentar aos seus alunos novos caminhos e conduzi-los à reflexão crítica sobre a vida. De acordo com o mesmo Almeida Filho (2006, p. 3), “a prática continua servindo para se ver ensinando e abrindo o espaço para as hipóteses que levanta na reflexão continuada”.

A observação das aulas dos professores colaboradores teve como objetivo verificar como está acontecendo o ensino de E/LE visando à preparação dos alunos para a realização do ENEM. Entre outros aspectos, meu foco esteve voltado para a metodologia adotada e de que maneira os professores abordam as habilidades propostas pela Matriz de Referência. Foi realizada somente uma visita a cada sala da aula com este fim, pois, um dos requisitos dos professores para participar da pesquisa, foi que permitiriam apenas uma visita de observação. Além do mais, nenhum dos colaboradores aceitou que as aulas fossem filmadas. Essas duas medidas limitaram meu trabalho, pois considero parco tão pouco contato com a prática para um melhor delineamento de uma pesquisa dessa natureza. Portanto, diante desta realidade, me detenho em uma longa descrição que fui produzindo no decorrer das aulas de cada um, que teve a duração de uma hora e vinte minutos, no sentido de conseguir transcrever a maior quantidade de detalhes possíveis. Elenco abaixo as categorias que me guiaram para a análise das aulas e conseqüente reflexão a partir do que foi observado e registrado:

- 1- Que metodologia e/ou métodos o professor utilizou;
- 2- Como o professor se relacionou com os alunos no tocante a dúvidas e questionamentos;
- 3- Se e como os aspectos culturais foram tratados em sala de aula;
- 4- Se houve criticidade no ato de ensinar;
- 5- Se houve, na prática, uma relação com as propostas da Matriz de Referências;

Elencadas as categorias, parto para análise das aulas, quando irei descrevendo as ações de cada professor e tecendo comentários embasados em teóricos que se dedicam à práxis e à formação de professor de línguas, a exemplo de Leffa (2005), Gadott (2007), Almeida Filho (2003), Fleury (2003), entre outros. Antes, porém, de proceder com a análise, chamo atenção para esta fala de Leffa (2005), quando ele nos alerta que:

Depois de alguns séculos de uso e testagem dos mais diferentes métodos, com ênfase ora na fala ora na escrita, privilegiando às vezes a forma linguística, às vezes a comunicação – chegou-se finalmente à conclusão de

que não existe qualquer garantia de que um determinado método funcione ou, o que ainda é pior, chegou-se à conclusão de que qualquer método pode funcionar (LEFFA, 2005, p. 207).

Neste sentido, o autor segue afirmando que não existe nenhum método, por mais equivocado que seja, que não tenha produzido um falante proficiente da língua estrangeira, como também não existe nenhum método, por mais eficiente que seja, que não tenha fracassado completamente em produzir um falante proficiente. Ou seja, diz-nos o autor, “a causa do sucesso ou do fracasso em aprender uma língua estrangeira deve ser buscada em algum lugar que fique além da metodologia usada” (LEFFA, 2005, p. 208), e “um desses lugares, não o único, é o espaço político do aluno e do professor” (LEFFA, 2005, p. 208).

É certo que o foco deste trabalho não é verificar o processo de desenvolvimento da oralidade em E/LE, mas vale muito o dito acima em relação ao que proponho investigar, que é o conhecimento do espanhol para a realização do ENEM, onde a metodologia adotada pelo professor é de fundamental importância para que o aprendizado seja, de fato, efetivado dentro dos objetivos esperados. Neste sentido, procedo às análises na incerteza se a metodologia vai ser ou não garantia de sucesso ou fracasso, pois trata-se de uma tentativa que pode dar certo ou não. Normalmente, configura-se em uma ação que vai estar estritamente relacionada à atitude do professor, ou seja, da forma como ele encara e trata o ensino de uma LE.

Passemos, então, à descrição e análise dos registros de observação das aulas, onde à medida que descrevo os fatos ocorridos, também os relaciono e fundamento a partir de teóricos, como, de igual modo, vou tecendo comentários.

### **Aula do Informante 1**

No dia 26 de agosto de 2014, às 19:20 h, no cursinho *Universidade Para Todos* (UPT), que funciona na Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), em Cruz das Almas, Bahia, inicia-se a aula do Informante 01. A sala de aula está repleta e a faixa etária é bem diversificada, composta por jovens de 16 até adultos de 52 anos. O professor chega e já encontra os alunos sentados à sua espera, o que torna a logística mais tranquila para ele montar a aparelhagem antes de começar a aula. Enquanto trabalha nesta fase inicial, o professor vai estabelecendo diálogos informais, em português, algumas vezes mesclando com espanhol, com os alunos para que eles comecem a prestar atenção e já se concentrem na aula. Este informante acredita na mudança através da educação e na construção de sentidos a partir

de conhecimentos. Sua postura em sala me remete a uma citação de Gadotti (2007), quando ele afirma que,

O professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um *lecionador* para ser um *organizador* do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. (GADOTTI, 2007, p. 11)

A curiosidade impulsiona ao conhecimento e motiva a busca pelo saber. Quando esta busca acontece primeiramente no professor, a chance de que esta motivação envolva os alunos se torna maior. Em se tratando da aula do Informante 1, pude perceber que, apesar da pouca idade e pouco tempo da docência, eu estava lidando com um adepto da pedagogia freiriana, um professor consciente, ideológico, político e questionador. Percebi isto pela maneira como ele responde e aborda os alunos e na maneira crítica como trata os assuntos abordados, sempre relacionando-os às realidades do cotidiano e da vida.

Nesta aula expositiva, o professor optou por utilizar recursos tecnológicos como o *notebook* e *Datashow*, para expor o conteúdo e chamar a atenção dos alunos. Esta estratégia deu certo porque a sala inteira se envolveu com a temática que estava sendo exposta através dos slides e explicada e comentada pelo professor. O assunto gramatical era “Os verbos ser e estar”. A partir deste assunto, o professor desenvolveu atividades que envolveram os alunos na discussão sobre quem eu *sou* e como *estou*. Chamou-me muito a atenção a maneira como ele partiu do conteúdo gramatical para a discussão sobre identidade. A atividade consistia em apresentar os dados de uma figura pública de um determinado país para os alunos adivinharem de quem se tratava. Em meio às celebridades apresentadas via fotografias, ele também ia colocando dados de pessoas comuns e, finalmente, os alunos teriam a oportunidade de também falar sobre quem eram e como estavam. Dessa forma, o professor também ia tratando a cultura com informações sobre os países dos personagens apresentados e desconstruindo alguns estereótipos como a questão do “tráfico de drogas” na Colômbia e a “suposta ditadura chavista” na Venezuela. Esta atividade foi realizada na língua materna (L1), porém, as expressões linguísticas trabalhadas iam sendo ditas em espanhol e, assim, se construía o sentido do enunciado.

Neste momento, a percepção e sensibilidade de tratar e considerar o outro também foram discutidas na sala, evidenciando que o professor em questão, de alguma forma, ainda que incipiente, conduzia o ensino demonstrando uma importante sensibilidade intercultural, onde o conhecimento linguístico ultrapassa os meros conceitos estruturais e transcende para

uma forma de vida, uma pedagogia. Sobre este assunto, Almeida Filho (2003, p. 3) explica que

Todos os professores agem orientados por uma abordagem ou filosofia de ensino. As ideias de ensino estão coligadas a capacidades específicas de ação – as competências. As competências são capacidades reconhecíveis de ação fundamentadas em bases de conhecimento e capacidade de tomada de decisões geralmente espontâneas e instantâneas num quadro de posições ou atitudes do professor.

Desta maneira, as atitudes e posições deste professor podem indicar que ele domina a docência com segurança e espontaneidade. Ou seja, na minha visão, ele ensina com a vontade de quem reconhece a importância do seu trabalho e, naturalmente, que nessa ação, as competências referidas na citação acima, que fundamentam a abordagem do professor, são percebidas.

A forma como o professor se relacionava com os alunos era de muita atenção e interesse. Ele sempre quis ouvir o que o aluno tinha para falar e comentava, esclarecia e orientava, confirmando, assim, o que foi dito no início desta seção, em que eu o chamei de “um organizador do conhecimento”. Ao evidenciar o parecer do aluno sobre o tema comentado, o professor trazia para o contexto da aula elementos enriquecedores, como a exposição de um pequeno vídeo intitulado, “Quién somos nosotros” (Quem somos nós) que foi usado como exemplo, tornando a compreensão do conteúdo mais fácil e abrindo espaço para comentários sobre cultura e identidade, pois se tratava de um pequeno curta-metragem que falava da formação do povo latino-americano.

Diante do desenrolar da aula, onde os verbos “ser” e “estar” e suas variedades iam sendo explicadas, apesar do esforço do professor em manter a aula dentro de uma esfera de atenção, participação e reciprocidade, houve momentos que, em minha opinião, poderiam ser mais explorados. Por exemplo quando ele apresentou um texto chamado “As línguas da América Latina”, falando da presença do idioma espanhol nas Américas, apenas com o objetivo de perceber a construção de frases utilizando os verbos em seus variados tempos, o professor se deteve apenas às informações ali contidas e não aproveitou o texto para falar criticamente sobre, por exemplo, manipulação, imposição e injustiças linguísticas cometidas pela Coroa Espanhola ao colonizar os países das Américas, tampouco estabeleceu relação com o vídeo anterior. Sobre este assunto, é preciso estar claro que, segundo Leffa (2005, p. 213),

O professor deve ser um agente político, engajado na tarefa de mostrar ao aluno que a aprendizagem de uma língua pode ser uma ameaça para a

colonização da mente, perpetuando a dominação dos países centrais sobre os periféricos e aumentando as desigualdades sociais.

Ensinar LE, principalmente em se tratando da preparação para a prova do ENEM, que é um exame que aborda as questões linguísticas de forma crítica e contextualizada, de acordo com a Matriz de Referências, como já se pôde verificar em outro momento deste trabalho, o professor precisa esboçar uma atenção especial para este assunto. Deixando essa oportunidade lhe fugir às mãos, me arrisco a afirmar que o Informante 1 pode ter deixado passar oportunidade de falar sobre as muitas línguas extintas e identidades corrompidas neste processo de o espanhol se tornar a segunda língua comercial mais falada do mundo. Além disso, sob minha ótica de pesquisadora e observadora daquele momento singular, ele deixou de enriquecer sua aula ao não relacionar a colonização das terras espanholas ao que aconteceu aqui no Brasil, com a imposição da língua portuguesa e mostrar que os hispânicos das Américas e os brasileiros compartilham de uma história de imposição linguística semelhante. Nesse pormenor, como discorre Leffa (2005, p. 214), “nós, professores de línguas, não temos a opção de ignorar tais questões. Falando de modo figurado, nós vamos de um lado a outro da fronteira, entre a língua materna e a língua estrangeira, e temos a obrigação de manter os olhos e os ouvidos abertos”.

Dando seguimento à descrição e análise da aula em pauta, depois de tratar dos verbos de uma forma bastante contextualizada, o professor partiu para a parte final da aula que ele intitulou de “Vocabulário”, avisando que naquele dia eles iriam conhecer as palavras e expressões de tempo em espanhol. Assim, feito isso, ele procedeu com imagens relacionadas ao tempo e foi explicando aos alunos o que significava cada nome e expressão em espanhol. Diante da dinâmica imposta, os alunos participaram, comentaram e demonstraram interesse. Este momento da aula, porém, me pareceu muito ligeira. Poderia ter sido organizada para ser ministrada em outro momento com mais cuidado, e assim, possivelmente, abrir espaço para discutir questões geográficas que englobam a América Latina, que podem ser trabalhadas com comparações entre países, inclusive o Brasil e exploradas, tendo como pano de fundo o conhecimento crítico sobre comportamentos culturais que colaboram para a devastação do planeta e questões políticas também relacionadas a esse fato. Por outro lado, compreendo também que, às vezes, nós, professores, nos preocupamos muito em cumprir o calendário do curso e nem sempre nos propusemos a remanejar as aulas em nome de um outro propósito. Creio que foi exatamente isto que aconteceu no final da aula deste professor.

Desta maneira, concluída a apresentação do conteúdo final e resolvidas as atividades com os alunos sobre o tempo, o professor se despede e encerra a aula, deixando comigo passos para muitas reflexões. Apenas um relato, poucas notas etnográficas.

O ensino aprendizagem de uma LE nunca deve ter um fim em si mesmo, isto é, sempre deve ser um ponto de partida para a criticidade e a libertação do pensamento. Deve ser o encontro da língua com o mundo e a relação com o seu próprio mundo, tudo deve ser intencional estruturado e contextualizado.

O ensino para o ENEM é diferenciado e regido por competências que vão além do aprender uma nova língua para ler, escrever, ouvir e falar. Na verdade, este é um aprendizado que envolve a criticidade, a contextualização, a visão de mundo, a liberdade do pensamento, a construção da formação cidadã. A aula do Informante I, como base na minha observação, se aproxima do que posso considerar, embasada nos teóricos da área de ensino a exemplo de Leffa (e dos documentos que regem o ENEM, como interessante e apropriada, ainda que, por alguns momentos, as habilidades descritas pela Matriz de Referência (2014) não foram consideradas. Pude constatar que o professor se comportou com segurança em sala, possuindo o domínio apropriado de conteúdos, além de ser criativo e dinâmico. Pude constatar que ele também respeita o aluno e valoriza a sua opinião, discute temas como identidade e cultura, além de se portar como um ser crítico e político.

É compreensível que em apenas uma sessão de observação não seja possível identificar todos os atributos de um professor, nem verificar com precisão o resultado de sua metodologia. De qualquer forma, o processo de ensinar e aprender compreende uma enorme dimensão de relatividade e incertezas que pondera nossas certezas e põe em cheque nossas convicções, como argumenta Leffa (2005, p. 204) a seguir:

A ênfase na questão metodológica parte do princípio de que a aprendizagem de uma língua estrangeira depende da metodologia usada pelo professor, de problemas como a escolha do material didático adequado, das estratégias de aprendizagem usadas pelo aluno. O aluno só aprende se o professor usar a metodologia certa. Já a ênfase na questão política defende a ideia de que o aluno pode, às vezes, aprender, apesar da metodologia inadequada usada pelo professor; como também pode, às vezes, *não* aprender apesar de o professor usar a metodologia supostamente correta. Em outras palavras, coloca o problema muito além da sala de aula.

Com esta citação, verifico que a incerteza é que move a ação de ensinar. Nunca se poderá afirmar que, passadas duas horas aula, o aluno sai vazio, perdido ou pleno em relação ao conteúdo ministrado. A certeza que tenho e que insisto em acreditar é que são válidas todas

as tentativas, dentro da pedagogia que considere o ensino o elemento essencial para aquisição do conhecimento. Tentar, inovar, reconstruir, repensar, refletir são os verbos que devem reger a prática, na minha concepção *freireana* de ver a *práxis*, conforme já mencionei no tópico anterior.

Ao final da aula do Informante 1, percebo um jovem que, apesar da pouca idade, já carrega a responsabilidade de contribuir para a construção de pessoas que buscam uma formação. Resta-me, portanto, refletir sobre o que vi: uma sala lotada, um objetivo, um professor, uma metodologia e uma pedagogia. Ou seja, a vida se refazendo enquanto pessoas constroem o conhecimento, pois a ação de ensinar, primeiramente, está regida pela intenção de, entre outras coisas, transformar a sociedade em que vivemos.

Concluída a análise e os comentários a partir da aula do Informante 1, passo agora para as considerações em relação à aula do Informante 2.

## **Aula do Informante 2**

Quarta feira, dia 24 de setembro de 2014, às 16:00 h, teve início a aula de espanhol no Cursinho de Base, uma instituição privada, ministrada pelo Informante II. Os alunos correspondem à faixa etária entre 16 a 20 anos, em média. A sala não está cheia, ficaram para assistir à aula de espanhol apenas 12 alunos, enquanto os demais julgaram desnecessário permanecer no curso para assistir à aula de espanhol.

O professor começou a aula cumprimentando os alunos e pedindo que pegassem o texto indicado anteriormente para proceder com a leitura e a interpretação. Trata-se de uma fábula em espanhol chamada *El león y la Liebre*. Os alunos foram orientados a fazer a leitura em silêncio e marcar as palavras que não conhecem. Passados alguns minutos, o professor se certificou que os alunos já haviam terminado a leitura e tentou estabelecer um diálogo com os alunos sobre a interpretação da história, perguntando se entenderam e o que acharam do texto. Sem haver respostas, ele, então, leu o texto fazendo a tradução para o português e esquecendo, contudo, de explorar a atividade anteriormente proposta que seria verificar as palavras que os alunos não conheciam do texto, ao contrário, enfatiza as palavras que ele mesmo julga desconhecidas e as explica no quadro. Alguns exemplos são as palavras *halagar* e *ratón*, os quais são consideradas heterossemânticas em relação à língua portuguesa.

A aula segue em uma praticidade impressionante, até então, sem motivação. A impressão que tenho é que o objetivo que ele segue ali é o do apenas cumprimento do horário. O ensino é mecânico, tão somente evidenciando elementos gramaticais, ainda que a base para

a introdução da aula tenha sido um texto. Os alunos seguem em silêncio total e o professor continua explicando na lousa elementos gramaticais, agora esclarecendo o significado do termo *pronome*. Evidencia também o quanto este assunto é cobrado ainda nos vestibulares tradicionais e mostra na lousa um exemplo de uma questão tratada no último vestibular da Universidade Federal da Bahia (UEFS) com o uso dos pronomes.

Para a aula deste dia, o professor optou por escolher apenas a apostila e o uso da lousa como recursos. A pedagogia que rege a aula está pautada no desenvolvimento de um conhecimento baseado, apenas, na estrutura da língua, para o desempenho de um objetivo prático, conhecer para um determinado fim. Porém, de acordo com Morin (2003, p. 17), na epígrafe que introduz este trabalho, o conhecimento fragmentado não é essencial para a existência humana, está relegado apenas à técnica. Para o autor e aprendizagem de qualquer conteúdo deve estar direcionada, principalmente, para as situações e os desafios da vida.

Pude notar nesta aula do meu segundo informante que a fragmentação de conteúdos, neste tipo de aula, é constante. O professor tem o foco em aspectos gramaticais e explica esses pontos com muita precisão e excelente desenvoltura, demonstrando um elevado grau de conhecimento da estrutura linguística da língua espanhola. Observo também que o conceito de língua implícito no desenvolvimento desta aula está ligado à língua como estrutura, na formação das palavras e na tradução. Nesse contexto, não percebo qualquer envolvimento com a afetividade linguística que aproxima o professor do aluno no processo de aprendizagem de uma LE. Por conta disso, é possível afirmar que aqui não há muita motivação para a busca de um conhecimento mais amplo, tão somente um resumo de um fazer programado e retórico. Recorrendo mais uma vez a Leffa (2005, p. 215), o autor nos lembra que

A aprendizagem é um processo de sedução. Assim como o cientista é seduzido pelo prazer da descoberta, nós, professores de línguas, somos seduzidos pelo prazer de aprender uma língua apreciado na língua estrangeira, [...] são prazeres legítimos de quem se deixa seduzir pela língua do outro. Abrem-se não só os olhos e os ouvidos, mas também a mente e o coração.

A sedução que motiva a aprendizagem defendida por Leffa (2005) na citação acima, é a conexão que envolve professor, aluno e contexto em um saudável envolvimento de gosto pelo novo. O prazer do aprender uma LE, primeiramente, deve estar refletido no professor, que nunca deve se sentir pronto, mas sempre aberto aos novos conhecimentos que uma LE sempre traz. A alegria do progresso do aluno deve estar refletida nas palavras de incentivo e ânimo proferidas pelo “maestro”, a relação entre os envolvidos no processo de aprendizagem



deve ser recíproca, mediada e incentivada pelo professor. Olhos, ouvidos, mente e coração envolvidos em uma construção de sentidos e descobertas.

A pedagogia que embasa a aula é contrária àquela que acredito e defendo baseada em teóricos como Morin, Freire e Piaget, que tratam do conhecimento significativo, contextualizado e afetivo. Os alunos na sala de aula precisam estar preparados emocionalmente e motivados para juntos aprenderem com o diálogo, a motivação e o incentivo demonstrado pelo professor. Ainda que o objetivo do curso seja a realização de uma prova, neste caso o ENEM, não se deve limitar o significado do aprender um idioma. Na realidade, esta ação deve ser considerada e vista pelo professor como um momento de terno cuidado e zelo. Sobre este assunto, a partir da concepção de Wallon, Santos (2012) afirma que

[...] é interessante que o ambiente em sala de aula seja propício para que se desenvolva a afetividade na relação professor-aluno, que vínculos afetivos sejam criados, que exista uma sensação de bem-estar na relação de ambos para que assim o trabalho do professor seja gratificante e que o aluno tenha motivação para permanecer na instituição absorvendo do ensino o que há de melhor, uma aprendizagem significativa. Sem motivação, a razão de estar na sala de aula pode deixar de existir e isso poderá resultar em frustração, desânimo, reprovação, má qualificação profissional e, até mesmo, desistência. (SANTOS, 2012, p. 115)

São muitos os autores que defendem o ensino de LE a partir da perspectiva da afetividade sob o argumento de que se aprende mais e melhor quando o ensino é ministrado com atenção, cuidado e carinho. Na prática, posso perceber que a falta dessa aproximação afetiva do professor com os alunos causa um clima de impessoalidade entre ambos e afeta o progresso do conhecimento. E sem a motivação, é comum resultar em desânimo e desistência, dois fatores percebidos nesta aula que observei.

Na aula, pude testemunhar, a questão cultural é pouco evidenciada, mas ela aparece. E foi um momento bem interessante que, em se tratando de identidade linguística, o professor falou com os alunos sobre a forte influência do inglês no nosso idioma, e ressaltou que isso acontece também na língua espanhola, mas com uma frequência muito menor, pois, explicou ele, normalmente, os hispânicos admitem um certo zelo e orgulho pela sua língua, diminuindo assim as interferências do inglês. Segundo o informante em questão, para eles, os hispânicos, na maioria dos casos, é preferível traduzir, buscar um significado próprio do que utilizar o termo pronto, como é comum acontecer aqui no Brasil. Para exemplificar, o professor citou o

exemplo da palavra *mouse* que aqui a utilizamos da mesma maneira para designar um elemento do computador, enquanto no idioma espanhol é chamado de *ratón*, ou seja, usa-se a tradução no sentido próprio.

Ficou clara a mudança do interesse dos alunos pela aula a partir das explicações do professor sobre estrangeirismo, ainda que as informações por ele passada, não foram, em nenhum momento, fundamentadas. A aula assumiu um caráter mais dialogado, influenciando no comportamento dos alunos que, naquele momento, se mostraram muito mais motivados a perguntar e participar. E o professor, de forma gentil, se afastou um pouco da lousa e, mais próximo dos alunos, respondeu a todos com atenção e cuidado. Um aluno chamou atenção da palavra “cachorro-quente”, que é comumente substituída por *hot-dog*, enquanto no espanhol segue na tradução original do *perrito caliente*. Da mesma forma, uma aluna comentou que o programa *Big Brother*, nos países hispânicos é traduzido para *Grand Hermano*. Foi interessante notar que, por alguns minutos, a aula seguiu assim, entre perguntas e respostas sobre influências e trocas linguísticas.

Esse momento da aula foi especialmente enriquecedor, pois o professor avançou e transpassou as barreiras de um ensino técnico, expandindo para um conhecimento mais amplo, diversificado e inteligente. Esta mudança na aula suscitou a curiosidade dos alunos, vontade de saber mais e isto é, sem dúvidas, o começo do saber que fica, que transcende a sala de aula e passa a inferir significados na vida do aluno. E como questionam os autores abaixo,

Quem, ao tomar decisões importantes no decurso da sua vida, não foi influenciado, ao menos em parte, pelo que aprendeu com determinado professor? O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes. (DELORS *et al*, 1889, p. 151)

O professor que deixa marcas positivas no aluno é considerado o professor ideal, porque, independentemente do método que usa e da filosofia que segue, ele transmite o desejo do conhecimento e incentiva o aluno a caminhar seguro dos seus próprios passos. A série de elementos que podem causar desmotivação no professor deve ser superada pela certeza de que, na sala de aula, pelo menos um dos muitos alunos que ali estão tem um propósito na vida e precisa de ajuda. Por este aluno, o professor deve se dedicar e ensinar com afinco e dedicação. Com isto, reafirmo o que já se faz uma constante neste trabalho, a defesa por um ensino significativo que represente e ressignifique uma nova forma de ver e encarar o mundo.

O final da aula se aproxima e o professor faz na lousa um esquema de resumo do que foi discutido. Os alunos anotam a síntese da aula nos cadernos e o silêncio paira mais uma vez. De repente, o professor quebra a monotonia para explicar as diferenças de uso dos pronomes e do adjetivo possessivo em espanhol. A explicação é bastante prática e o professor usa exemplos do próprio texto. Os alunos não participam, apenas observam e escrevem. Fim da aula, o professor se despede rapidamente e os alunos se retiram antes mesmo de ele terminar de os avisos para a próxima aula.

Depois de observar e analisar a aula do professor que decidi chamar de “Prático”, pude perceber o quanto a mesma pessoa pode assumir várias faces em um mesmo contexto de ação. Percebo um professor, experiente, seguro e afetivo, que ao mesmo tempo é prático, pragmático e tradicional. Um ser humano que passeia entre a lógica, a praticidade e a reflexão. O informante dois, ainda que na prática tenha demonstrado sua competência e habilidade com o idioma espanhol, ele, nesta aula, se manteve, na maioria do tempo, distanciado dos alunos no tocante à motivação e afetividade. No entanto, posso afirmar que ele não desprezou a ética profissional nem se distanciou da sequência didática que se propôs a seguir. Imagino que, para este professor, é mais confortável seguir a linha da praticidade técnica talvez porque seja mais fácil lidar com ela, uma vez que ele trabalha em muitas instituições diferentes e não daria conta, ou talvez, simplesmente, porque não prefira se envolver com questões que abranja maiores conflitos, como tratar de preconceitos, política ou até mesmo, opinião.

Na aula, ficou provado que o mesmo professor que discorre sobre questões de técnicas, ou seja, assuntos voltados para as regras gramaticais, também reflete sobre questões de cultura, identidade e relações do contexto. Considerando que o ENEM trata de questões mais abrangentes, como já foram demonstradas nas habilidades que constam na Matriz de Referências, na minha visão, a aula seria muito mais produtiva se o professor utilizasse seus conhecimentos voltados para a contextualização crítica dos conteúdos utilizados, através de uma metodologia mais dialogada e menos voltada para estrutura. O momento em que ele abriu uma exceção para tratar criticamente de questões do cotidiano foi, acredito, o melhor momento da aula.

Considerando as respostas dadas na entrevista, o Informante II, na aula, se afastou um pouco do dito, pois ele tinha declarado que prefere tratar do ensino de forma a levar o aluno para além do conhecimento óbvio. Porém, foi muito limitador em relação a este fato. A criticidade, pelo que entendo, foi pouco explorada e a prática de sala de aula se resumiu bastante aos objetivos propostos pelos antigos vestibulares, não mais evidenciados na prova

do ENEM que, como já vimos neste trabalho, versa sobre o conhecimento contextualizado e interdisciplinar.

Por outro lado, questiono também que apenas a análise desta aula não representa o professor em toda a sua práxis e, por certo, em outros momentos, turmas e instituições, sua forma de proceder pode ser outra, diferenciada desta que analiso neste momento. Cada situação e contexto determinam uma ação, porém, me detenho nesta aula que eu assisti para estabelecer uma discussão sem presunção de moralidades, apenas de reflexões, questionamentos e fundamentações, para que fique um exemplo a ser seguido ou não, para que cada um tire suas próprias conclusões e esteja sempre disposto a aprender.

### **Análise da Aula da Informante 3**

Dia 13 de outubro de 2014, às 19:15 h, no cursinho *Pré-Enem, Um Novo Tempo*, teve início a aula da professora Informante 3, a “Romântica”. Como eu também trabalho nesta mesma instituição como professora de Língua Portuguesa, não foi difícil me chegar ali na sala com a desculpa de fazer um trabalho, enquanto minha colega dava aula para eles, meus alunos.

Enquanto a professora preparava os equipamentos para começar a aula, eu refletia sobre os “porquês” que sempre me perseguem: Por que tudo isso? Por que nos dedicamos a ensinar uma LE se no fim das contas os alunos entram para a universidade e nada disso vai fazer mais sentido para eles? Vale a pena todo este esforço? Adianta acreditar que as aulas vão surtir algum resultado além do conhecimento direcionado para a prova? Remeto-me ao pensamento de Edgar Morin, quando ele diz que “o ensino dá conhecimento, fornece conhecimento, saberes. [...] tendo em vista que nós sabemos que o problema chave do conhecimento é o erro e a ilusão” (MORIN, 2001, p. 15). Atormenta-me pensar que o erro, a ilusão e o conhecimento estão condicionados às mesmas condições, onde o tudo pode ser o nada, onde o saber pode ser pura ilusão ou até mesmo um erro. Nietzsche talvez pudesse me ajudar a organizar meu pensamento porque me sinto agora como Zarathustra ao descer da solidão da montanha e se confrontar com a multidão. “Que importa minha razão! Ando atrás do saber como o leão atrás do alimento. A minha razão é pobreza, imundície e conformidade lastimosa!”, bradou Zarathustra... Sobre isso reflito eu.<sup>31</sup>

---

<sup>31</sup> Assim *Falou Zarathustra* simboliza a filosofia de Nietzsche (1998), confusa, irracional e destinada a poucos escolhidos. É um livro onde o autor, através deste personagem, critica os fundamentos da sociedade cristã.

Meus pensamentos e divagações são interrompidos pelo alegre “buenas noches” da professora que começa amistosamente sua aula. Eu, espectadora, apenas paro e observo. Faz muitos anos que vi uma aula começar do jeito que esta iniciou-se, a professora pede aos alunos que fiquem de pé e anuncia que irá rezar o “Pai Nosso” antes de começar a aula, para que ela, segundo em suas próprias palavras, “seja direcionada por Deus”. Todos rezam junto com a professora que, no final, intercede pelos alunos. Não sei até que ponto esta atitude pode ser considerada didática, também não posso garantir que esta ação costumeira da professora, pois ela mesma disse que sempre iniciava suas aulas daquela maneira, pode surtir algum efeito negativo na aula, apenas considere desnecessário o fato de envolver preferência religiosa em um ambiente que deve ser, essencialmente, laico.

Passado este momento de oração e reflexão, a professora avisa para os alunos que vai trabalhar a partir de uma música. Assim, ela prossegue com a sequência didática que, primeiro, foi apresentar a letra da música, *Vivo por ella*, interpretada pelos cantores Andrea Bocelli e Sandy, e depois ler em espanhol e pedir que os alunos a traduzissem para o português, simultaneamente. Em seguida, a professora distribui uma apostila com a letra da música e toca a canção para os alunos escutarem. Por se tratar de uma música muito conhecida e contar com uma agradável melodia e arranjos sonoros, a turma inteira se envolve com a canção. Muitos acompanharam baixinho, arriscando cantar em espanhol.

A escolha da música, para mim, foi uma excelente maneira de começar a aula. A música é, sem dúvida, um dos instrumentos mais completos para incentivar o aprendizado de uma LE, pois envolve emoção, contentamento. O conhecimento flui de forma tranquila, sem cobrança e sem tempo determinado. Devido às dificuldades e à falta de interesse não só no ensino, mas também na aprendizagem de uma nova língua, o uso da música na sala de aula, quando bem utilizada, instiga e atrai a atenção de muitos alunos interessados em aprender LE. Assim, a música, como recurso pedagógico, torna a aula mais agradável e produtiva, e facilita o processo de ensino/aprendizagem. Além disso, de acordo com Vicentini e Basso (2008, p. 5-6), que dissertam sobre o ensino de inglês:

Ao associarmos a música cantada à aprendizagem de LEM estamos propiciando situações enriquecedoras e organizando experiências que garantem a expressividade e aprendizagem de nossos alunos [...]. Ou seja, aprender inglês através de músicas proporciona a vivência da linguagem musical como um dos meios de representação do saber construído pela interação intelectual e afetiva do educando com o contexto de cada canção ministrada.

Podemos, naturalmente, adequar a citação acima também ao ensino do espanhol ou ao ensino de qualquer LE, pois a processo de aprender um novo idioma integra as mesmas especificidades, mudando-se apenas o foco linguístico e cultural inerente ao idioma apreendido. A escolha da música foi uma ideia feliz da professora, pois da forma em que ela a utilizou, levou os alunos a relaxar e a se interessar mais pela aula.

Depois de tocar a canção por duas vezes, onde, na primeira, foram observadas as palavras e as expressões desconhecidas na língua espanhola e, na segunda, foi passada apenas para que os alunos cantassem junto, a professora muda o foco da aula para outra atividade que se tratava da apresentação de um vídeo que trazia uma montagem falando sobre o escritor argentino Jorge Luiz Borges, culinária argentina e o tango. Na verdade, não vi muita relação entre a primeira parte da aula e este momento, uma vez que ficou parecendo que tínhamos ali dois blocos desintegrados. Por conta disso, senti que os alunos perderam um pouco da atenção que apresentaram enquanto estavam trabalhando com a música.

A professora explicou que o vídeo em questão serviria para introduzir alguns conhecimentos culturais da Argentina e como base para a interpretação de texto que viria a seguir. Ela ressaltou, com isso, a importância dos conhecimentos culturais para o aprendizado de uma LE e do quanto este assunto é evidenciado na prova do ENEM.

Dito isso, na sequência, o vídeo foi exibido. A narrativa sobre o poeta argentino foi interessante, pois, além de mostrar brevemente a vida do artista, exibiu também uma performance clássica de tango e, em seguida, um pouco da culinária tradicional da Argentina. Apesar da riqueza do conteúdo, considere que as informações estavam meio desarticuladas. Por exemplo, a literatura de Borges poderia servir de base para o estudo sobre as temáticas culturais sem a necessidade dos dois vídeos que sucederam, pois, em minha opinião, para aquela aula, foi curto o tempo 1:20 h para o uso de tantos temas.

A forma de se trabalhar a cultura em sala de aula precisa ser cuidadosa e articulada com outros elementos que envolvam identidade e reflexão. Esta é uma questão que vem sendo discutida já há alguns anos desde o lançamento dos PCN, no ano de 1998, quando o ensino da cultura começou a ser considerado e, de forma mais aberta, evidenciado. Hoje em dia, o assunto é bastante discutido. É nessa linha, portanto, que os PCN orientam:

Todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade. A cultura pode assumir sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada e reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresentam-se como componente do pluralismo próprio da vida

democrática. Por isso, fortalecer a cultura de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia. (BRASIL, 1998, p.132)

A partir deste ponto de vista, acredito que a aula seria muito mais relevante se houvesse uma correlação dos vídeos apresentados com a realidade cultural do país mencionado, neste caso a Argentina, contrapondo-se ou justapondo-se à cultura brasileira. As questões estereotipadas, como a dança e a culinária, deveriam ter sido discutidas criticamente, como, por exemplo, a ideia de que achar que na Argentina todos sabem dançar tango é equivalente a afirmar que todos os brasileiros sabem sambar e jogam futebol. Ao mostrar sobre a culinária, a professora deveria levar à reflexão de que nem todos comem ou gostam de todas aquelas “empanadas e pães” por várias razões, como, no Brasil, nem todo mundo gosta de feijoada ou come acarajé. Notei também que não houve nenhuma menção à peculiaridade linguística que identifica o espanhol da Argentina.

O ensino de cultura deve marcar presença na sala de aula de línguas e ser contextualizado socialmente, considerando as mudanças culturais e tecnológicas, ocorridas ao longo tempo. Ensinar línguas não é um ato inocente, ao contrário, deve ser pensado, calculado e ponderado nos seus resultados e objetivos. Estamos tratando de modos de vidas diferentes, que incluem crenças, opinião e identidade. No caso especial desta aula, onde a professora se dedicou a tratar da Argentina, talvez a aula ficasse mais enriquecida se ela trouxesse à discussão as relações interpessoais que englobam argentinos e brasileiros na perspectiva política, na rivalidade esportiva e nas questões sociais. A aula apresentava todas as condições para se trabalhar sob o viés da interculturalidade, o que significaria, neste caso específico, um diferencial na formação do conhecimento do espanhol para os alunos, pois, como assinala Fleuri (2003, p. 32),

A educação, na perspectiva intercultural, deixa de ser assumida como um processo de formação de conceitos, valores, atitudes baseando-se uma relação unidirecional, unidimensional e unifocal, conduzida por procedimentos lineares e hierarquizantes. A educação passa a ser entendida como o processo construído pela relação tensa e intensa entre diferentes sujeitos, criando contextos interativos que, justamente por se conectar dinamicamente com os diferentes contextos culturais em relação aos quais os diferentes sujeitos desenvolvem suas respectivas identidades, torna-se um ambiente criativo e propriamente *formativo*, ou seja, estruturante de movimentos de *identificação* subjetivos e socioculturais. Nesse processo, desenvolve-se a aprendizagem não apenas das informações, dos conceitos, dos valores assumidos pelos sujeitos em relação, mas, sobretudo, a aprendizagem dos *contextos* em relação aos quais esses *elementos* adquirem significados.

Esta relação tensa e intensa construída entre diferentes sujeitos é o que nos faz refletir, nos ajuda a conviver com pessoas e resolver conflitos diante dos variados contextos e situações problemas com os quais lidamos no dia a dia da convivência social. Quando o professor entender que o ensino de línguas pode e deve ser direcionado para se cultivar a condição de se viver em comunidade, reconhecendo e respeitando o outro dentro de um convívio pacífico entre as diferenças, inauguraremos o progresso da pedagogia que, realmente, ostenta a possibilidade de se ensinar para o convívio social.

Continuando com a descrição da aula da Informante III, depois das apresentações dos vídeos, ela distribuiu para os alunos uma apostila sobre a importância da leitura crítica e contendo alguns passos para uma boa interpretação de texto. Este foi um momento muito curto da aula, pois já estava chegando ao final. Dessa forma, a professora foi lendo o pequeno texto e comentando. Finalmente, ela abordou mais um pouco a importância de se aprimorar a leitura em espanhol para se conseguir um bom desempenho na interpretação de textos na prova do ENEM.

Durante toda aula, (ministrada na língua materna, apenas algumas expressões eram ditas em L2) poucos alunos se manifestaram para falar, e quando o fazia, a professora parava para escutá-los e respondia com muita atenção, o que demonstra respeito e consideração pelo aluno. Nas minhas reflexões, com base na aula assistida, percebi que o conceito de língua implícito nesta aula se ancora em um aprendizado voltado para o contexto e a variedade cultural. No entanto, a professora, na intenção de dinamizar a aula, traz muitas atividades e informações que, no meu ponto de vista, deveriam ser melhor articuladas entre si antes de serem apresentadas, para que o aluno pudesse acompanhar de forma mais objetiva e clara a linha de raciocínio da professora, trabalhando, assim, para otimizar o tempo e crescer com os novos conhecimentos.

Diante de “orações”, canções, textos e vídeos, penso e questiono sobre formação de professor, ambiente de sala de aula e metodologias de ensino. Parece-me que a intenção que move a ação desenvolvida na aula é a melhor possível, ou seja, a professora que alcunhei de “a romântica”, tudo faz para tentar acompanhar a Matriz de Referência que fala do ensino contextualizado, da leitura do mundo, do ensino significativo. Contudo, ao observar a materialização de sua aula, concluo que é preciso que o professor de línguas tenha muito mais que boas intenções, ele precisa estar preparado para formar cidadãos pensantes, seres reflexivos que, ao aprenderem um idioma, estejam cientes de que conhecer o outro é uma forma de olhar para o seu entorno e respeitar o mundo em que vive, seu meio e seu povo.



Concluída a análise sobre as observações de aulas, passo agora para o item que trata da análise das provas de espanhol aplicadas entre os anos de 2010 até 2014. Nesta seção, tento estabelecer um elo entre os conteúdos abordados nas provas e a Matriz de Referência a fim de verificar se há correlação com o que preconiza este documento e os temas tratados nas provas.

### **6.3.3 Os conteúdos socioculturais – a prova**

A prova de LEM no ENEM é composta por cinco questões que, de acordo com a proposta do exame estão elaboradas, considerando o uso da linguagem no contexto e respeitando a Competência e Habilidades descritas na Matriz de Referências (2010). Nas questões elencadas para LE, podemos observar a presença da diversidade de gêneros textuais pertencentes a variados campos de circulações. O gênero jornalístico ganha maior destaque, embora sejam frequentes alguns outros, como é o caso de poemas e letras de músicas.

Da mesma maneira, como mencionado anteriormente, na Competência 2, *Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso à informação e a outras culturas e grupos sociais*, está refletida a ideia de que “a língua integra o sistema cultural de um povo e só adquire significado quando colocada em ação, ou seja, quando um sujeito passa a mobilizar conhecimentos e habilidades para expressar e entender enunciados em diferentes contexto” (BRASIL, 2013, p. 11). Com base nisso, as provas do ENEM selecionam, portanto, situações nas quais os significados compartilhados entre as pessoas se manifestam em exemplos concretos de usos da linguagem. Diante deste fato, é necessário considerarmos que, como assinala Macedo (2005, p. 17):

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

A prova de LEM do ENEM, portanto, deve ser elaborada pensando em um ensino consciente que prepare o aluno para as situações reais da vida, pois como Macedo (2005) salienta na citação acima, o que falta hoje não é a informação, mas sim, a habilidade de saber lidar com as diferentes situações da vida. Isto tem a ver com o conhecimento significativo e a reflexão contínua. Como reitera a autora,

A aprendizagem significativa supõe que se encontre “eco” no sujeito a quem é proposta. Daí sua vinculação com uma forma relacional de competência. A aprendizagem significativa é uma das condições defendidas por Piaget para um método pedagógico ser construtivo. Significativa porque expressa essa categoria da paixão: deixar-se, como sujeito a ser atravessado por um objeto; por isso, estar envolvido, interessado, ativo, em tudo o que corresponde a sua assimilação. (MACEDO, 2005, p. 25)

O diferencial que instituiu o exame do ENEM em relação aos outros tipos de testes de seleção é a ênfase sociocultural e interpessoal que trata de problemas do cotidiano, o que torna o processo mais humanizado, menos técnico. Pois é uma avaliação que considera não apenas o momento da prova, onde o aluno tem que mostrar o que sabe e aprendeu, mas, primordialmente o aluno precisa ter se apoderado do conhecimento e este fazer sentido na sua vida para que obtenha um resultado positivo na prova. Trata-se de um envolvimento entre o sujeito e o conhecimento no mundo. Nesse sentido, Macedo (2005) fala ainda sobre este assunto e chama a atenção para a diferença entre a solução de problemas entre pessoas e máquinas:

As situações-problema propõem uma tarefa para a qual o sujeito deve mobilizar seus recursos ou esquemas e tomar decisões. Mas, há uma diferença, por exemplo, entre essa tarefa e a realizada pelas máquinas. As máquinas ou tecnologias resolvem problemas, realizam tarefas. Elas possuem, pelos modos de sua produção, competência reprodutiva ou processual. [...] As máquinas não julgam sobre o que realizam, por isso podem ser manipuladas por motivos muito diferentes. As pessoas julgam o que realizam, devem saber se o que fazem está certo ou errado, se é digno ou não para a sua vida ou para a vida de seus semelhantes. As pessoas comprometem-se e responsabilizam-se pelo que fazem e pelas circunstâncias, ainda que aleatórias, que caracterizam os seus afazeres. (MACEDO, 2005, p. 14)

Segundo o autor, para avaliar se uma situação-problema é boa ou não, temos que julgar se a questão pede uma solução, na perspectiva das pessoas ou das máquinas, conforme explica a citação acima. Assim, consideramos que a avaliação proposta pelo ENEM, parte da perspectiva humana, relacional, não da competência reprodutiva ou processual, as realizadas pelas máquinas.

Partindo deste pensamento, e considerando as habilidades propostas para a prova de LEM definidas pela Matriz de Referências, lanço mão da análise das provas de espanhol aplicadas entre os anos de 2010 até 2014.

Deste modo, pretendo, nesta análise, averiguar se as questões aplicadas nas provas asseguram o desenvolvimento da Competência e Habilidades propostas pela Matriz de Referências, portanto, volto a mencioná-las para que fique claro o objetivo aqui proposto.

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 (Matriz de Referência, Edital 2014, Anexo II)

Atentemo-nos para o fato de que a competência em questão propõe o conhecimento de línguas estrangeiras para o acesso a informações, o conhecimento de outras culturas e grupos sociais. As habilidades que seguem, estão organizadas para que sejam alcançados os fins propostos pela dita competência.

E sobre a ideia de competência, Moretto (2009) afirma que sua noção está integrada ao desenvolvimento, na medida em que competências são definidas como capacidades de mobilização de recursos em situações denominadas complexas. O autor explica que competências não são alcançadas, são desenvolvidas, de acordo com a seguinte declaração: “estamos enfatizando a palavra desenvolvimento para mostrar que, a nosso ver, competência não se alcança, desenvolve-se” (MORETTO, 2009, p. 70).

Desse modo, procedo à investigação, analisando criticamente se as questões nessas provas seguem esta mesma linha proposta e se estão organizadas a verificar o conhecimento contextualizado e significativo. Para tanto, procurei obedecer às seguintes categorias:

- 1 – Os gêneros textuais contemplados;
- 2 – Se e como a diversidade cultural do espanhol é abordada;
- 3 – Se e como a representação da diversidade linguística é privilegiada.
- 4 – Se os temas sociedade, atualidade e tecnologia estão representados.
- 5 – Se a forma como a prova está estruturada possibilita avaliar o conhecimento do aluno dentro das habilidades descritas na Matriz de Referências.

Todas as questões estão representadas na íntegra, porém editadas, apenas na estética, para se adequar melhor ao corpo do trabalho. Do mesmo modo que a resposta correta está em negrito para facilitar a compreensão da análise. Nos Anexos, na parte final deste trabalho, constarão as provas completas baixadas do site do INEP.

### **6.3.3.1 Prova de espanhol do ENEM 2010**

A prova de língua espanhola do ENEM é geralmente composta de quatro textos, sendo três do gênero jornalístico e um do gênero publicitário. Um dos textos, intitulado *Bilingüismo en la Educación Media Continuidad, no continuísmo* (MELIÀ, 2010) serve de base para duas questões de interpretação. O texto trata criticamente sobre a presença do bilingüismo no Paraguai, onde o guarani ganhou prestígio entre a população local ao se tornar disciplina obrigatória nas escolas.

As questões de interpretação têm como objetivo averiguar a capacidade do estudante egresso do Ensino Médio em identificar ideias presentes no texto, como forma de avaliar sua capacidade de leitura, interpretação e assimilação do conhecimento sobre o assunto discutido. Como é possível observar nas questões apresentadas na íntegra, abaixo, a primeira pergunta requer do aluno que ele indique, entre os argumentos expostos, qual deles comprova a afirmativa do autor que a língua guarani, nas escolas, deve ser tratada como língua de comunicação e não de imposição. De forma semelhante, a segunda pergunta inicia com uma reflexão sobre a supremacia que uma língua pode impor sobre outra e relaciona este fato ao que aconteceu com o idioma espanhol e o guarani no Paraguai. Dessa forma, o aluno, também, precisa buscar no texto elementos que comprovem essa afirmação e consiga obter êxito e acertar a questão.

**Texto para as questões 91 e 92**

**Bilingüismo en la Educación Media. Continuidad, no continuísmo**

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

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

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

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

**QUESTÃO 91**

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

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

**QUESTÃO 92**

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

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

QUADRO 1 - ENEM 2010. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 4. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso: 20 jan. 2015.

Vejo este texto como um perfeito exemplo de possibilidade de conhecimento cultural e variedade linguística. Considero importante, também, o fato de a primeira prova de espanhol do ENEM (2010) representar o idioma a partir da América Latina, sobretudo o Paraguai, que é um país muito próximo do Brasil, tanto geograficamente, quanto por conta do comércio, mas que, infelizmente, ainda é visto pelos brasileiros a partir de muitos preconceitos, equívocos e escárnio. Um texto como este emerge como uma oportunidade plural de representar a variedade linguística do idioma e colocar os brasileiros a par de um fato importante e muito próximo de nós que é a questão do bilinguismo no referido país vizinho. Sobre este assunto Ortiz (2013, p. 186) explica que

O conhecimento da língua-cultura de outro povo é válido e relevante, não somente pelo fato de o aprendiz conseguir uma maior interação com os usuários da língua que estuda, mas para ficar mais consciente das diversidades culturais que existem no mundo, incluindo na sua própria. Isso significa que a base para a intercompreensão e interação entre indivíduos, em nossa avaliação, deve apoiar-se no binômio conhecimento/respeito.

Porém, numa nota negativa, faz-se importante pontuar que em nenhuma das questões se tenha relacionado este assunto ao que aconteceu, por exemplo, com o tupi-guarani ou a Língua Geral, aqui no Brasil. Tal contraste, na verdade, poderia servir como uma excelente oportunidade de contextualizar o tema à luz de nossa própria história.

Outro assunto que chama muito a atenção nesta prova é a questão de número 94, que trata de uma propaganda de um sapato. O texto que acompanha o anúncio é rico na utilização de expressões de outro idioma, neste caso, o inglês, e a pergunta que o sucede é uma excelente forma de tratar sobre influências de estrangeirismos e identidade.

#### QUESTÃO 94



#### ¡BRINCANDO!

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

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

A atrair a atenção do público alvo dessa propaganda.

B popularizar a prática de exercícios esportivos.

C agradar aos compradores ingleses desse tênis.

D incentivar os espanhóis a falarem outras línguas.

E enfatizar o conhecimento de mundo do autor do texto

QUADRO 2 - ENEM 2010. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 5. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em 20 jan 2015.

Percebe-se, com base na pergunta, que a linguagem, propositadamente utilizada na propaganda, tem a função de atrair um público jovem para a compra do produto, o que justifica a presença de palavras em inglês como *look*, *fashion* e *cool*, que fazem parte do repertório lexical da nova geração dos mexicanos.

Este tema está de acordo com as habilidades propostas pela Matriz de Referências (2014) para a competência desta área por apresentar elementos de caráter linguístico atual, informativo e contextualizado. A partir da leitura desta questão, o aluno, para obter êxito, precisa de um conhecimento diversificado sobre linguagens e influências como estrangeirismos, por exemplo. Portanto, o estudo da língua a partir da perspectiva sociocultural é essencial e necessária.

Os demais textos da prova mencionada são de caráter informativo. O texto da Questão 95 (BRASIL, 2010, p. 4) apresenta um tema social importante, pois aborda o assunto “tabagismo, saúde e qualidade de vida”, temática que implica opinião, e que, conseqüentemente, pode gerar outros temas de relevantes discussões como comportamento, por exemplo.

**QUESTÃO 95**

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

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

Benito E. 23 de agosto de 2005. (fragmento).

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

- A Estilo de vida interfere no ganho de peso.
- B Estudos mostram expectativa de vida do fumante.
- C Pessoas que fumam podem se tornar anoréxicas.
- D Fumantes engordam mais que não fumantes.**
- E Tabagismo como fator de emagrecimento

QUADRO 3 - ENEM 2010. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 5. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em 20 jan 2015.

É possível perceber, a partir da análise da questão acima representada, que o objetivo é relacionar o texto ao seu tema principal. Essa estratégia, conseqüentemente, pode gerar reflexão sobre o assunto, o hábito de fumar, e levar ao leitor a questionar sobre os malefícios do uso do tabaco. A partir do meu ponto de vista, considero uma questão dentro das habilidades propostas pela Matriz de Referências uma vez que, levando em consideração o gênero textual escolhido, se trata de um tema que envolve problemas sociais e atualidade. Na colocação da pergunta, vê-se que a intenção é explorar o conhecimento do aluno dentro de várias habilidades como a de relacionar conhecimentos.

No entanto, em uma nota negativa, a partir do meu ponto de vista, é possível perceber que o texto da Questão 93 (BRASIL 2010, p. 4), *Los animales*, é pouco explorado socialmente e seu uso acontece apenas com a intenção de se visar à interpretação, como pode ser observado na questão abaixo:

**QUESTÃO 93****Los animales**

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

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

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

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

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

QUADRO 4 - ENEM 2010. LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 4. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em 20 jan 2015

A pergunta que sucede ao texto explora apenas um conhecimento restrito ao assunto tratado, o que, por outro lado, não desmerece totalmente a questão, pois à capacidade de interpretar um texto em LE, estão implícitos conhecimentos gramaticais, lexicais e semânticos, e isto não deve, em nenhuma instância, ser desconsiderado. Apenas questiono o fato de as outras habilidades descritas na Matriz de Referências não serem privilegiadas.

Vista esta prova, passo agora para exemplos retirados da prova do ENEM 2011.

### 6.3.3.2 Prova de espanhol ENEM 2011

A prova do ENEM 2011 é formada por cinco textos, todos do gênero jornalístico/informativo, neste caso, um texto que servirá como base para o desenvolvimento de cada questão. Não sei até que ponto esta pode ser uma boa estratégia para o desempenho do aluno, uma vez que, no meu ponto de vista, geralmente causa cansaço o excesso de leituras para pouco tempo de prova, e, ao mesmo tempo, deixa de explorar outras possíveis informações contidas no mesmo texto que poderiam ser de grande relevância para a exploração do conhecimento do candidato.

Começo a análise desta prova a partir da Questão 94 (BRASIL, 2011, p. 05) que traz uma mostra de um rico conteúdo cultural com o texto *El tango*, onde relata a trajetória desta dança e da sua presença atual nos diferentes meios e influências do diversificado público na Argentina. A pergunta que segue é relevante por trazer uma reflexão sobre a importância da produção cultural para o delineamento da história de um país.

#### QUESTÃO 94

##### El Tango

Ya sea como danza, música, poesía o cabal expresión de una filosofía de vida larga y valiosa trayectoria, jalonada de encuentros y desencuentros, amores y odios, nacida desde lo más hondo de la historia argentina.

El nuevo ambiente es el cabaret, su nuevo cultor la clase media porteña, que ameniza sus momentos de diversión con nuevas composiciones, substituyendo el carácter malevo del tango primitivo por una nueva poesía más acorde con las concepciones estéticas provenientes de Londres y París.

Ya en la década del '20 el tango se anima incluso a traspasar las fronteras del país, recalando en lujosos salones parisinos donde es aclamado por públicos selectos que adhieren entusiastas a la sensualidad del nuevo baile. Ya no es privativo de los bajos fondos porteños; ahora se escucha y se baila en salones elegantes, clubs y casas particulares.

El tango revive con juveniles fuerzas en ajironadas versiones de grupos rockeros, presentaciones en elegantes reductos de San Telmo, Barracas y La Boca y películas foráneas que lo divulgan por el mundo entero.

Disponível em: <http://www.elpolvorin.over-blog.es>. Acesso em: 22 jun. 2011 (adaptado).

**Sabendo-se que a produção cultural de um país pode influenciar, retardar, ou, inclusive, ser reflexos de acontecimentos da sua história, o tango, dentro do contexto histórico argentino é reconhecido por**

A manter-se inalterado ao longo da sua história no país.

B influenciar os subúrbios sem chegar a outras regiões.

**C sobreviver e se difundir, ultrapassando as fronteiras do país.**

D manifestar seu valor primitivo nas diferentes camadas sociais.

E ignorara as influências dos países europeus como Inglaterra e França.



Ao analisar o texto cuidadosamente, é possível observar que o tema, o tango, apesar de ser comumente estereotipado como símbolo da Argentina, nesta questão, o conhecimento do espanhol está sendo verificado de forma contextualizada e tratada a partir do ponto de vista histórico e cultural, envolvendo outros fatores que permitem a reflexão, como, por exemplo, a mudança de comportamento da população da classe alta argentina em relação ao tango.

A pergunta, por outro lado, é posta de forma inteligente e convida o aluno a repensar acerca de influências culturais na história de um país. Como pode-se perceber, o enunciado fundamenta-se em uma reflexão sobre como a produção cultural de um país pode influenciar os acontecimentos históricos do seu povo. Posto esta afirmativa, ao relacionar a pergunta ao texto, espera-se do aluno que ele detenha as habilidades de leitura e interpretação na referida LE, além de conhecimentos culturais que lhes auxiliem na direção da resposta correta.

Portanto, à luz das categorias pré-estabelecidas para esta análise, é possível afirmar que, a partir do gênero textual informativo, essa questão se ancora nas habilidades propostas pela Matriz de Referências porque trata da diversidade cultural do espanhol, além de abordar temas como sociedade e atualidade. Trata-se de uma forma inteligente e contextualizada de verificar os conhecimentos linguísticos e culturais do aluno em relação à língua espanhola.

Outro ponto que merece destaque nesta prova está na Questão 93 (BRASIL, 2011, p. 4) abaixo representada:

**QUESTÃO 93**

**‘Desmachupizar’ el turismo**

Es ya un lugar común escuchar aquello de que hay que *desmachupizar* el turismo en Perú y buscar visitantes en las demás atracciones (y son muchas) que la tiene el país, naturales y arqueológicas, pero la ciudad inca tiene un imán innegable. La Cámara Nacional de Turismo considera que Machu Picco representa el 70% de los ingresos por turismo en Perú, ya que cada turista que tiene como primer destino la ciudadela inca visita entre tres y cinco lugares más (la ciudad de Cuzco, la de Arequipa, las líneas de Nazca, el Lago Titicaca y la y la selva y deja en el país un promedio de 2 200 dólares (unos 1 538 euros).

Carlos Canales, presidente del Canatur, señaló que la ciudadela tiene capacidad para recibir más visitantes que en la actualidad (un máximo de 3 000) con un sistema planificado de horarios y rutas, pero no quiso avanzar una cifra. Sin embargo, la Unesco ha advertido en varias ocasiones que el monumento se encuentra cercano al punto de saturación y el gobierno no debe aprender ninguna política de capacitación de nuevos visitantes, algo con lo que coincide el viceministro Roca Rey.

Disponível em: <http://www.elpais.com>. Acesso em: 21 jun. 2011.

**A reportagem do jornal espanhol mostra a preocupação diante de um problema no Peru, que pode ser resumido pelo vocábulo ‘desmachupizar’, referindo-se a**

A à escassez de turistas no país.

B ao difícil acesso ao lago Titicaca.

C à destruição da arqueologia no país.

**D ao excesso de turistas na terra dos incas.**

E à falta de atrativos turísticos em Arequipa.

QUADRO 6 - ENEM 2011. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 5. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em 10 jan. 2015.

Essa questão, sob minha análise, está muito bem elaborada, pois envolve conhecimentos linguísticos, culturais, históricos e também atuais em torno de um mesmo

assunto. Uma forma inteligente de verificar se o aluno está preparado dentro dos fundamentos dos PCN (1998) que orientam que o conhecimento da LE deve ser diversificado e plural. O vocábulo ‘desmachupizar’ se trata de um neologismo, pois não existe na língua espanhola, logo, o aluno, para compreender seu significado, precisa ter, de antemão, o conhecimento sobre o contexto cultural dos Incas, seu legado histórico e o que a descoberta da cidade de Machu Picchu representa para a cultura peruana.

Como é fácil constatar, os dois exemplos das questões do ENEM analisados até aqui, exploram o conhecimento do espanhol em situações contextualizadas, o que, indubitavelmente, enriquece a pergunta e, em consequência, a forma de avaliar a aprendizagem. Nesse pormenor, de acordo com Chagas (2008, p. 73),

O contexto é parte da representação mental que envolve uma gama muito grande de conhecimentos e informações. São a nossa visão de mundo e a organização mental como situações estereotipadas e sem ordenação que decidem se as condições necessárias à adequação dos atos de fala foram, realmente, preenchidas ou não. Esses atos de fala referem-se a atitudes passadas ou futuras do falante/ouvinte, pois funcionam como princípios através dos quais as atitudes são controladas e comentadas ou podem até ser usados com o objetivo de fornecer informações sobre essas atitudes.

Por isso que importa muito a forma como o aluno está sendo preparado para a execução desta prova, porque se trata de uma preparação que envolve vários sentidos de interpretação, reflexão e conhecimentos. Segundo a citada autora, a nossa visão de mundo é que vai determinar a dimensão do conhecimento e a informação que podemos administrar, por isso, quanto mais abrangente o contexto, mais sentido tem a aprendizagem. E, nestes dois casos apresentados, o exame tem sido coerente com as propostas que indicam quais as competências e habilidades a serem consideradas.

Seguindo com a verificação, nesta edição, ainda foram apresentadas mais três questões, todas sustentadas por textos do gênero jornalístico/informativo. A Questão 91 (2011, p. 04), por exemplo, trata do tema “tecnologia da informação”, com enfoque na área da saúde. O texto alerta para os problemas de falhas em programas de *software* que podem resultar em terríveis fatalidades, como mostra a questão na página seguinte:

**QUESTÃO 91**

Los fallos de *software* en aparatos médicos, como marcapasos, van a ser una creciente amenaza para la salud pública, según el informe de *Software Freedom Law Center* (SFLC) que ha sido presentado hoy en Portland (EEUU), en la *Open Source Convention* (OSCON).

La ponencia “Muerto por el código) transferencia de *software* en los dispositivos médicos implantables” aborda el riesgo potencialmente mortal de los defectos informáticos en los aparatos médicos implantados en las personas.

Según SFLC, millones de personas con condiciones crónicas del corazón y epilepsia, diabetes, obesidad e, incluso, la depresión, dependen de implantes, pero el *software* permanece oculto a los pacientes y sus médicos.

La SFLC recuerda graves fallos informáticos ocurridos en otros campos, como en elecciones, en la fabricación de coches, en las líneas aéreas comerciales, o en los mercados financieros.

Disponível em: <http://www.elpais.com>. Acesso em: 24 jul. 2010 (adaptado).

**O título da palestra, citado no texto, antecipa o tema que será tratado e mostra que o autor tem a intenção de**

A relatar novas experiências em tratamento de saúde.

B alertar sobre os riscos mortais de determinados *softwares* de uso médico para o ser humano.

C denunciar falhas médicas na implantação de *softwares* em seres humanos.

D divulgar novos *softwares* presentes em aparelhos médicos lançados no mercado.

E apresentar os defeitos mais comuns de *softwares* em aparelhos médicos.

QUADRO 7 - ENEM 2011. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 5. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> Acesso em 12 jan. 2015

A pergunta que segue ao texto trata-se de uma atividade basicamente utilizada para a verificação do conhecimento lexical, além, claro, de visar à interpretação do assunto. Contudo, o fato de tratar-se um tema muito atual e usar expressões do mundo da informática, possibilita também a verificação do conhecimento tecnológico, específico da área da informação, enriquece a questão e a deixa condizente com as habilidades previstas pela Matriz de Referências (2014).

Já a Questão 92, (2011 p. 04), vem acompanhada de um texto intitulado *Bienvenido a Brasília*, onde, pelo título, pode-se subentender que se trata de convite a conhecer a capital do Brasil. Apesar deste atrativo convite, o texto, em linhas gerais, se limita a falar sobre uma reunião do Comitê do Patrimônio Mundial que acontecerá em Brasília para se discutir sobre questões internas do próprio grupo e atitudes em relação ao estado de preservação dos já declarados patrimônios mundiais. Respalhada na orientação dos PCN (1998), vale lembrar:

No que se refere aos conhecimentos que o aluno tem de adquirir em relação à língua estrangeira, ele irá se apoiar nos conhecimentos correspondentes que tem e nos usos que faz deles como usuário de sua língua materna em textos orais e escritos. Essa estratégia de correlacionar os conhecimentos novos da língua estrangeira e os conhecimentos que já possui de sua língua materna é uma parte importante do processo de ensinar e aprender a Língua Estrangeira. Tanto que uma das estratégias típicas usadas por aprendizes é exatamente a transferência do que sabe como usuário de sua língua materna para a língua estrangeira. (BRASIL, 1998, p. 32)

Considero que nas provas do ENEM, este assunto sobre a LM, ainda está sendo pouco explorado. A exemplo do que acontece neste caso, da mencionada questão 92 onde,

inicialmente, chama atenção por seu título, como se fosse explorar ou relacionar a LM à LE, limita-se a apenas a informações, visando apenas à interpretação. Numa visão mais ampla, me arrisco a afirmar que a forma de avaliar e contextualizar o aluno ao seu próprio mundo, neste caso foi desconsiderado. O que não desmerece a questão em sua totalidade, pois interpretar, também é uma forma de estimular o conhecimento, mas a delimita. Abaixo segue a questão na íntegra.

**QUESTÃO 92**

**Bienvenido a Brasília**

El Gobierno de Brasil, por medio del Ministerio de la Cultura y del Instituto del Patrimonio Histórico y Artístico Nacional (IPHAN), da la bienvenida a los participantes de la 34ª sesión del Comité del Patrimonio Mundial. Encuentro realizado por la Organización de las Naciones Unidas (UNESCO).

Respaldo por la Convención del Patrimonio Mundial de 1972, el comité reúne en su 34ª sesión, más de 180 delegaciones nacionales para deliberar sobre las nuevas candidaturas y el Estado de conservación y el riesgo de los bienes ya declarados Patrimonio Mundial, con base en los análisis del Consejo Internacional de Monumentos y Sitios (Icomos), del Centro Internacional para el Estudio de la Preservación y la Restauración del Patrimonio Cultural (ICCROM) y de la Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (IUCN).

Disponível em: <http://www.34whc.brasilia2010.org.br>. Acesso em: 28 jul. 2010.

**O Comitê do Patrimônio Mundial reúne-se regularmente para deliberar sobre ações que visem à conservação e à preservação do patrimônio mundial. Entre as tarefas atribuídas às delegações nacionais que participaram da 34ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial, destaca-se a**

**A** participação em reuniões do Conselho Internacional de Monumentos e Sítios.

**B** realização da cerimônia de recepção da Convenção do Patrimônio Mundial.

**C** organização das análises feitas pelo Ministério da Cultura brasileiro.

**D** discussão sobre o estado de conservação dos bens já declarados patrimônios mundiais.

**E** estruturação da próxima reunião do Comitê do Patrimônio Mundial.

QUADRO 8 - ENEM 2011. LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 5. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em 10 jan 2015.

Finalmente, a Questão 95 (BRASIL, 2011, p. 05), trata de um assunto muito relevante na atualidade que tem a ver com o tema “sustentabilidade”. O texto que respalda a questão se chama *Es posible reducir la basura*, que deixa margem para muitas discussões sobre variadas temáticas como comportamento, informação e tecnologia.

É evidente, em qualquer circunstância de aprendizagem de uma L2, que o conhecimento do léxico em LE e a relação com a LM são essenciais para o bom desempenho da leitura e compreensão do novo idioma. No caso especial desta questão, é possível perceber a presença de algumas palavras heterossemânticas, além de muitas outras desconhecidas do idioma português, acentuando a importância de se conhecer e saber usar a palavra no texto, assim como está descrito nas habilidades da Matriz de Referências, a saber: Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

O texto, portanto, ao mesmo tempo em que é usado para avaliar o conhecimento linguístico do aluno, também serve de base para a reflexão sobre consumo e comportamento, como é possível verificar na amostra abaixo:

**QUESTÃO 95****Es posible reducir la basura**

En México se producen más de 10 millones de m<sup>3</sup> de basura mensualmente, depositados en más de 50 mil tiraderos de basura legales y clandestinos, que afectan de manera directa nuestra calidad de vida, pues nuestros recursos naturales son utilizados desproporcionalmente, como materias primas que luego desechamos y tiramos convirtiéndolos en materiales inútiles y focos de infección.

Todo aquello que compramos y consumimos tiene una relación directa con lo que tiramos consumiendo racionalmente, evitando el derroche y usando solo el indispensable, directamente colaboramos con el cuidado del ambiente.

Si la basura se compone de varios desperdicios y si como desperdicios no fueron basura, si los separamos adecuadamente, podremos controlarlos y evitar posteriores problemas. Reciclar se traduce en importantes ahorros de energía, ahorro de agua potable, ahorro de materias primas, menor impacto en los ecosistemas y sus recursos naturales y ahorro de tiempo, dinero y esfuerzo.

Es necesario saber para empezar a actuar...

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

**A partir do que se afirma no último parágrafo: “Es necesario saber para empezar a actuar...”, pode-se constatar que o texto foi escrito com a intenção de**

**A informar o leitor a respeito da importância da reciclagem para a conservação do meio ambiente.**

B indicar os cuidados que se deve ter para não consumir alimentos que podem ser focos de infecção.

C denunciar o quanto o consumismo é nocivo, pois é o gerador dos dejetos produzidos no México.

D ensinar como economizar tempo, dinheiro e esforço a partir dos 50 mil depósitos de lixos legalizados.

E alertar a população mexicana para os perigos causados pelos consumidores de matéria-prima reciclável.

QUADRO 9 - ENEM 2011. LC - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 5. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em 10 jan 2015.

### 6.3.3.3 Prova de espanhol ENEM 2012

A edição do ENEM aplicada em 2012 apresentou uma prova de E/LE com maior diversidade na escolha dos gêneros textuais. Em sua totalidade, traz um texto jornalístico, um de opinião, uma tirinha, um poema e um texto reflexivo.

A Questão 91 (BRASIL, 2012, p. 4) é iniciada por um texto informativo intitulado “Excavarán plaza ceremonial del frontis norte de huaca de la Luna”, onde constam informações acerca de uma escavação que acontecerá em um sítio arqueológico no distrito Trujillano de Mocheno, no Peru. O texto é usado apenas como fim em si mesmo, o que me pareceu pouco aproveitado diante da importância cultural e geográfica que a leitura do mesmo pressupõe. Mas como já foi observado nesta sessão, é uma marca das provas de espanhol do ENEM, usar apenas um enunciado para cada texto, o que delimita sua exploração.

Neste caso específico, pode-se observar, na questão descrita na íntegra abaixo, que a pergunta visa apenas constatar uma informação restrita ao texto, não houve correlação com outras áreas de conhecimentos como o cultural e histórico, por exemplo. O que me leva a perceber que essa questão, especificamente, pouco tem a ver com as competências definidas pela Matriz de Referências, que é a base desta análise.

**QUESTÃO 91****Excavarán plaza ceremonial del frontis norte de huaca de la Luna**

Trujillo, feb. 25 (ANDINA). Tras limpiar los escombros del saqueo colonial y de las excavaciones de los últimos años en huaca de la Luna, este año se intervendrá la plaza ceremonial del frontis norte, en donde se ubica la gran fachada del sitio arqueológico ubicado en Trujillo, La Libertad, informaron hoy fuentes culturales. Después de varias semanas de trabajo, el material fue sacado del sitio arqueológico para poder apreciar mejor la extensión y forma del patio que, según las investigaciones, sirvió hace unos 1 500 como escenario de extraños rituales.

El codirector del Proyecto Arqueológico Huacas del Sol y la Luna, Ricardo Morales Gamarra, sostuvo que con la zona limpia de escombros, los visitantes conocerán la verdadera proporción de la imponente fachada, tal y como la conocieron los moches. Por su parte, el arqueólogo Santiago Uceda, también codirector del proyecto, dijo que las excavaciones se iniciarán este año para determinar qué otros elementos componían dicha área. "Hace poco nos sorprendió encontrar un altar semicircular escalonado. Era algo que no esperábamos.

Por lo tanto, es difícil saber qué es lo que aún está escondido en la zona que exploraremos", señaló Uceda a la Agencia Andina. La huaca de la Luna se localiza en el distrito trujillano de Moche. Es una pirámide de adobe adornada, en sus murales, con impresionantes imágenes mitológicas, muchas de ellas en alto relieve.

Disponível em: [www.andina.com.pe](http://www.andina.com.pe). Acesso em: 23 fev. 2012 (adaptado).

**O texto apresenta informações sobre um futuro trabalho de escavação de um sítio arqueológico peruano. Sua leitura permite inferir que**

A a pirâmide *huaca de la Luna* foi construída durante o período colonial peruano.

B o sítio arqueológico contém um altar semicircular bastante deteriorado.

C a pirâmide *huaca de la Luna* foi construída com cerâmica.

**D o sítio arqueológico possui um pátio que foi palco de rituais.**

E o sítio arqueológico mantém escombros deixados pela civilização moche.

QUADRO 10 - ENEM 20112. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 5. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>>. Acesso em 10 jan 2015.

Já a Questão 92 (BRASIL, 2012, p. 4), traz um rico texto reflexivo do jornalista e escritor uruguaio Eduardo Galeano (2010). Verifico que, a partir da leitura deste texto, pode-se ter uma dimensão do papel que sempre cumpriram os latino-americanos em relação ao resto do mundo e de que forma somos visto “desde cima”, pelos que se sentem “donos” da civilização, poder e tecnologia, a exemplo de certos países europeus e dos Estados Unidos. Este texto coloca brasileiros e hispânicos no mesmo rol de personagens usurpados e explorados pela colonização e discute de forma crítica a tese de que, até hoje, seguimos cumprindo semelhante papel diante do mundo globalizado.

Vejamos o exemplar da questão na íntegra no quadro abaixo:

**QUESTÃO 92**

Nuestra comarca del mundo, que hoy llamamos América Latina perfeccionó sus funciones. Este ya no es el reino de las maravillas donde la realidad derrotaba a la fábula y la imaginación era humillada por los trofeos de la conquista, los yacimientos de oro y las montañas de plata. Pero la región sigue trabajando de sirvienta. Es América Latina, la región de las venas abiertas. Desde el descubrimiento hasta nuestros días, todo se ha trasmutado siempre en capital europeo o, más tarde, norteamericano, y como tal se ha acumulado y se acumula en los lejanos centros del poder. Todo: la tierra, sus frutos y sus profundidades ricas en minerales, los hombres y su capacidad de trabajo y de consumo, los recursos naturales y los recursos humanos. El modo de producción y la estructura de clases de cada lugar han sido sucesivamente determinados, desde fuera, por su incorporación al engranaje universal del capitalismo. Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos.

GALEANO, E. **Las venas abiertas de América Latina**. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Argentina, 2010 (adaptado).

**A partir da leitura do texto, infere-se que, ao longo da história da América Latina,**

A suas relações com as nações exploradoras sempre se caracterizaram por uma rede de dependências.

B seus países sempre foram explorados pelas mesmas nações desde o início do processo de colonização.

C sua sociedade sempre resistiu à aceitação do capitalismo imposto pelo capital estrangeiro.

D suas riquezas sempre foram acumuladas longe dos centros de poder.

QUADRO 11 - ENEM 2012. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 4. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> Acesso em 10 jan. 2015.

Na minha visão, está claro, a partir da leitura deste texto, que o conhecimento do espanhol aqui explorado, envolve questões de multiculturalismo, identidade e história. O enunciado, posto em seguida à questão, é colocado de forma relevante, pois assegura a compreensão de todo o texto por parte do aluno, para que ele obtenha êxito na sua resposta. O tema tratado remete à condição real a qual o estudante está imerso, brasileiros e hispânicos, neste caso, nas mesmas condições a partir da ótica do texto. É o entrecruzamento das culturas latinas que permite o autoconhecimento e o reconhecimento do “outro” como compatriotas.

Portanto, esta questão está ancorada na Matriz de Referências que orienta o aluno a reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. A forma como está posta o enunciado da pergunta, leva-nos, sem dúvida, à verificação deste critério.

Por sua vez, a Questão 93 (BRASIL, 2012, p. 4) apresenta um poema chamado *Obituario*, do poeta cubano Nogueras (1977), que, se valendo da literatura e seus recursos sonoros e estilísticos, o autor trata da questão da influência norte-americana sobre outros países, sobretudo a Guatemala, país citado no poema. O enunciado da questão, como pode ser observado na íntegra abaixo, refere-se à criticidade do texto que, para respondê-la corretamente, é necessário que o aluno já tenha uma consciência de possíveis influências políticas, linguísticas e culturais que alguns países detêm sobre outros.

#### QUESTÃO 93

##### Obituario\*

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

\* Paráfrasis de un famoso texto norteamericano.

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

##### O texto de Luis Rogelio Nogueras faz uma crítica

##### A à dependência de produtos estrangeiros por uma nação.

B ao comércio desigual entre Guatemala e Estados Unidos.

C à má qualidade das mercadorias guatemaltecas.

D às dificuldades para a realização de um funeral.

E à ausência de recursos naturais na Guatemala

QUADRO 12 – ENEM 2012 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 4. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> Acesso em 10 jan. 2015.

Na verdade, este tipo de consciência deve ser trabalhado nas aulas preparatórias para o ENEM, com base no fato de que o ensino de uma LE deve abarcar todos os recursos que, potencialmente, possam promover o conhecimento significativo. E, em última instância, venham a desenvolver a consciência crítica sobre os elementos que influenciam, marcam e, muitas vezes, delineiam o curso que vai seguindo uma língua.

É importante ressaltar, que quando me refiro ao termo conhecimento significativo, me ancoro nos estudos de, Ausubel (1963), onde ele explica que aprendizagem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva à estrutura cognitiva do aprendiz. É no curso da aprendizagem significativa que o significado lógico do material de aprendizagem se transforma em significado psicológico para o sujeito. Assim, nesta perspectiva, Ausubel (1963, p. 58), defende que a aprendizagem significativa é o mecanismo humano, por excelência, para adquirir e armazenar a vasta quantidade de idéias e informações representadas em qualquer campo de conhecimento.

Voltando à análise, a Questão 94 (BRASIL, 2012, p. 5), com base na tira de Mafalda (Quino) tem como objetivo averiguar a capacidade do estudante em identificar ideias presentes em um gênero textual relativamente simples. Por meio das falas presentes na tirinha e de suas ilustrações com ações e expressões faciais coerentes ao objetivo do texto, é possível apreender o posicionamento das personagens frente ao papel da mulher na sociedade. A pergunta que sucede ao texto discorre sobre o termo de significação de palavras, o neologismo que, neste caso, é muito bem colocado.

**Questão 94**

QUINO. Disponível em: <http://mafalda.dreamers.com>. Acesso em: 27 fev. 2010.

**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.



É possível perceber, na questão acima, representada na íntegra, que a conversa entre as duas personagens versa sobre a questão do papel feminino onde o termo *mujerez*, destacado no enunciado, se refere à valorização da mulher, que, segundo a concepção da personagem Susanita, deve ser especificamente voltado para as tarefas domésticas, como está evidente na proposição B. Isso me leva a concluir que esta é uma questão adequada, respaldada na Matriz de Referência, pois envolve elementos atuais e de relevância social.

Porém, em minha opinião, a referida questão também poderia ter sido utilizada para tratar sobre variações linguísticas. Pois, representado nas falas das personagens Susanita e Mafalda, o fenômeno linguístico denominado *voseo*, peculiaridade do espanhol da Argentina e do Uruguai, pode ser identificado no terceiro balão. Vale salientar, no entanto que é muito importante que o assunto sobre variações linguísticas seja incluído na aprendizagem da L2, a consciência sobre essas diferenças precisa ser bem marcada para que o aluno compreenda as muitas formas de sotaques e construções que pode apresentar um mesmo idioma. Chagas (2008) discorre sobre essas questões, explicando que

Existem tantas variedades linguísticas quantos grupos sociais que compõem uma comunidade de fala. Essa variação pode acontecer de formas diferentes, até mesmo dentro de um único grupo social. Porém, ela não é aleatória, fortuita ou caótica, pelo contrário, apresenta-se organizada e condicionada por diferentes fatores. Essa heterogeneidade ordenada tem a ver com a característica própria da língua: o fato de ela ser altamente estruturada e, sobretudo, um sistema que possibilita a expressão de um mesmo conteúdo informacional por meio de regras diversas, todas, igualmente, lógicas e com coerência funcional. É um sistema que proporciona aos falantes todos os elementos necessários para a sua plena interação sócio-cultural (CHAGAS, 2008, p. 70).

No caso do espanhol, estamos nos referindo a uma comunidade de mais de 400 milhões de falantes, distribuídos entre 21 países, o que deixa o idioma em relevância por compreender uma abrangência cultural muito rica e diversificada. No entanto, quem vai gerenciar este conhecimento em sala de aula é o professor que deve ter consciência da importância de se ensinar espanhol a partir da sua variedade e diversidade linguísticas, conforme orientam as OCEM (2006).

Finalmente, a Questão 94 (BRASIL, 2012, p. 5) trata de um assunto de grande relevância política que, na época, 2012, estava sendo discutida na mídia e nos espaços políticos do país. Trata-se de uma guerra histórica, um imbróglio diplomático entre britânicos e argentinos pelas Ilhas Malvinas. O texto de opinião intitulado *Las Malvinas son nuestras* (MENEM, 2012), na minha visão, é uma demonstração que temas atuais devem ser

trabalhados para ampliar o conhecimento do aluno e contextualizar o aprendizado da LE dentro do seu panorama político. A possibilidade de um aluno que já conheça esse assunto de acertar a questão proposta, certamente, é muito maior do que o aluno que jamais atentou a esse tema, e não apenas em LE, mas isto se estende a qualquer outra área de conhecimento.

#### QUESTÃO 94

##### Las Malvinas son nuestras

Sí, las islas son nuestras. Esta afirmación no se basa en sentimientos nacionalistas, sino en normas y principios del derecho internacional que, si bien pueden suscitar interpretaciones en contrario por parte de los británicos, tienen la fuerza suficiente para imponerse.

Los británicos optaron por sostener el derecho de autodeterminación de los habitantes de las islas, invocando la resolución 1514 de las Naciones Unidas, que acordó a los pueblos coloniales el derecho de independizarse de los Estados colonialistas. Pero esta tesis es también indefendible. La citada resolución se aplica a los casos de pueblos sojuzgados por una potencia extranjera, que no es el caso de Malvinas, donde Gran Bretaña procedió a expulsar a los argentinos que residían en las islas, reemplazándolos por súbditos de la corona que pasaron a ser kelpers y luego ciudadanos británicos. Además, según surge de la misma resolución, el principio de autodeterminación no es de aplicación cuando afecta la integridad territorial de un país.

Finalmente, en cuanto a qué haría la Argentina con los habitantes británicos de las islas en caso de ser recuperadas, la respuesta se encuentra en la cláusula transitoria primera de la Constitución Nacional sancionada por la reforma de 1994, que impone respetar el modo de vida de los isleños, lo que además significa respetar sus intereses.

MENEM, E. Disponível em: [www.lanacion.com.ar](http://www.lanacion.com.ar). Acesso em: 18 fev. 2012 (adaptado).

**O texto apresenta uma opinião em relação à disputa entre e a Argentina e o Reino Unido pela soberania sobre as Ilhas Malvinas, ocupadas pelo Reino Unido em 1833. O autor dessa opinião apoia a reclamação argentina desse arquipélago, argumentando que**

- A a descolonização das ilhas em disputa está contemplada na lei comum britânica.
- B as Nações Unidas estão desacreditadas devido à ambiguidade das suas resoluções.
- C o princípio de autodeterminação carece de aplicabilidade no caso das Ilhas Malvinas.**
- D a população inglesa compreende a reivindicação nacionalista da administração argentina.
- E os cidadãos de origem britânica assentados nas ilhas seriam repatriados para a Inglaterra.

QUADRO 14 - ENEM 2012 - 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 5. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> Acesso em 10 jan. 2015.

Assim, considero que esta é uma questão bem elaborada e está em consonância com a Matriz de Referências por apresentar, com já mencionei anteriormente, um tema atual e ao mesmo tempo de grande relevância no cenário político mundial. Observo, apenas, que o texto poderia ser explorado um pouco mais e tratado desse tema a partir da perspectiva histórica, por exemplo, que exigisse uma interpretação mais além do que está escrito e extrapolasse os limites da interpretação.

Finda a análise das questões da Prova de 2012, passo agora para a análise da Prova da Edição 2013.

#### 6.3.3.4 Prova de espanhol ENEM 2013

A edição 2013 da prova do ENEM de língua espanhola está composta por uma variedade significativa de gêneros textuais, a saber: um poema, uma cantiga, um ensaio, um texto jornalístico e uma charge. Para começar, a Questão 91 (BRASIL, 2013, p. 5), contextualizada por um poema chamado *Cabra sola*, do poeta colombiano Fuenfuegos (1990),

traz uma autorreflexão sobre identidade. O enunciado que a sucede explora o conhecimento linguístico do idioma ao relacionar a metáfora *mala leche* ao seu real significado. Observemos abaixo:

**QUESTÃO 91****Cabra sola**

Hay quien dice que soy como la cabra;  
Lo dicen lo repiten, ya lo creo;  
Pero soy una cabra muy extraña  
Que lleva una medalla y siete cuernos.  
¡Cabra! En vez de mala leche yo doy llanto.  
¡Cabra! Por lo más peligroso me paseo.  
¡Cabra! Me llevo bien con alimañas todas,  
¡Cabra! Y escribo en los tebeos.  
Vivo sola, cabra sola,  
— que no quise cabrito en compañía —  
cuando subo a lo alto de este valle  
siempre encuentro un lirio de alegría.  
Y vivo por mi cuenta, cabra sola;  
Que yo a ningún rebaño pertenezco.  
Si sufrir es estar como una cabra,  
Entonces sí lo estoy, no dudar de ello.  
FUERTES, G. **Poeta de guardia**. Barcelona: Lumen, 1990.

**No poema, o eu lírico se compara à cabra e no quinto verso utiliza a expressão “mala leche” para se autorrepresentar como uma pessoa**

- A influenciável pela opinião das demais.
  - B consciente de sua diferença perante as outras.
  - C conformada por não pertencer a nenhum grupo.
  - D corajosa diante de situações arriscadas.
- E capaz de transformar mau humor em pranto.**

QUADRO 15 - ENEM 2013. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 5. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> Acesso em 10 jan. 2015.

É possível perceber que essa questão apresenta, também, como objetivo averiguar o conhecimento relativo ao vocabulário em E/LE, exigindo que o candidato relacione palavras equivalentes no idioma alvo. Por demandar um conhecimento amplo de vocabulário do espanhol, esta pergunta está em consonância com a Matriz de Referência e, em minha opinião, o fato de ter tratado o tema do conhecimento cobrado, a partir da literatura, a torna especialmente adequada, pois requer do aluno maior atenção na interpretação, pois infere subjetividade.

Já a pergunta número 92 (BRASIL, 2013, p. 5) é contextualizada a partir de um trecho de um ensaio de Carlos Fuentes, escritor e diplomata mexicano (1928-2012), chamado *El Espejo Enterrado* (1992), onde o autor fala sobre a conquista do México e a intencionalidade de Hernán Cortés, conquistador espanhol, conhecido por ter destruído o Império Asteca de Montezuma II e conquistado o centro do atual território do México para a Espanha (1485-1547). Para tanto, Cortés converteu uma indígena em sua intérprete e amante, pois precisava conhecer a língua local para se apoderar do patrimônio Azteca e impor seu domínio. A partir deste texto, na minha interpretação como professora de E/LE, é possível ao aluno perceber que o conhecimento de outro idioma, também envolve elementos extralinguísticos, como o histórico, por exemplo, que, neste caso, é necessário para a compreensão do enunciado que sucede a questão, como é possível observar abaixo.

**QUESTÃO 92**

Pero un día, le fue presentado a Cortés un tributo bien distinto: un obsequio de veinte esclavas llegó hasta el campamento español y entre ellas, Cortés escogió a una.

Descrita por el cronista de la expedición, Bernal Díaz del Castillo, como mujer de “buen parecer y entremetida y desenvuelta”, el nombre indígena de esta mujer era Malintzin, indicativo de que había nacido bajo signos de contienda y desventura. Sus padres la vendieron como esclava; los españoles la llamaron doña Marina, pero su pueblo la llamó la Malinche, la mujer del conquistador, la traidora a los indios. Pero con cualquiera de estos nombres, la mujer conoció un extraordinario destino. Se convirtió en “mi lengua”, pues Cortés la hizo su intérprete y amante, la lengua que habría de guiarle a lo largo y alto del Imperio azteca, demostrando que algo estaba podrido en el reino de Moctezuma, que en efecto existía gran descontento y que el Imperio tenía pies de barro.

FUENTES, C. *El espejo enterrado*. Ciudad de México: FCE, 1992 (fragmento).

**Malinche, ou Malintzin, foi uma figura chave na história da conquista espanhola na América, ao atuar como**

**A intérprete do conquistador, possibilitando-lhe conhecer as fragilidades do Império.**

B escrava dos espanhóis, colocando-se a serviço dos objetivos da Coroa.

C amante do conquistador, dando origem à miscigenação étnica.

D voz do seu povo, defendendo os interesses políticos do Império asteca.

E maldição dos astecas, infundindo a corrupção no governo de Montezuma.

QUADRO 16. ENEM 2013. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 5. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> Acesso em 10 jan. 2015.

Trata-se de uma questão de interpretação, na qual o candidato deveria assinalar a proposição que corresponde à verdade sobre a atuação de Malinche, indígena escolhida pelo imperador para ser sua intérprete e amante, como está evidenciado na proposição “A”. Chamo atenção, mais uma vez, para a limitação de apenas uma pergunta ser apresentada para explorar um texto tão rico em conhecimentos como esse. Certamente que outros elementos, como relacionar o passado com o presente do território mexicano, ou a influência linguística dos aztecas, poderiam ter sido explorados também, pois estamos falando de um ato histórico que mudou o rumo de uma civilização e reescreveu a história de um povo.

*Pensar la lengua del siglo XXI* (LARA, 2013) é o título do texto da Questão 93 (BRASIL, 2013, p. 5), a qual aborda a situação do idioma espanhol, evidenciando a importância da sua variedade linguística nos países de fala hispânica. O texto é uma análise crítica sobre a equivocada supremacia que sempre se atribuiu ao espanhol da Espanha (peninsular) em detrimento das outras variedades nativizadas em diversas partes do planeta. O texto traz um outro olhar e enfatiza a importância de todas estas variantes, inclusive coloca o espanhol do império no mesmo patamar do espanhol falado nos outros países.

Por conta deste viés sociolinguístico importante, considero este um tema muito relevante tratado na questão, além, claro, de deixar possibilitar ao leitor interpretar a temática a partir deste viés que busca desconstruir visões hegemônicas e reducionistas. Nesse sentido, posso enfatizar que, de acordo com as OCEM (2006, p. 134), remetendo-se a Santos (2002; 2004; 2005), apontam que,

a existência de uma forte tendência, por parte dos brasileiros, a classificarem o Espanhol peninsular como “puro”, “original”, “clássico”, “rico”, “perfeito”, “mais correto”, enquanto a variedade rio-platense, por exemplo, é vista como “derivada”, “diferente”, “carregada de particularidades”, “com mistura de outras línguas”, “com gírias e manias locais”, “mais popular”. No entanto, é preciso que a escola atue no sentido de evitar dicotomias simplificadoras e reducionistas e que permita a exposição dos estudantes à variedade sem estimular a reprodução de preconceitos.

Partindo desta perspectiva, a prova do ENEM 2013, por exemplo, abre uma valorosa discussão sobre esta temática e põe em evidência as questões culturais e históricas que desencadearam a equivocada crença de que o espanhol europeu se sobrepõe àqueles dos demais países. Este assunto tem preocupado linguistas dedicados aos estudos do idioma espanhol cujo trabalho tem sido discutir e produzir materiais que possam vir a ajudar a legitimar a ideia de soberania de todas as variantes, inclusive a do espanhol da Espanha, que, no fundo, é apenas mais uma de tantas do mundo hispano-falante. A forma de colocar o texto e cobrar na questão que o sucede é uma forma inteligente de avaliar o aluno considerando que o conhecimento do espanhol está de acordo com as habilidades propostas pela Matriz de Referências. Abaixo, segue a questão.

#### QUESTÃO 93

##### Pensar la lengua del siglo XXI

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

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

LARA, L. F. Disponível em: [www.revistaenie.clarin.com](http://www.revistaenie.clarin.com). Acesso em: 25 fev. 2013.

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

A as especificidades culturais rompem com a unidade hispânica.

**B as variedades do espanhol têm igual relevância linguística e cultural.**


C a unidade linguística do espanhol fortalece a identidade cultural hispânica.

D a consolidação das diferenças da língua prejudica sua projeção mundial.

E a unificação da língua enriquece a competência linguística dos falantes.

Partindo para a próxima questão, a de número 94 (BRASIL, 2013, p. 6), a charge presente na figura 03 apresentada abaixo contextualiza de forma clara uma temática importante e de grande interesse por parte da população, especialmente os jovens e adolescentes que são os jogos eletrônicos. Os vocábulos utilizados, como se poder ver, são fundamentais para que a compreensão do texto aconteça e para que o aluno tenha condições de responder à questão com segurança. É possível perceber, na charge, o diálogo entre dois senhores, na qual, um desafia o outro a um duelo. A escolha das armas causa humor, pois, segundo o texto, indica que o uso avançado das tecnologias causou mudanças no comportamento das pessoas até em relação aos desafios que outrora eram realizados com armas convencionais. Vejamos a ilustração abaixo:

**QUESTÃO 94**



**A charge evoca uma situação de disputa. Seu efeito humorístico reside no(a)**

A aceitação imediata da provocação.  
 B descaracterização do convite a um desafio.  
**C sugestão de armas não convencionais para um duelo.**  
 D deslocamento temporal do comentário lateral.  
 E posicionamento relaxado dos personagens.

TUTE. Tutelandia. Disponível em: [www.gocomics.com](http://www.gocomics.com). Acesso em: 20 fev. 2012

QUADRO 18 - ENEM 2013. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 4. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> Acesso em 10 jan. 2015

A última questão da prova de 2013 é baseada por uma cantiga folclórica chamada *Duerme negrito*. A cultura hispânica é retratada a partir da letra de uma canção que se assemelha à versão brasileira “dorme neném que a cuca vai pegar”, bastante comum no rol folclórico das nossas canções de ninar. Além da representação cultural, a Questão 95 (BRASIL 2013, p. 6) reacende uma discussão atual e latente em nossos dias que é o papel da mulher na sociedade na sua eterna e subalterna condição de mãe e provedora.

**QUESTÃO 95**  
**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...  
 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

QUADRO 19 - ENEM 2013, 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 6. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> Acesso em 10 jan. 2015

O tema social tratado nesta questão demonstra que o conteúdo da prova está de acordo com as habilidades propostas que preveem o ensino do espanhol voltado para ações que gerem discussões atuais e de cunho social. Como vimos anteriormente, segundo os documentos que regem o ENEM, o aluno de LEM deve estar consciente dos temas conflitantes e de relevância social. No caso da temática deste texto, tal orientação é plenamente atendida, ou seja, a leitura e o conhecimento do E/LE deve também proporcionar ao aluno a criticidade e a capacidade de se posicionar frente a temas atuais e, principalmente, a um conteúdo que provoque uma tomada de consciência dos nossos discentes.

Concluída a análise sobre as questões de 2013, passo para a análise da última prova de espanhol a ser abordada na pesquisa, a do ENEM 2014.

### 6.3.3.5 Prova de espanhol ENEM 2014

A edição da prova do ENEM, aplicada no ano de 2014, também apresenta uma variedade de gêneros textuais, sendo uma propaganda, um poema, um texto de opinião, um de reflexão e um jornalístico. A questão 91 (BRASIL, 2014, p. 5) abre a prova trazendo como ponto de partida um texto que leva o aluno a uma reflexão sobre a condição do emigrante e o dilema que este enfrenta diante do “estranho” e da distância do seu local de origem. Como se pode observar abaixo, o texto apresenta uma leitura simples composto por palavras que facilitam a compreensão, permitindo que a avaliação promova a reflexão e a concepção do que significa ser estrangeiro.

#### QUESTÃO 91

##### Emigrantes

En todo emigrante existen dos posibles actitudes vitales: una la de considerar su experiencia como aventura pasajera, vivir mental y emocionalmente en la patria de origen, cultivando su nostalgia, y definir la realidad presente por comparación con el mundo que se ha dejado; la otra es vivir el presente tal como viene dado, proyectarlo en el futuro, cortar raíces y dominar nostalgias, sumergirse en la nueva cultura, aprenderla y asimilarla. El drama personal del emigrante reside en el hecho de que casi nunca es posible esa elección en términos absolutos y, al igual que el mestizo, se siente parte de dos mundos sin integrarse por completo en uno de ellos con exclusión del otro.

DEL CASTILLO, G. C. América hispánica (1492-1892). In: DE LARA, M. T. **Historia de España**. Barcelona: Labor, 1985.

**O texto apresenta uma reflexão sobre a condição do imigrante, o qual, para o autor, tem de lidar com o dilema da**

**A constatação de sua existência no entrelugar.**

- B instabilidade da vida em outro país.
- C ausência de referências do passado.
- D apropriação dos valores do outro.
- E ruptura com o país de origem.

QUADRO 20 - ENEM 2014, 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 6. Disponível em:  
<<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> Acesso em 10 jan. 2015

A pergunta que segue é colocada de forma a tratar da condição e sentimentos que um emigrante pode experimentar estando longe do seu país de origem, conforme vem explicitado no texto. Os medos, angústias e nostalgias que permeiam os pensamentos de alguém que se encontra imerso entre o seu antigo país e seu novo mundo. Portanto, considero esta questão relevante, a partir dos critérios selecionados para esta análise, pela escolha da temática do texto e pela forma bem elaborada que a pergunta avalia o conhecimento do aluno se referindo ao termo *entrelugar*.

Passando para a Questão 92 (BRASIL, 2014, p. 05), ela vem contextualizada por um ensaio do escritor Rafael Barret (2011) que narra a condição em que se encontra a nação onde ele vive, o Paraguai. O enunciado que segue é uma análise da percepção do autor, apresentada na pequena narrativa, onde o objetivo é compreender o dilema que passa o país em que vive, especialmente frente às condições climáticas. Esta questão é uma forma de avaliar o conhecimento do aluno sobre os aspectos geográficos que descrevem o texto e constatar a sua capacidade de leitura e interpretação. Segue abaixo a questão:

#### **QUESTÃO 92**

En un año de campaña paraguaya, he visto muchas cosas tristes...

He visto la tierra, con su fertilidad incoercible y salvaje, sofocar al hombre, que arroja una semilla y obtiene cien plantas diferentes y no sabe cuál es la suya. He visto los viejos caminos que abrió la tiranía devorados por la vegetación, desleídos por las inundaciones, borrados por el abandono.

BARRET, R. **Lo que he visto**. Cuba: XX Feria Internacional del Libro de la Habana, 2011

**Rafael Barret nasceu na Espanha e, ainda jovem, foi viver no Paraguai. O fragmento do texto *Lo que he visto* revela um pouco da percepção do escritor sobre a realidade paraguaia, marcada, em essência, pelo(a)**

**A desalento frente às adversidades naturais.**

B amplo conhecimento da fauna paraguaia

C impossibilidade de cultivo da terra.

QUADRO 21 - ENEM 2014. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 5. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> Acesso em 10 jan. 2015.

Mais uma vez é possível perceber a variedade de temas tratados e de gêneros textuais apresentados. América Latina segue sendo muito bem representada nas provas do ENEM, o que mostra a diversidade linguística-cultural do idioma, neste caso, mais uma vez representada pelo Paraguai.

Já o tema tratado na questão 93 (BRASIL, 2014, p. 5) compreende um assunto social e atual que está sempre em evidência, a amamentação. Em tempos de industrialização e praticidade de vida, o texto apresentado através de uma peça de propaganda mostra a importância da amamentação para a criança e a mãe. Podemos observar que as palavras



utilizadas para chamar a atenção no cartaz da imagem 8 traz a presença de um heterossemântico *embarazo* (*que significa gravidez, em português*) importante para a compreensão da mensagem. Além deste fato, é possível perceber que no enunciado da questão estão as marcas principais para o aluno obter êxito na resposta que, neste caso, vai depender da sua percepção quanto ao seu conhecimento do uso da primeira pessoa em espanhol. O assunto tratado envolve atualidade, tema social e conhecimento linguístico de uma forma inteligente e interligada, o que qualifica a questão como apropriada de acordo com a Matriz de Referências. Abaixo é possível observá-la na íntegra.

### QUESTÃO 93



**As marcas de primeira pessoa do plural no texto da campanha de amamentação têm como finalidade**

A incluir o enunciador no discurso para expressar formalidade.

B agregar diversas vozes para impor valores às lactantes.

C forjar uma voz coletiva para garantir adesão à campanha.

**D promover uma identificação entre o enunciador e o leitor para aproximá-los.**

E remeter à voz institucional promotora da campanha para conferir-lhe credibilidade.

Disponível em: <http://azaral-canarias.blogspot.com>. Acesso em: 28 maio 2014 (adaptado)

QUADRO 22 - ENEM 2014. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 6. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> Acesso em 10 jan. 2015

A questão 94 (BRASIL, 2014, p. 93) traz um trecho do discurso do escritor peruano Mario Vargas Llosa quando este recebeu o Prêmio Nobel de Literatura em 2010. “A leitura do pequeno fragmento é utilizada no enunciado para constatar os conhecimentos linguísticos do idioma espanhol a partir da interpretação de uma expressão idiomática “*me hace sudar la gota gorda*”. Dessa forma, esta pergunta está de acordo com o que diz a Matriz de Referências sobre associar vocábulos e expressões ao texto em LEM, pois serão esses conhecimentos que garantirão o progresso no acerto da questão abaixo representada.

### QUESTÃO 94

Aunque me cuesta mucho trabajo y me hace sudar la gota gorda, y, como todo escritor, siento a veces la amenaza de la parálisis, de la sequía de la imaginación, nada me ha hecho gozar en la vida tanto como pasarme los meses y los años construyendo una historia, desde su incierto despuntar, esa imagen que la memoria almacenó de alguna experiencia vivida, que se volvió un desasosiego, un entusiasmo, un fantaseo que germinó luego en un proyecto y en la decisión de intentar convertir esa niebla agitada de fantasmas en una historia. “Escribir es una manera de vivir”, dijo Flaubert.

Discurso de Mario Vargas Llosa al recibir el Premio Nobel de Literatura 2010.

Disponível em: [www.nobelprize.org](http://www.nobelprize.org). Acesso em: 7 maio 2014 (fragmento).

**O trecho apresentado trata do fazer literário, a partir da perspectiva de Vargas Llosa. Com base no fragmento “me hace sudar la gota gorda”, infere-se que o artifício da escritura, para o escritor,**

- A ativa a memória e a fantasia.
- B baseia-se na imaginação inspiradora.
- C fundamenta-se nas experiências de vida.
- D requer entusiasmo e motivação.
- E demanda expressiva dedicação.**

QUADRO 23 - ENEM 2014. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 6. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> Acesso em 10/01/2015

A última questão desta prova vem contextualizada por um poema chamado *El robo* (MAIA, 2010). A autora lança mão dos recursos estilísticos como as figuras de linguagens, para trazer à discussão um tema contemporâneo que é a angústia atual de muitas pessoas em verem passar o tempo sem conseguir realizar todas as ações planejadas. Este é um fenômeno que tem causado na população mundial ansiedade e estresse, resultando em problemas emocionais e de saúde. Assim, mais uma vez, a prova avalia os conhecimentos dos alunos, a partir da escolha de um interessante texto, de forma ampla como orienta a Matriz de Referências.

#### QUESTÃO 95

##### El robo

Para los niños  
anchos espacios tiene el día  
y las horas  
son calles despejadas  
abiertas avenidas.  
A nosotros, se estrecha  
el tiempo de tal modo  
que todo está apretado y oprimido.  
Se atropellan los tiempos  
Casi no da lugar un día a otro.  
No bien ha amanecido  
cae la luz a pique  
en veloz mediodía  
y apenas la contemplas  
huye en atardeceres  
hacia pozos de sombra.  
Dice una voz:  
entre vueltas y vueltas  
se me fue el día.  
Algún ladrón  
oculto roba mi vida.  
MAIA, C. **Obra poética**. Montevideu: Rebecalinke, 2010.

**O poema *El robo*, de Circe Maia, poetisa uruguaia contemporânea, trata do(a)**

- A problema do abandono de crianças nas ruas.
- B excesso de trabalho na sociedade atual.
- C angústia provocada pela fugacidade do tempo.**
- D violência nos grandes centros urbanos.
- E repressão dos sentimentos e da liberdade.

QUADRO 24 - ENEM 2014. 2º dia | Caderno 5 - AMARELO - Página 6. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-antiores/provas-e-gabaritos>> Acesso em 10/01/2015

Para que o aluno obtenha êxito na resposta dessa pergunta, é preciso que ele detenha conhecimentos linguísticos sobre expressões idiomáticas e palavras heterossemânticas, para conseguir realizar uma boa compreensão leitora. Pois a questão pergunta sobre a temática

discutida no poema, que se trata da efemeridade do tempo, uma forma eficiente de verificar o conhecimento de maneira mais abrangente, porque exige do aluno plena compreensão da leitura realizada a partir da capacidade de integrar elementos linguísticos do idioma espanhol ao seu sentido figurado, como é próprio do poema.

Chegando ao final de todas as provas de E/LE do ENEM, a reflexão que deixo aqui registrada pós-análise é que este se trata de um modelo de prova que, em cinco questões, avalia situações de linguagens a partir de diferentes gêneros textuais e em diversificados contextos, trazendo excertos escritos por diversos autores. Uma forma abrangente de conferir o aprendizado de um idioma que reúne conhecimentos linguísticos, históricos, geográficos, políticos e sociais, entre outros, regido por um documento oficial, a Matriz de Referência. No entanto, considero insuficiente o espaço dedicado à prova de linguagens, do mesmo modo que acredito que os textos utilizados são pouco explorados. Para que tantos conhecimentos pudessem ser verificados com mais precisão haveria de ser contemplado, nesta avaliação, mais questões, mais espaço. No ENEM, o lugar dedicado à prova de LE ainda não é prestigiado como o das outras disciplinas.

Em suma, concluída esta parte de análise das provas à luz das categorias previamente selecionadas, que a título de lembrança, as listo aqui – 1. *Os gêneros textuais estão contemplados*; 2. *Se e como a diversidade cultural do espanhol é abordada*; 3. *Se e como a representação da diversidade linguística é privilegiada*; 4. *Se os temas sociedade, atualidade e tecnologia estão representados*; 5. *Se a forma como a prova está estruturada possibilita avaliar o conhecimento do aluno dentro das habilidades descritas pela Matriz de Referências*, parto agora para a última etapa deste trabalho que são as minhas Considerações Finais. Como poderá ser observado, nesta derradeira parte do trabalho, a partir das respostas dadas às perguntas de pesquisa, serão delineados alguns pontos para os resultados alcançados, ao mesmo tempo em que tento tracejar algumas recomendações, ancoradas nas experiências proporcionadas pela própria pesquisa, bem como os saberes alcançados a partir da leitura dos teóricos que respaldaram este trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Desse modo, o tranquilo pesquisador que alegremente percorria seu caminho, confiante na realidade “objetiva” das sementes de “verdades” que se aninham em seu coração, ver-se-á bruscamente interceptado diante desse abismo aberto pelas inevitáveis perguntas que persistem... (MATURANA; VARELA, 1995, p.19)*

Neste momento em que se aproxima a reta final da trajetória percorrida ao longo deste trabalho, acredito que o tempo que se encarrega de levar tudo o que foi supérfluo e tedioso, trata, também, de intensificar, agora, o que foi proveitoso e marcante. O tempo e a memória são parceiros na empreitada de deixar registradas as marcas que fizeram as diferenças e delinearão os próximos passos rumo a novas caminhadas.

Chego nesta etapa com o alívio do dever cumprido e a sensação de ter conseguido concluir uma empreitada que se iniciou com meus questionamentos quando, nas aulas de espanhol preparatórias para o ENEM, me interrogava sobre minha própria práxis. Questionava-me sobre a melhor forma de contribuir para a formação dos meus alunos, na condição de professora de espanhol. Também me instigava o pensamento de que, um ano letivo de estudo sobre um idioma estrangeiro, representava uma excelente oportunidade para fazer desses encontros, momentos não só de aprendizagem sobre a língua, mas também de reflexão e expansão de outros conhecimentos.

O período que me debrucei sobre leituras e me dediquei à pesquisa, colhendo os dados, revisando metodologia e elaborando os instrumentos, me ajudaram a compreender que ao ofício de pesquisador são atribuídos maior tempo e dedicação do que jamais eu poderia imaginar. É uma atividade que requer cuidado, preparo, motivação, e que, com certeza, é regida por muitas incertezas. Morin (2002, p. 23) destaca que “ninguém pode basear-se, hoje, na sua pretensão ao conhecimento, numa evidência indubitável ou num saber definitivamente verificado. Ninguém pode construir seu conhecimento sobre uma rocha de certeza”. Pude sentir e verificar tais acepções em toda a minha prática na construção desta pesquisa.

A subjetividade que permeou este trabalho, porém, não o deixou isento do suporte de uma metodologia segura e estruturada que facilitasse as minhas ações e direcionasse meus passos. Posso concluir sobre este assunto em particular que método, motivação e reflexão foram os elementos que me possibilitaram chegar até aqui.

É válido lembrar que o objetivo principal deste trabalho investigativo foi mapear, analisar e discutir as práticas pedagógicas adotadas pelos professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) nos cursos preparatórios para o ENEM da cidade de Cruz das Almas, localizada no recôncavo baiano. E que a partir deste objetivo geral, se configuraram os seguintes objetivos específicos: (1) observar como, na prática, os professores selecionam e tratam os conteúdos nas aulas de E/LE; (2) analisar se as provas de espanhol do ENEM condizem com as diretrizes oficiais pré-estabelecidas; (3) investigar se as diretrizes propostas pelo ENEM são de conhecimento dos professores que ministram as aulas de espanhol; (4) e, finalmente, apresentar reflexões que venham contribuir, de alguma forma, para que a prática pedagógica de E/LE preparatória para o ENEM possa ser, de fato, eficaz e significativa.

Neste sentido, após retomar os objetivos acima descritos, toca-me falar agora sobre incertezas, desafios e persistência. A incerteza da técnica, o desafio da prática e a persistência na mudança. A partir dos instrumentos utilizados, a pesquisa se delineou percorrendo caminhos que traçaram algumas rotas interessantes em relação ao ensino de E/LE espanhol direcionado para o ENEM. A partir da observação das aulas, realização das entrevistas, e análise de documentos oficiais, pude analisar, ponderar e articular os fatos dentro da análise qualitativa que cabe aqui trazê-los à discussão.

Relembro que a execução desta pesquisa iniciou-se com a observação das aulas dos professores de espanhol da cidade de Cruz das Almas, no total de três colaboradores. Saliento que pude contar com professores dedicados, que levam o ato de ensinar muito a sério e, que cada um, de uma forma diferente, me fez crescer como profissional e repensar sobre maneiras de agir que podem significar a diferença no ensino e na vida.

Dessa experiência, posso concluir que o ensino de espanhol voltado para o ENEM, neste trabalho representado pelos professores, por mim nomeados de o Institucional, o Prático e a Romântica, juntos, representam um conjunto de conhecimentos e dedicação, dentro do que se espera para um ensino onde o foco é preparar o aluno para uma prova que engloba diretrizes pré-estabelecidas. Porém, cada professor atua em um curso diferente para alunos diferentes, e ainda que compartilhem objetivos semelhantes, nunca existirá uma forma de agir perfeita, sem falhas e que garanta o sucesso da aprendizagem, já que, na minha visão, o professor é um mediador em um processo complexo que não pode prescindir da motivação e da dedicação frente ao desafio de internalizar e aprender o que está sendo ensinado.

No bojo de minhas reflexões, pondero também alguns pontos positivos bastante relevantes como os materiais utilizados, compromisso do professor, o trato ao aluno e a escolha dos conteúdos. Creio que, a partir de minhas observações, podem ser melhorados

outros aspectos como motivação, relação dos conteúdos com a sociedade atual e a vida real, cotidiana, bem como o ensino do E/LE como prática intercultural de conhecimento, compreensão do outro, autoconhecimento e aceitação crítica.

Frente às citadas argumentações, através das respostas dos questionários respondidos na entrevista e dos registros etnográficos, emergem algumas situações que me permitem fazer algumas considerações. Parto, portanto, agora, para uma síntese sobre o que me mostrou a análise dos dados colhidos, onde pretendo trazer mais alguns dados, elementos convergentes dos instrumentos de pesquisa e, a partir deles, arrematar minhas considerações. Em paralelo, tento lançar algumas problematizações sobre os temas investigados.

No tocante à entrevista, realizada através de perguntas previamente estruturadas em um questionário, pude conhecer mais de perto o perfil pessoal e profissional de cada um dos informantes. Diante das respostas, fui percebendo as características de cada um deles, relacionando com a forma de agir observada anteriormente na prática. Compreendi que as ações, crenças e conhecimentos dos meus colegas informantes estavam interligados e que os propósitos de cada um tinham estreita relação com o desempenho da práxis, ou seja, as respostas dadas na entrevista, geralmente, eram condizentes com sua forma de agir na prática.

Já a análise das provas comprovou a harmonia do modelo de avaliação com as propostas da Matriz de Referência sobre as Competências e Habilidades direcionadas para a prova de E/LE. A variedade de assuntos tratados a partir de temas relevantes e atuais como meio ambiente e saúde, política e consumo, permite avaliar o aprendizado de forma bastante diversificada. No entanto, pude também constatar que, do ponto de vista intercultural, há pouca referência ao próprio assunto ‘interculturalidade’, do mesmo modo que, praticamente, não há relação entre a LM e o idioma pretendido, fato previsível, pois nas próprias habilidades descritas na Matriz de Referências, praticamente, não há indicações para tratar esses temas.

A fundamentação teórica que apoiou este trabalho se dedicou a defender um ensino de E/LE sério, sistemático, democrático do ponto de vista linguístico e cultural, onde todas as formas de expressões linguísticas, sotaques e culturas sejam valorizados e concebidos como de igual importância. Respaldados nas OCEM (2006) e em importantes autores da Linguística Aplicada, os capítulos teóricos se dedicaram a tratar da formação de professor E/LE, prática de ensino, assim como também discutiram questões importantes como o lugar do espanhol no nosso contexto local e a importância de se aprender o idioma das Américas. Neste sentido, este assunto, de abordar o espanhol a partir do contexto latino-americano, vem sendo muito bem representado nas provas do ENEM, pois em nenhuma edição houve o privilégio do espanhol europeu sobre o espanhol das ex-colônias, comprovando, assim, que o idioma está

sendo evidenciado considerando as suas peculiaridades linguísticas e culturais de forma muito mais democrática.

Os pontos e contrapontos pesquisados, discutidos e analisados neste trabalho se articularam em função do objetivo principal que, vale lembrar, se propõe a mapear, analisar e discutir as práticas pedagógicas adotadas pelos professores de E/LE nos cursos preparatórios para o ENEM no contexto específico. Desta forma, ao chegar até aqui, posso afirmar que a trajetória percorrida se desencadeou uniformemente com o objetivo pretendido, dando-me a oportunidade de desvelar questões bastante significativas que, certamente, irão contribuir imensamente para o meu próprio crescimento profissional, pois é nesse contexto em que atuo e construí boa parte de minha carreira docente.

Como é muito fácil prever, o haver chegado até aqui, não implica haver findado a jornada. As respostas às perguntas de pesquisas que tento responder agora, deixam abertos caminhos que, não há a menor dúvida, irão permitir o alongamento do percurso daqueles que pretendem aprofundar um pouco mais os estudos e as reflexões sobre o ensino de espanhol, especialmente direcionado para o ENEM, conforme enfatiza o título deste trabalho. Com esse objetivo, delinhei agora comentários reflexivos na tentativa de responder a cada uma das questões que motivaram esta investigação. Como vimos, são estas as perguntas de pesquisa deste trabalho:

**1. *O que preconizam os documentos oficiais no tocante à preparação do aluno para a prova de E/LE do ENEM?***

Retomando o que já foi discutido nos capítulos iniciais deste trabalho, o ENEM é um exame de grande aceitação nacional e, atualmente, referência de modelo de avaliação para vários países do mundo. Logo, por trás da sua dimensão e complexidade existem documentos elaborados e, anualmente atualizados, que possibilitam a sua justificativa, estruturação e realização. O INEP, órgão responsável por sua concepção e execução, dispõe de um portal ativo que, entre outras atividades apresentadas, tem uma parte totalmente dedicada ao ENEM, onde qualquer pessoa pode ter acesso a todos os documentos oficiais, informações e notícias sobre o exame.

Entre esses documentos, está o que mais nos interessou neste estudo, a Matriz de Referências que representa a base didática em que devem se apoiar os professores, pois nela estão descritas as habilidades e competências que os alunos precisam dominar para desenvolver com êxito as questões de LE.

Ficou claro, na análise, que o referido documento parte do princípio da valorização da contextualização dos conteúdos para privilegiar um aprendizado mais amplo que perpassa

os conhecimentos linguísticos e gramaticais. A natureza dos assuntos abordados está voltada para o conhecimento da língua a fim de facilitar o uso das tecnologias, o convívio em sociedade, o conhecimento de outras culturas, o acesso à informação, como também, a associação de vocábulos e expressões da LE ao tema tratado nos textos apresentados.

Como é possível perceber, e ficou evidente na análise realizada através da pesquisa bibliográfica e comprovada na verificação das provas do ENEM, o documento considera o ensino aprendizagem de LE de forma rica e diversificada, como também, valoriza elementos extralinguísticos que possibilitam encarar o conhecimento deste idioma de forma a levar o aprendiz a se portar no mundo como cidadão consciente, participativo e crítico. Entretanto, acredito que a Matriz de Referência deveria, em suas atribuições, contemplar algumas diretrizes que tratassem o ensino a partir de uma abordagem intercultural. Do mesmo modo, também, acredito que seria interessante relacionar a língua materna ao aprendizado do novo idioma como reconhecimento de identidade, autoconhecimento cultural e valorização do idioma nativo do aluno. Se estas especificidades estivessem citadas no documento, é provável que, em tese, despertassem o interesse dos professores para tratar tais temas com mais clareza em sala de aula, e, com isso, certamente, preparariam melhor o estudante para lidar com questões relacionadas, por exemplo, a diferenças e conflitos.

Dito isso, passo à segunda pergunta de pesquisa:

*2. Como está estruturada a prova de E/LE do ENEM e que temas e conteúdos vêm sendo contemplados ao longo dos anos de aplicação?*

A prova de E/LE está presente nas edições do ENEM desde o ano de 2010. O espaço que ocupa no exame, em minha opinião, ainda é insuficiente para avaliar de forma mais consistente os conteúdos sugeridos pela Matriz de Referências. É uma prova pautada em textos de diversos gêneros, que valoriza a língua espanhola dentro de sua variedade e regiões. Causa-me satisfação perceber que o espanhol das Américas é muito bem representado na prova, com suas peculiaridades linguísticas e culturais, porém, como já foi dito, os temas tratados deveriam ser melhores explorados. As cinco questões dedicadas à prova de Língua Espanhola não são suficientes para se fazer uma análise mais segura do aprendizado do aluno. Porém, não há como negar, que já é um progresso contarmos com que o Exame considere a variação linguística e cultural do espanhol de forma justa e clara, conforme ficou constatado na análise mais específica do conteúdo das provas.

Vale também ressaltar que a forma como os conteúdos vêm sendo tratados no ENEM, está em consonância com as habilidades propostas pela Matriz de Referência. É perceptível



no exame que temas como cultura, informação, tecnologia e sociedades, entre outros, estão presentes, contextualizados a partir de textos de variados gêneros como poemas, tirinhas, textos jornalísticos, e bem explorados nas questões, na minha visão.

Na sequência, discuto a terceira questão:

*3. Quais são os critérios adotados pelos professores para a escolha dos conteúdos trabalhados nas aulas de E/LE com vistas à prova do ENEM?*

Como os dados demonstraram, todos os professores colaboradores afirmaram escolher os conteúdos para o ensino da disciplina de acordo com as diretrizes propostas para o ENEM. Porém, cada um deles prefere enfatizar diferentes temas. Por exemplo, o Informante I diversifica bastante na escolha dos assuntos trabalhados em aula, contudo, afirma que obedece também o objetivo proposto pelo curso no qual leciona. Já o Informante II é declaradamente adepto do ensino do vocabulário para a facilitação da leitura, uma vez que a prova do ENEM é baseada em textos. Finalmente, a Informante III prefere enfatizar os assuntos culturais e linguísticos como expressões idiomáticas, entre outros.

Desse modo, respondendo à pergunta que motivou estas respostas, é possível afirmar, com base nas entrevistas e nas observações das aulas, que os critérios utilizados pelos professores para a escolha dos conteúdos são coerentes com a proposta estabelecida pela Matriz de Referência de ELE para o ENEM. Ainda que cada um deles priorize as suas preferências, ficou comprovado que todos tratam de forma adequada os assuntos ministrados em aula.

Passo agora a discutir a quarta pergunta:

*4. Qual(is) a(s) abordagem(ns) metodológica(s) utilizada(s) nas aulas de E/LE nos ambientes selecionados?*

No tocante a este ponto, todos os três colaboradores se mostraram preocupados em preparar o aluno para a prova de Espanhol do ENEM, porém, cada um de acordo com suas crenças e princípios metodológicos. Nos três casos, a aula expositiva ainda é o modelo principal da práxis, ministrada basicamente em língua materna, ou seja, em português. Comum também aos três é o uso de recursos midiáticos, mostra de vídeos e apresentação de slides, tanto para facilitar o conhecimento como para manter a atenção e motivação da aula. Contudo, sobre este aspecto, ressalto a atuação do Informante II, que é adepto dos elementos das novas tecnologias. Ele usa programas de *smartphones* em sala de aula com os alunos, por exemplo, como meio de tornar a aprendizagem mais significativa e as aulas mais dinâmicas.

Refletindo sobre as respostas sobre abordagens metodológicas, acima tratadas, para a pergunta de número 4, é prudente afirmar que poucos equívocos podem estar acontecendo na escolha da metodologia utilizada no ensino de E/LE para o ENEM. Entretanto, seguramente, é na tentativa do acertar, pois todos os professores participantes desta pesquisa se mostraram preocupados e empenhados em apresentar a melhor aula possível. Por outro lado, também é preciso deixar claro que não existe nenhuma diretriz oficial ou documento orientador que trace modelos ou estratégias de ensino para serem ministrados em cursos livres. O que temos hoje direcionado a este objetivo é apenas a Matriz de Referências que somente descreve as habilidades e competências a serem cobradas na prova. Na realidade, o documento em questão não faz referência a nenhuma metodologia ou forma mais específica de se desenvolver um ensino eficaz para este fim. Isso, de certa forma, nos leva a subentender que, do ponto de vista do Estado, apenas o Ensino Médio daria conta de preparar o aluno para a prova do ENEM, fato que não pode ser confirmado, dado a imensa procura de alunos, tanto de escola pública, como privada, pelos cursos preparatórios para o ENEM.

Diante disso, resta-nos refletir e repensar sobre o papel que cumprimos, nós, os professores de E/LE neste cenário, em particular. O que somos capazes de fazer em um ano letivo de dedicação ao ensino e aprendizagem desse idioma? Um tempo precioso que pode ser aproveitado para desenvolver um ensino significativo, que neste contexto, segundo Ausubel (1963), significa armazenar variados tipos de informações e relacioná-los com diferentes aspectos de situações da vida. Do mesmo modo que podemos levantar a bandeira de um ensino “libertador”, intercultural e crítico, como orientam autores como Freire (2000), Fleury (2003), Morin (2002), entre outros, e acreditar que, com isso, estamos muito perto da proeza de conseguir oferecer um ensino mais direcionado às questões cotidianas, como convivência e relacionamentos, do que técnicas engessadas, como um ensino apenas direcionado a um fim.

Entretanto, é plausível afirmar que pouco se pode fazer diante da dura realidade social que, às vezes, abafa as vozes dos que insistem em lutar por uma educação que forme cidadãos mais conscientes, críticos e livres. Sob esta ótica, como afirma Perrenoud (2005, p. 9),

Um sistema educacional não pode ser muito mais virtuoso que a sociedade da qual extrai sua legitimidade e seus recursos. Se nossa sociedade é individualista, *se nela todos vivem fechando os olhos às injustiças do mundo*, limitando-se a tirar o corpo fora, é inútil exigir da escola que professe valores de solidariedade que a sociedade ignora ou escarnece no dia-a-dia em suas mídias, em sua vida política, naquilo que se passa nos estádios, nas empresas, nos bairros. (Grifo meu)

Neste sentido, penso que o autor radicaliza ao afirmar que toda a sociedade é individualista e fecha os olhos para as injustiças do mundo, afirmação da qual discordo, pois a quantidade de pessoas que está sensível aos problemas sociais não pode ser ignorada. Porém, considerando a sua intenção de criticar em sua fala a relação escola e sociedade, posso afirmar que vivemos em uma luta diária, tentando fazer com que os efeitos da educação, de alguma maneira, encontrem uma brecha entre as barreiras construídas pela sociedade, fortalecidas diariamente pelas ações impensadas das pessoas, seja por sua desumanidade, seja por sua ignorância ou seu desprezo. Porém, como afirma Freire (2000, p. 67), “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

E pautada nesta fala do ilustríssimo Paulo Freire, concluo afirmando que é nesse incansável trabalho que dedico o meu ofício como professora de E/LE, pois, para mim, lecionar espanhol como LE é muito mais que ensinar uma nova língua. É conhecer a cultura, a arte, a história e a vida de diferentes povos que habitam as Américas, a Europa e se espalha pelo resto do mundo. É, acima de tudo, aprender a aceitar o outro. É respeitar e compreender que no mundo há muito mais do que julgamos saber; é conhecer a nós mesmos e reconhecer que as diferenças nos fazem únicos, especiais, e as semelhanças, nos fazem compatriotas, irmãos.

Em suma, nada pode ser descrito como verdades ou inverdades, o conhecimento se desenrola como um jogo de mistérios que ganha quem mais tenta, mais acerta quem mais erra. A práxis é o tabuleiro onde o jogo começa e não se sabe como termina. Descreve Morin (2001, p. 2) a seguinte provocação:

Ao examinarmos as crenças do passado, concluímos que a maioria delas contém erros e ilusões, mesmo quando pensamos vinte anos atrás e constatamos como erramos e nos iludimos sobre o mundo e a realidade. E por que isso é tão importante? Porque o conhecimento nunca é um reflexo ou espelho da realidade. O conhecimento é sempre uma tradução, seguida de uma reconstrução. Mesmo no fenômeno da percepção em que os olhos recebem estímulos luminosos que são transformados, decodificados, transportados a um outro código, e esse código binário transita pelo nervo ótico, atravessa várias partes do cérebro e isto é transformado em percepção, logo a percepção é uma reconstrução.

Conhecimento, percepção e reconstrução representam palavras-chave que resumem o resultado final desse trabalho. Um ampliado conhecimento crítico sobre o ensino do idioma espanhol, ressaltando sua importância, localização e influência; uma análise perceptiva sobre métodos, práxis e orientações oficiais para o ENEM e, finalmente, a (re)construção de pensamentos e pontos de vistas, sintetizam o âmago desta ‘viagem’ investigativa que me

desafiei a fazer e que agora chega a sua reta final. Consciente das incertezas que regem as práticas de ensino de qualquer língua, continuo a percorrer trilhas que, durante toda a minha trajetória, possam vir a ajudar o ensino de espanhol a encontrar um descampado onde, cada vez mais, de forma constante e duradoura, possa, enfim, crescer, florescer e frutificar sustentado por fortes raízes.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. Conhecer e desenvolver a competência profissional dos professores de língua estrangeira. *Contexturas*, Vol. 9, p. 9-19, 2006.
- ALONSO, S. R. La educación intercultural. *Revista de Educación del Ministerio de Educación y Ciencia*. Peru, p. 850-881, 2006. Disponível em:  
<<http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>>. Acesso em 20 set. 2014.
- ALVAREZ, M. L. O. (Des)Construção da identidade latino-americana: heranças do passado e desafios futuros. *Revista Intercâmbio dos Congressos Internacionais de Humanidades*. UNB, 2010. Disponível em:  
<<http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/231/427.pdf>>. Acesso em 23 out 2014.
- AMBRÓSIO, T. *Objetivos atuais da educação escolar: novas orientações para a formação de professores*. Lisboa: Edições Colibri, 1996.
- BAGNO, M. *Pesquisa na escola: o que é e como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- BAGNO, Marcos; LAGARES, Xoán Carlos (Org.). *Políticas da norma e conflitos linguísticos*. São Paulo: Parábola, 2011.
- BARBOSA, L. M. A. “Concepção de língua e de cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira”. In.: Signori, Mônica Baltazar Diniz (Org.) *Década: dez anos entre o aprender e o ensinar linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007.
- BRASIL. *Matriz de competências para o Enem 2009*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília, 2009.
- BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)*. Vol. 1. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 2006.
- BRASIL, MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais; Temas Transversais, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. 1998.
- BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórica metodológica do ENEM*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Brasília, 2005.
- BUARQUE, C. *Budapeste*. São Paulo, Companhia das Letras, 2003.
- CELANI, M. A. A. A relevância da Linguística Aplicada na formação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M. (Org.). *Aspectos da Linguística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2000, p.17-32.
- CHAGAS, C. E. O papel social da língua: o poder das variedades linguísticas. São Gonçalo/RJ: *Revista Soletas (UERJ)*, 2008. p. 69-74.

COSTA, E. G. M. Espanhol: língua de encontros. In: SEDYCIAS, J. (Org.). *O ensino do espanhol no Brasil*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 61-70.

DEL VALLE, J. *La lengua, patria común*: Política lingüística, política exterior y el post-nacionalismo hispánico. In: WRIGHT, Roger; RICKETTS, Peter (Ed.). *Studies on Ibero-Romance Linguistics Dedicated to Ralph Penny*. Delaware: Juan de la Cuesta, 2005. p. 391-415.

DEL VALLE, J.; VILLA, L. *Lenguas, Naciones Y Multinacionales: Las Políticas de Promoción del Español en Brasil*. *Revista da Abralin*, v. 4, n. 1 e 2. 2005. p. 197-230.

DELORS, J. *et al. Educação: um tesouro a descobrir*: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o XXI. Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *O planejamento da Pesquisa Qualitativa: Teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-39.

FANJUL, A. P.: *Os gêneros desgnerizados*. Discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. In: Bakhtiniana. n. 07. 2012, p. 46-67. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/8947/7545> >. Acesso em 13 de outubro 14.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*: 2003. p.16 - 35,

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, M. *A Escola e o Professor - Paulo Freire e a paixão de ensinar*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2007. Disponível em: <[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2773/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_026.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/2773/1/FPF_PTPF_12_026.pdf)>. Acesso em 20/01/15.

GALEANO, E. *A descoberta da América (que ainda não houve)*. 2 ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 1990. p.7 - 45.

JOSEF, B. Brasil E América Latina: Práticas Culturais E Considerações Sobre O Ensino Do Espanhol. *Anuário brasileiro de estudos hispânicos*. Ministerio de Educación y Ciencia. Embajada de España en Brasil - Consejería de Educación, 2007, p.11-17

KULIKOWSKI, M. Z. M.; GONZÁLEZ, N. T. M. *Español para brasileiros*. Sobre por dónde determinar la justa medida de una cercanía. In: Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, IX, Brasília: Consejería de Educación y Ciencia de la Embajada de España en Brasil, 1999. p. 11-19

LASECA, A. Pero, ¿cuántos profesores de español necesita Brasil? In *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, v. XVIII. São Paulo: Ministerio de Educación y Ciencia. 2007, p. 91-104.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). *Linguística Aplicada e contemporaneidade*. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

LIMA, M. G. *Etnografia e Pesquisa Qualitativa: Apontamentos Sobre um Caminho Metodológico de Investigação*. In: *VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI*, Teresina: Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, v. 1. 2010. p. 1-13.

LIMA, T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Ensaio. Rev. *Katál*. Vol.10. Florianópolis: 2007. p. 37-45. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>>. Acesso em 04 abril 2014.

LOBATO, J. S. *El Español en América*. ASELE. Actas IV Centro Virtual Cervantes. 1994, p. 556 – 570. Disponível em: <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/bibliotecaele/asele/pdf/04/04\\_0553.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/bibliotecaele/asele/pdf/04/04_0553.pdf)>. Acesso em 01 jun. 14.

MACEDO, L. de. Competências e habilidades: Elementos para uma reflexão pedagógica. In. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: O Instituto, 2005. p. 12 – 28. Disponível em: <<http://www.acervo.epsjv.fiocruz.br/beb/textocompleto/002985>>. Acesso em: 23 janeiro15.

MENDES, B. M. M. *Formação de Professores Reflexivos: Limites, Possibilidades e Desafios*. Linguagens, Educação e Sociedade. n. 13. Teresina: 2005, p. 37-45.

MENDES, E. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). *Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2010 p. 53-78

MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da *Pesquisa Social*. In: *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento*. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MORETTO, V. P. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. 4.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORIN, E. *Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro 3a. ed. - São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001*

MORIN, E. *O método 2: a vida da vida*. 2.ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MULLER, G. *Política Linguística na e para além da Educação Formal*. Estudos Linguísticos XXXIV, 2005, p. 87-94.

NIETZSCHE, F. *Assim falou Zaratustra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. *Reconhecimento da prática intercultural na formação do profissional de le*. Disponível em:

<<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/viewFile/18428/10357>>. Acesso em: 17 fevereiro 2015.

ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Re) conhecimento da prática intercultural na formação do profissional de LE. In: *Revista Acta Semiótica et Linguística* Vol 8. No. 2, 2013 pp. 185-208.

PÁDUA, E. de. *Metodologia da Pesquisa*. Abordagem Teórico-Prática. 9 ed. Campinas: Papirus, 2003.

PARAQUETT, M. *Espanhol Língua Estrangeira: um objeto fundamental*. Calígrama, v. 3. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

PARAQUETT, M. *Em defesa de uma abordagem própria à realidade brasileira*. In: I Congresso Internacional de Associação Brasileira de Hispanistas. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 2971- 2979. Disponível em:

<[http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais\\_paginas%20\\_2502-3078/Em%20defesa%20de.pdf](http://www.letras.ufmg.br/espanhol/Anais/anais_paginas%20_2502-3078/Em%20defesa%20de.pdf) > . Acesso em 23 jan. 2015.

PARAQUETT, M. *Lectura y Cultura Hispanoamericana*. Rio de Janeiro: CCAA Ed, 2006.

PARAQUETT, M. *O Papel que Cumprimos os Professores de Espanhol Como Língua Estrangeira no Brasil*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, nº 38, p. 123-137, 2009. Disponível em: <<http://www.uff.br/cadernosdeletrasuff/38/artigo7.pdf> >. Acesso em 12 nov. 2014.

PERRENOUD, P. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. *O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política*. Em: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Espaços Linguísticos: resistências e expansões*. Salvador: Ed. UFBA, 2006.

ROCHA, A. A. da; RAVALLEC. C. T. G. *ENEM nos documentos: uma leitura pós-fundacional da reestruturação do exame em 2009*. Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/São Paulo: v. 12, n. 03. 2010, p.1993 – 2018. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>> Acesso em: 04 fev. 2015.

SANTOS, F. M. *A Importância da Afetividade no Processo de Ensino e Aprendizagem como Mediadora da Práxis Educativa no Ensino Superior*. Revista UNI. Imperatriz (MA) ano 2, nº.2. 2012, p.111-122. Disponível em: <[http://www.unisulma.edu.br/Revista\\_UniEd2\\_Santos7.pdf](http://www.unisulma.edu.br/Revista_UniEd2_Santos7.pdf) >. Acesso em 23 jan. 2015.

SANTOS, M. *Por uma outra globalização – do pensamento único à consciência universal*. 23ª. ed. Rio de Janeiro: Record, 2013.



SILVA, M.; OLIVEIRA, S.; PEREIRA, V.; LIMA, M. G. *Etnografia e Pesquisa Qualitativa: Apontamentos sobre um caminho metodológico de investigação*, UFPI. Teresina: 2010.

SILVA, T. T da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

SIQUEIRA, D. S. P. ; SCHEYERL, D. O Brasil pelo olhar do outro: representações de estrangeiros sobre os brasileiros de hoje. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Vol . 47, No. 2, 2008, p. 375-392. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132008000200007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010318132008000200007&script=sci_arttext)>  
Acesso em: 02 fev. 15.

SIQUEIRA, D. S. P. Diversidade, ensino e linguagem: Que desafios e compromissos aguardam o profissional de Letras contemporâneo? *Línguas & Letras*, v. 13 (Online). 2012, p. 35-66. Disponível em:  
<<http://erevista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/6955/5149>>. Acesso em 12 mar. 2015.

TELLES, J. A. “*É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!*” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n. 2, 2002, p.91-116.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa na educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VICENTINI, C. T.; BASSO, R. A. A. *O ensino de inglês através da música*. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2293-8.pdf>>. Acesso em: 11/12/14.

ZABALZA, M. A. *Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZOLIN-VESZ, F. (2013). A Espanha como o único lugar em que se fala a língua espanhola – a quem interessa essa crença? In: ZOLIN-VESZ, F. (Org.). *A (in)visibilidade da América Latina no ensino de espanhol*. Campinas: Pontes, pp. 51-62

## **ANEXOS**

Seguem as provas do ENEM aplicadas entre os anos de 2010 até 2014.