


A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO ENEM: UM DIÁLOGO ENTRE AS QUESTÕES DE ESPANHOL E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

FOREING LANGUAGE ASSESSMENT AT ENEM: A DIALOGUE BETWEEN SPANISH QUESTIONS AND THE GUIDING DOCUMENTS OF BRAZILIAN EDUCATION

Giovana Lazzaretti Segat  0000- 0003-1300-6236
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
giosegat@hotmail.com

Juliana Roquele Schoffen  0000-0002-9945-0794
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
julianaschoffen@gmail.com

 [http://dx.doi.org/ 10.35572/rle.v21i2.2259](http://dx.doi.org/10.35572/rle.v21i2.2259)

Recebido em 26 de agosto de 2021

Aceito em 18 de outubro de 2021

Resumo: Este estudo se insere na área da Linguística Aplicada e objetiva analisar as questões da prova de espanhol do Enem a fim de registrar possíveis regularidades do exame. Para isso, contextualizamos a pesquisa à luz dos processos de inclusão e exclusão do espanhol nos documentos oficiais e no currículo da educação brasileira, traçando um paralelo entre as orientações curriculares para o Ensino Médio e o Enem, a partir de um corpus de 45 questões, aplicadas no exame entre 2010 e 2018. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa-interpretativa, com processos metodológicos de análise documental. A partir da análise, constatamos algumas regularidades em relação a eixos temáticos, a gêneros discursivos e a habilidades requeridas com maior frequência, traçamos paralelos entre as proposições dos documentos oficiais, as competências e habilidades da Matriz de Referência e as ocorrências do exame, e problematizamos alguns pontos que merecem atenção.

Palavras-chave: Língua Espanhola. Enem. Avaliação.

Abstract: This study is part of Applied Linguistics' area and aims to analyse the questions of the Enem Spanish test in order to register possible regularities of the exam. The research is contextualized considering the processes of inclusion and exclusion of Spanish from the official documents and curriculum of Brazilian education, drawing a parallel between the curricular guidelines for High School and Enem, based on a corpus of 45 questions, applied from 2010 to 2018. This study is characterized as qualitative-interpretative research, with methodological processes of document analysis. From the analysis, we found some regularities in relation to thematic, discursive genres and the most frequent required skills - in addition to parallels between the propositions of official documents, the competences and abilities of the Reference Framework and the occurrences of the exam and we problematized some points that deserve attention.

Keywords: Spanish. Enem. Assessment.

1 Exames de larga escala e seus impactos na educação básica

Os exames de larga escala costumam ser um importante balizador do ensino, visto que têm importância social e econômica como possíveis definidores de usos do conhecimento em nossa sociedade. Na contemporaneidade, tanto exames de proficiência (como Toefl, Cambridge, Ielts, entre outros de Língua Inglesa, DELE, CELU e Siele, de Língua Espanhola, Celpe-Bras, de Língua Portuguesa, por exemplo) quanto exames de seleção (como os vestibulares de ingresso nas universidades) costumam ser direcionadores de currículos nas escolas ou em cursos de línguas. Na realidade brasileira, nenhum exame tem tido mais importância nos últimos anos do que o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que impacta todos os anos milhões de estudantes, suas famílias e suas realidades escolares. Esse impacto dos exames na educação, a literatura da área chama de ‘efeitos retroativos’, entendidos como o

impacto ou influência que exames externos – principalmente aqueles de alta relevância, tais como vestibulares e alguns testes de proficiência –, assim como a avaliação de rendimento, que ocorre internamente nos processos de ensino/aprendizagem pode exercer, potencialmente, no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos e nas atitudes das pessoas envolvidas – alunos, professores, escola (SCARAMUCCI, 2011, p. 109).

Os efeitos retroativos dos exames de larga escala no processo de ensino e aprendizagem são inúmeros, passando por currículo, metodologia empregada, atitudes dos professores e dos alunos em relação ao conteúdo ensinado, entre outros vários fatores. Pode-se inferir que, quanto mais importância um determinado exame tem em uma sociedade, mais abrangentes serão seus efeitos retroativos. Sabemos, contudo, que, além da prova em si, outros fatores impactam nos efeitos que o exame terá no ensino, como a formação de professores e suas crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o próprio exame, o contexto de ensino, a situação política, econômica e social em que o ensino acontece, entre vários outros (SCARAMUCCI, 2004; SPRATT, 2005).

A escolha do que será ou não avaliado em exames de larga escala está relacionada à compreensão dos gestores sobre os conhecimentos importantes de terem sido apreendidos pelos estudantes durante o processo de ensino, mas também, no caso da educação básica, está diretamente relacionada aos documentos oficiais orientadores do ensino e aos conteúdos privilegiados nesses documentos. A escolha de incluir prova de Línguas Estrangeiras¹ no Enem, por exemplo, reflete um posicionamento político que, por um lado, reconhece o ensino de línguas como um direito essencial na educação básica e, por outro, respeita os documentos orientadores da educação brasileira, que

¹ Contemporaneamente, prefere-se o uso do termo Língua Adicional (LA) em oposição à Língua Estrangeira, visto que Língua Adicional considera “o acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 127). Neste artigo, no entanto, visto que o Enem e os documentos oficiais brasileiros ainda se referem a Línguas Estrangeiras (LE), adotaremos essa nomenclatura.

privilegiam o inglês e o espanhol como as línguas que devem ser ensinadas e aprendidas no Ensino Fundamental e Médio no Brasil².

Uma importante questão em relação à compreensão dos efeitos retroativos que um exame tem no ensino diz respeito ao conhecimento que os atores responsáveis pelo ambiente escolar (gestores, coordenadores, professores e alunos) têm desse exame. Para Scaramucci (2006), a compreensão dos exames pelos professores pode potencializar seus efeitos na sala de aula, influenciando as percepções e as atitudes dos envolvidos (SCARAMUCCI, 2006, p. 270). Nesse sentido, informações oficiais, como manuais, especificações, matrizes de referência, provas e gabaritos podem, de algum modo, impulsionar o efeito no ensino (NAGASAWA, 2018). Entendemos, portanto, que a descrição das questões de um exame de larga escala pode auxiliar na melhor compreensão do que é realmente avaliado, contribuindo, assim, para que os seus efeitos retroativos possam ser potencializados no ambiente escolar. Assim, apresentamos, neste artigo, uma análise das questões da prova de Língua Espanhola do Enem, a fim de estabelecer um diálogo entre a avaliação em um exame de larga escala e o ensino de espanhol na Educação Básica brasileira.

2 O ensino de espanhol e os documentos oficiais orientadores da educação brasileira

O ensino de línguas em contexto escolar é relevante não apenas do ponto de vista linguístico, como também dos pontos de vista ideológico e identitário. Ao conhecer uma Língua Estrangeira, o estudante entra em contato com uma nova cultura, novos valores e formas diferentes de ver o mundo. Ao entendermos o ensino/aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE) como uma questão política/econômica, com interesses subjacentes que podem compor, ou não, política(s) linguística(s) – criação de leis, esforços conjuntos para a ampliação de redes de ensino etc. –, percebemos a relevância de discutir a posição que uma LE ocupa no cenário educacional nacional. Assim, Shohamy (2006) explica que:

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

O ensino de espanhol no Brasil precisa ser entendido a partir dessa perspectiva crítica, já que, em seu cerne, parece estar cercado por interesses econômicos (Mercosul) e internacionais (influência do governo espanhol/Instituto Cervantes³). Como ponto de referência histórica, Rodrigues (2010) afirma que “a presença do espanhol no sistema educacional brasileiro não se inaugura com a aprovação de Lei Nº 11.161 em 2005 e sua implementação em 2010” (RODRIGUES, 2010, p. 15). O registro mais antigo de ensino de espanhol na educação básica ocorre no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1919. Sempre visto como uma possibilidade e uma necessidade graças à proximidade e à

² A partir da reforma do Ensino Médio e da BNCC, o espanhol deixou de constar como disciplina de oferta obrigatória nos documentos orientadores nacionais. Sendo assim, a partir dessa reforma, é possível afirmar que apenas o inglês é privilegiado nacionalmente.

³ O Instituto Cervantes, instituição representante da Língua Espanhola a nível global, mantém correspondência constante com o Ministério da Educação (MEC) brasileiro, demonstrando constante interesse de que o Brasil incorpore o ensino de espanhol e divulgue a língua de maneira ampla. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33984-instituto-cervantes> Acesso em: 29 maio 2020.

constante interlocução entre o Brasil e os países que o cercam, em sua quase totalidade, hispanofalantes, a presença desse idioma na educação básica brasileira, no entanto, nunca chegou a assumir um caráter massivo e de grande relevância no currículo escolar brasileiro. Dos 100 anos transcorridos do primeiro registro de ensino de espanhol no Brasil até os dias atuais, quatro marcos foram importantes para o ensino de espanhol⁴, alternando inclusões e exclusões: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, a Lei Nº 11.161, de 2005, a Lei Nº 13.415, de 2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018.

A LDB, de 1996, engloba garantias de direitos, desde o acesso dos estudantes aos ambientes educativos até a organização curricular desses ambientes. Prevendo apenas o inglês como língua a ser trabalhada no ensino fundamental, o Artigo 35-A, parágrafo 4o, apresenta um registro legislativo do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio:

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

Dessa forma, a LDB abriu precedentes para um movimento das escolas que, em geral, optavam pelo espanhol. Essa escolha se justificava pela Língua Espanhola ser um instrumento de comunicação e de integração regional, funcional para que os estudantes pudessem se conectar com os vizinhos de continente, tanto pelo turismo quanto em razão do mercado de trabalho. Quase 10 anos após a promulgação da LDB, o ensino de espanhol passou a ter representatividade na legislação brasileira. A Lei Nº 11.161, promulgada em 2005, que definiu que “Art. 1o O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio” (BRASIL, 2005), confirmou o espaço do espanhol na legislação educacional brasileira.

Concomitante à LDB, que determina o ensino de Língua Estrangeira na escola básica brasileira, o Brasil tem publicado, a partir de 1998, documentos de orientação curricular que direcionam o que é (ou deveria ser) ensinado nas escolas. Esses documentos orientadores são também utilizados pelos exames de larga escala, como o Enem, que, em teoria, baseiam-se nesses textos para testar os conhecimentos dos estudantes.

Os documentos publicados após a LDB e considerados neste estudo são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM, 2000), Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+, 2002a), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018). Os quatro primeiros têm, atualmente, um caráter mais histórico que pragmático, considerando que foram elaborados pensando em sistematizar políticas educacionais

⁴ Realizamos um recorte temporal considerando o período de redemocratização do Brasil. Este recorte foi escolhido considerando a relevância da história recente de inclusão e exclusão do espanhol da discussão educacional e legislativa brasileira. Entende-se que a LDB, a lei mais antiga pontuada neste trabalho, já é um resultado e uma junção de todos os processos anteriores, inclusive das LDBs anteriores (1961/1971) que envolveram o ensino/aprendizagem de línguas adicionais no Brasil. Sabemos da existência de outros marcos igualmente ou mais importantes, dentre os quais destacamos a Reforma de Capanema, ou *Lei orgânica do ensino secundário*, de 09 de abril de 1942. Para maiores informações acerca dessa questão, recomendamos a leitura de Villalba (2013).

que já se transformaram. É importante referenciar esses documentos porque eles se preocupam com o ensino de Línguas Estrangeiras na educação básica (EF e EM) e não em cursos livres ou em nível superior, por exemplo. Assim, especificam e sugerem o trabalho a ser realizado nas escolas, e, ainda que não pensados especificamente para isso, também influenciam e definem os conteúdos que aparecerão em provas de larga escala.

Tanto os PCN (1998) como os PCNEM (2000) foram publicados com o objetivo de difundir a reforma curricular regulada pela LDB (1996). Escritos com o propósito de orientar os professores sobre novas perspectivas e metodologias de ensino, os documentos assumem uma visão sociointeracionista de linguagem, entendida como “a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2000, p. 5).

Em relação às Línguas Estrangeiras especificamente, destacamos os critérios propostos nos PCN (1998) para a inclusão de uma língua no currículo: fatores históricos, fatores relativos às comunidades locais e fatores relativos à tradição – o que possibilitaria que muitas línguas fossem incluídas na escola diante da diversidade brasileira. Para os PCNEM, a LE é utilizada como instrumento de acesso a outras pessoas e a outras culturas e essa é a concepção que deve ser levada para a sala de aula.

Como um anexo ao PCNEM, em 2002 foi lançado o PCN+ que visava organizar e reestruturar o Ensino Médio. O documento apresenta uma seção específica para Língua Estrangeira Moderna (LEM), sem caracterizar as línguas em questão. Nele, ressalta-se o caráter prático da LE, propondo que o aprendizado se dê pela função comunicativa, mas que vise “prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais orais e escritos” (BRASIL, 2002a, p. 94). Já as OCEM, em seu volume de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, contém um capítulo (capítulo 4, p. 128) direcionado apenas para o ensino de espanhol como LE. Esse foi um grande marco para professores e alunos de espanhol no Brasil, já que o documento contemplou orientações específicas para a língua. O documento foi elaborado após a Lei N° 11.161/2005, e, além de uma introdução que reconhece que a referida lei é uma política linguística, também oferece um material completo com orientações para o trabalho em sala de aula.

Para além das individualidades de cada orientação, é possível observar pontos de convergência entre os documentos oficiais no que diz respeito ao ensino de LE, como a indicação de que o trabalho deve ser orientado por eixos temáticos/eixos transversais, por meio de gêneros discursivos (como um entendimento geral da área de Linguagens) com vistas à comunicação. Em relação aos eixos temáticos, foi proposto pelos PCN que:

os temas transversais, que têm um foco claro em questões de interesse social, podem ser facilmente trazidos para a sala de aula via Língua Estrangeira. A análise das interações orais e escritas em sala de aula é um meio privilegiado para tratar dos temas transversais ao se focar as escolhas linguísticas que as pessoas fazem para agir no mundo social (BRASIL, 1998, p. 43).

Os documentos oficiais brasileiros de orientação para o ensino, de maneira geral, sugerem que se estabeleçam grandes temas geradores para auxiliar na definição dos objetivos e dos conteúdos no planejamento de aulas/projetos. Nas OCEM, afirma-se que o objetivo maior da presença da Língua Estrangeira na grade curricular é a formação do indivíduo; assim, o ideal seria selecionar para o ensino temas ligados direta e/ou indiretamente a essa proposta. O enfoque se dá “pensando sobretudo na ideia de

transversalidade, tão presente na lei que rege a educação brasileira” (BRASIL, 2006, p. 149).

A orientação mais ampla de trabalho com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias preza por uma abordagem a partir dos gêneros do discurso; assim, essas noções acabam se entrecruzando nos documentos oficiais. Nesse sentido, os PCNEM afirmam que

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

As noções de eixos temáticos e gêneros discursivos são bastante relevantes para a análise que faremos das questões da prova de espanhol porque estruturam tanto o currículo quanto a matriz de referência do Enem. A tabela abaixo registra quais são as orientações referentes a esses pontos, na área de LEM para o Ensino Médio, em cada um dos documentos supracitados, menos na BNCC, que apresenta especificações apenas para o inglês:

Tabela 1 - Temáticas e gêneros discursivos em LEM no EM

	Temáticas	Gêneros Discursivos
PCNEM (2000)	Não Consta	Não Consta
PCN+ (2002)	Dinheiro e compras (moedas internacionais); A casa e o espaço em que vivemos; Gostos pessoais (sentimentos, sensações, desejos, preferências e aptidões); Família e amigos; O corpo, roupas e acessórios; Problemas da vida cotidiana (tráfego, saúde, tarefas e atividades da vida social); Viagens e férias; Interesses e uso do tempo livre; Lugares (a cidade, a praia, o campo); Comida e bebida; Trabalho e estudo; O ambiente natural (ecologia e preservação); Máquinas, equipamentos, ferramentas e tecnologia; Objetos de uso diário; Profissões, educação e trabalho; Povos (usos e costumes); Atividades de lazer; Notícias (a mídia em geral); A propaganda; O mundo dos negócios; Relacionamentos pessoais e sociais; Problemas sociais; Artes e entretenimento; Problemas mundiais; A informação no mundo moderno; Governo e sociedade; Política internacional; Ciência e tecnologia; Saúde, dieta e exercícios físicos.	A análise de textos de diferentes gêneros (slogans, quadrinhos, poemas, notícias de jornal, anúncios publicitários, textos de manuais de instrução, entre outros), vazados em língua estrangeira, permite a consolidação do conceito e o reconhecimento de que um texto só se configura como tal a partir da articulação de determinados elementos, de uma intencionalidade, explícita ou não, e de um contexto moldado por variáveis socioculturais.
OCEM (2006)	Políticas: formas de governo, estruturas governamentais, relações de poder e de soberania, direito a voto, representações partidárias etc.; Econômicas: poder aquisitivo, orçamento – público, privado e pessoal –, estratégias de publicidade e consumo, recursos agrícolas e industriais, mercado de trabalho etc.; Educação: sistema educativo, estrutura educacional, inclusão/exclusão (social e étnica), função política e social da educação etc.; Sociais:	Essa ligação entre a escrita e a cultura fica mais clara ainda quando se consideram os gêneros da escrita, que variam de uma cultura para outra e de uma língua para outra.

	<p>habitação, escalas e representações sociais, saúde, segurança, transportes etc.; Esportes: valorização e prestígio social, fins da sua prática (profissional, econômico, prazer, saúde...), locais de realização, custos etc.; Lazer: opções em função de fatores econômicos, educacionais e sociais; Informação: papel da imprensa, confiabilidade, acesso à informação, meios de divulgação da informação (jornais, revistas, rádio, televisão, Internet) etc.; Línguas e linguagens: questões relativas a políticas linguísticas, à diversidade de línguas presentes nos diversos países, às línguas indígenas, ao seu reconhecimento e preservação, ao papel da língua estudada na formação do estudante, na história e na sociedade contemporânea (questões locais e globais), no processo de globalização; aos efeitos da globalização sobre as línguas e linguagens etc.</p>	
--	--	--

Fonte: Elaborado pelas autoras com informações retiradas de BRASIL (2000, 2002 e 2006)

O quadro apresentado acima esquematiza o entendimento ou a sugestão de trabalho com eixos temáticos e gêneros do discurso presentes no capítulo de LEM de três documentos orientadores da educação brasileira. Se pensarmos em suas escritas progressivamente, é possível perceber que, ao longo do tempo, as orientações se tornaram cada vez mais específicas e direcionadas ao ensino de espanhol. Nos PCNEM, o entendimento de eixo temático e gênero do discurso não é aportado no capítulo de LEM e sim no de introdução à área, o que torna possível inferir que muitos entendimentos sobre língua(gem) e ensino foram compartilhados entre a Língua Materna e a Língua Estrangeira (por essa razão, foi utilizado o termo “Não Consta” na tabela acima). Passando aos PCN+ (2002a) e às OCEM (2006) é possível perceber uma abordagem mais completa. Sobre os eixos temáticos, ambos os documentos entendem a necessidade de delinear possibilidades de trabalho que estejam alinhadas a temáticas socialmente relevantes e aos interesses dos jovens estudantes do Ensino Médio. Ao comparar as informações presentes na tabela, percebe-se que os PCN+ abordam tanto a esfera privada como a pública, detalhando bastante a privada, já que temas como a casa e o espaço em que vivemos, gostos pessoais, família e amigos, o corpo, roupas e acessórios são sugeridos. Em contrapartida, as OCEM apresentam temáticas mais voltadas à esfera pública, bastante semelhantes às dos PCN+, como formas de governo, política internacional e a informação no mundo moderno, para pontuar alguns exemplos. Em relação aos gêneros do discurso, nenhum documento presente na tabela apresenta uma listagem ou sugestões de gêneros específicos para a aula de LEM. Os PCN+ utilizam a nomenclatura gênero do discurso apenas na parte referida à LEM e não na seção de Língua Espanhola, mas, apesar disso, tanto os PCN+ como as OCEM apresentam o enfoque no trabalho com o texto, de maneira a partir sempre dele, propondo uma prática de linguagem escrita situada. Os PCN+ pontuam a necessidade de trabalhar progressivamente com o nível de dificuldade dos textos ao longo dos três anos do EM e trabalhar com uma ampla variedade de gêneros do discurso. Já as OCEM parecem preservar o entendimento de gênero do discurso presente nas orientações para Língua Portuguesa e Literatura. Consta o conceito como orientador das práticas na matriz de Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, mas o documento não apresenta sugestão de quais gêneros podem ser usados no EM, nem especifica quais poderiam ser usados na aula de LEM.

Apesar de garantido por lei em 2005, e de ter recebido, inclusive, orientações curriculares com direcionamento específico em 2006, a universalização do ensino de espanhol no Brasil enfrentou muitas dificuldades. Villalba (2013) entende que a educação linguística faz parte do desenvolvimento qualitativo de um indivíduo, e que, por essa razão, a inserção de uma Língua Estrangeira em contextos educativos deve ser bem planejada e desenvolvida com suporte de diversos setores – o que não necessariamente ocorreu com a implementação da obrigatoriedade do ensino de espanhol. Villalba (2013) destaca que, concomitantemente à criação da lei do espanhol, não houve uma oferta ampla o suficiente de cursos de Licenciatura em Língua Espanhola, que formariam professores para dar conta da demanda que surgiria graças à implementação da política linguística. A autora também caracteriza a questão logística como uma problemática nesse cenário, uma vez que as escolas enfrentaram dificuldades para incluir mais um componente curricular na grade de horários e no espaço físico disponível. Nesse sentido, embora a Lei Nº 11.161/2005 tenha tido efeitos muito positivos, dentre eles o reconhecimento do espanhol como uma língua a ser ensinada nas escolas, a lei e seus poderes executores não deram o apoio suficiente para que esse projeto fosse, de todo, bem-sucedido.

Como possível efeito da deficiência em certos aspectos da implementação da Lei Nº 11.161, ela foi revogada em 2017, sendo substituída pela Lei Nº 13.415. Esta última retoma o entendimento da LDB, apontando, no Artigo 35-A, Parágrafo 4º, apenas o inglês como obrigatório e “outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol” (BRASIL, 2017). Essa afirmação parece deixar o ensino de espanhol dependente da vontade da instituição e dos governos de disponibilizar verbas (professores, materiais, espaço físico) para isso. A Base Nacional Comum Curricular, reafirmando a postura de exclusão do espanhol dos currículos escolares brasileiros, segue alinhada a essa legislação e menciona apenas o inglês como componente curricular obrigatório nas escolas brasileiras.

A Base Nacional Comum Curricular, promulgada em 2017, com sua versão para o Ensino Médio homologada em 2018, é um documento que pretende nortear os currículos das redes federais, estaduais, municipais e privadas de ensino, para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio em todo o Brasil. Assim como os demais documentos anteriormente mencionados, a BNCC coloca em curso o que está previsto na LDB (1996). Organizada por áreas de conhecimentos e orientada por competências e habilidades, a Base tenta balizar uma qualidade de ensino igualitária para todos os estudantes – embora outras variantes, para além do currículo, influenciem nessa qualidade. É importante destacar que a BNCC não é um currículo pronto: ela propõe objetivos de aprendizagem para cada etapa da formação escolar, solicitando que 60% dessas orientações componham as grades curriculares, enquanto os outros 40% do currículo comportam autonomia para variantes metodológicas e regionais e devem ser propostas pelos estados. A BNCC, então, “explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BRASIL, 2018, p.17).

Para a área de Linguagens no Ensino Médio, a BNCC prevê apenas a ampliação de habilidades desenvolvidas no Ensino Fundamental para o uso e reflexão da língua. Sobre o ensino de Línguas Estrangeiras, a BNCC não se posiciona favoravelmente ao pluralismo linguístico, orientando apenas a Língua Inglesa como opção de Língua Estrangeira nas escolas básicas. Encontramos uma nota que menciona a possibilidade do ensino de alguma outra língua de forma opcional “IX - podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o

espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB no 3/2018, Art. 11, § 4o)” (BRASIL, 2018, p. 476), retomando o que estava proposto na LDB, mas não propondo orientações para o ensino de outras línguas em contexto escolar. Como podemos perceber, o Brasil transita de um documento que dá atenção especial para o ensino de espanhol (OCEM) para uma base curricular que minimiza esse ensino a uma possibilidade. Por ser um texto bastante recente, ainda não há trabalhos que mostrem os efeitos da implementação da BNCC na rede escolar; tampouco pôde-se verificar esses efeitos na prova do Enem, apesar de, como veremos a seguir, essas mudanças estarem sendo previstas pelos gestores educacionais.

A ausência do espanhol na BNCC certamente tem potencial para impactar a oferta dessa língua nas escolas e na própria prova do Enem. O primeiro e mais presumível efeito da exclusão do espanhol da base curricular é que essa língua deixe de fazer parte dos currículos escolares da Educação Básica brasileira. O segundo impacto diz respeito ao espaço ocupado pelo espanhol no Enem. Conforme informações disponibilizadas na página online da BNCC (<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>), há uma clara conexão entre as recomendações propostas pelo documento e os conteúdos que integram o exame. Na aba de “Perguntas Frequentes” do site, há um questionamento sobre a influência da base nas provas de larga escala. A resposta dada é a seguinte:

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

Sendo assim, é possível inferir que a presença do espanhol na prova do Enem não está garantida. Para além de questões logísticas ou educacionais, o movimento de retirada do espanhol das escolas e, possivelmente, das próximas provas nacionais de larga escala, sugere um valor menor atribuído a essa língua, em relação ao valor atribuído a ela em uma época recente da história brasileira.

3 O Exame Nacional do Ensino Médio

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicado anualmente desde 1998, é o exame brasileiro de larga escala mais conhecido, consolidado e valorizado em nível nacional. Considerando a relevância e o alto impacto que a prova do Enem tem na sociedade brasileira – foram 5,1 milhões de inscritos na edição da prova em 2019⁵, segundo dados disponibilizados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), órgão do governo brasileiro responsável ele⁶ – é natural

⁵ Optamos por apresentar os dados da edição do Enem de 2019, considerando que essa foi a última aplicada anteriormente ao início da pandemia.

⁶ Essa informação está disponível no Press Kit do Enem 2019, disponibilizado pelo Inep para a imprensa. Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2019/presskit/press_kit-enem2019.pdf Acesso em: 29 maio 2020.

que a sua prova tenha efeitos retroativos no sistema de ensino e dialogue diretamente com as políticas educacionais e com os currículos escolares.

Ao longo do tempo, o Enem já foi utilizado com diferentes propósitos. De sua implementação até 2008, o principal objetivo do exame era avaliar a qualidade do Ensino Médio em território nacional. Além disso, até 2017, também possibilitava certificar a conclusão do Ensino Médio. Desde 2004, data de criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), o Enem adquiriu maior relevância, por poder ser utilizado para a distribuição de bolsas de estudo em universidades privadas. Já em 2009, o Enem passou a ter novo formato e novos objetivos, que ampliaram a sua projeção: a prova foi ampliada e passou a ser aplicada em dois dias, e as notas provenientes do exame passaram a ser utilizadas como uma das possibilidades para ingresso em universidades federais e estaduais brasileiras, por meio do Sistema de Seleção Unificada (SiSU). Desde então, o Enem ocupa a posição de exame de larga escala com a maior relevância em nível nacional, sendo usado para ingresso também em universidades privadas, Institutos Federais e, até mesmo, universidades internacionais, como a Universidade do Porto, em Portugal. Além disso, seu resultado também é critério para a participação no Financiamento Estudantil (FIES), que oferece financiamento sem juros ou com juros baixos em instituições privadas de ensino superior.

Alguns conceitos orientadores são fundamentais para o entendimento da prova do Enem. São eles: áreas do conhecimento, competências e habilidades. As áreas do conhecimento são agrupamentos das tradicionais disciplinas escolares (português, matemática, biologia, geografia etc.) que permitem vislumbrar a integração dos conteúdos e transposição deles para práticas no mundo real. Sobre isso, os PCNEM afirmam que “é essencial entender a presença das Línguas Estrangeiras Modernas inseridas numa área, e não mais como uma disciplina isolada no currículo” (BRASIL, 2000, p. 26). O exame busca verificar como o conhecimento construído ao longo da escolaridade do examinando pode ser avaliado por meio da demonstração de sua autonomia, de atitudes, valores e procedimentos diante de “situações-problema que se aproximem o máximo possível das condições reais de convívio social e de trabalho individual e coletivo” (BRASIL, 2002b, p. 5). De acordo com Silva e Felicetti (2014), o Enem exige que se articulem conhecimentos, valores e atitudes de forma integrada. Assim, “habilidades e atitudes estão vinculadas a competências, uma vez que elas precisam ser inter-relacionadas com conhecimentos para que haja uma atuação competente” (SILVA; FELICETTI, 2014, p.19).

Em sua estrutura atual, implementada a partir de 2009⁷, o Enem é composto por quatro áreas de conhecimento (Ciências Humanas, Códigos e Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza) mais uma redação. Cada área conta com 45 questões no exame, que são elaboradas buscando verificar e integrar os conhecimentos dos estudantes. Aplicado em dois dias diferentes⁸, no primeiro dia o exame conta com 90 questões mais uma proposta de redação; já no segundo, propõe outras 90 questões, o que totaliza 180 itens mais a produção textual. Excetuando-se a redação, todas as questões do Enem são de múltipla escolha, apresentando 5 alternativas cada, sendo que apenas uma é a correta.

⁷ Apesar do novo Enem ter sido aplicado já no ano de lançamento da Matriz de Referência, 2009, as Línguas Estrangeiras só foram incorporadas ao exame no ano seguinte, 2010.

⁸ Desde 2017 a prova, antes aplicada em um único final de semana, passou a ser aplicada em dois domingos seguidos, sempre no mês de novembro. Fonte: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/418-enem-946573306/46041-enem-passa-a-ser-realizado-em-dois-domingos-seguidos>. Acesso em: 29 maio 2020.

Em 2002, o Inep disponibilizou um arquivo intitulado “Documento Básico do Enem”, responsável por divulgar e explicar o exame de forma ampla. Além de explicar a prova, desde seus objetivos até sua formulação, ele dá indícios da interlocução existente entre o exame de larga escala e os documentos oficiais que orientam a educação brasileira. Em 2009, após a reformulação do exame, o Inep disponibilizou a Matriz de Referência do Enem - válida e utilizada como referência para elaboração das questões do exame até hoje. Conforme consta na página online do Enem,

O termo matriz de referência é utilizado especificamente no contexto das avaliações em larga escala para indicar habilidades a serem avaliadas em cada etapa da escolarização e orientar a elaboração de itens de testes e provas, bem como a construção de escalas de proficiência que definem o que e o quanto o aluno realiza no contexto da avaliação (BRASIL, 2015).

A Matriz de Referência, e, por conseguinte, o conteúdo das provas do Enem, é definido a partir das quatro áreas do conhecimento anteriormente citadas. Cada área é composta por competências e, cada competência, por uma série de habilidades. Apesar da elaboração e disponibilização da matriz, nenhum outro documento orientador foi publicado para embasar o construto teórico do exame. Considerando esse fato, entendemos que os documentos orientadores da educação brasileira são utilizados para guiar a elaboração dos itens do exame, uma vez que propõem conteúdos e progressão curricular para o ensino, buscando desenvolver as competências e habilidades que o Enem busca aferir. Em se tratando de Língua Espanhola, pensamos que as OCEM são o texto responsável por isso, já que é a orientação curricular mais recente em termos de especificações e indicações para o ensino de espanhol a nível nacional.

4 As questões de espanhol no Enem

A inserção da Língua Estrangeira Moderna (LEM) na prova foi prevista na reforma do Enem, em 2009. Contudo, apenas a partir de 2010, os candidatos puderam optar, no momento da inscrição, entre as questões correspondentes à Língua Inglesa ou à Língua Espanhola. Desde então, todos os anos, as cinco primeiras questões da prova de Linguagens e suas tecnologias dizem respeito a essas línguas, de acordo com a escolha de cada participante. Como demonstram os dados disponibilizados pelo Inep em 2019, o espanhol tem sido escolhido por muitos brasileiros a cada ano.

Figura 1 – Língua Estrangeira escolhida pelos participantes do Enem em 2019

Língua estrangeira	Inscritos
Inglês	2.421.809
Espanhol	2.673.579
Total	5.095.388

Fonte: <http://inep.gov.br/central-de-conteudo/press-kits> - Acesso em: 27 maio 2020.

Na prova de espanhol, todas as questões são compostas por textos autênticos, ou seja, que circularam de alguma maneira na sociedade hispanofalante em momento anterior à elaboração da prova. Para cada questão, há um texto diferente (exceto pela edição de 2010, na qual 2 questões utilizaram um mesmo texto). Embora os textos que

compõem as questões estejam em espanhol, os enunciados e as alternativas constam em português.

A Matriz de Referência do Enem (2009) propõe 9 competências para a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Dessas, apenas duas dão suporte para as questões de LEM: a competência 2 e a competência 5. A descrição das competências e das habilidades requisitadas a partir delas é a seguinte:

Competência de área 2 - Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema.

H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. (...)

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

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

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

H17 - Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional (BRASIL, 2009, p. 2 e 3, grifo nosso).

Essas competências e habilidades revelam a concordância com a percepção sociointeracionista de língua/linguagem entre os documentos oficiais e o exame, já que a língua é apresentada também na matriz do Enem como indissociável da cultura e da prática comunicativa. É possível entender a Competência da área 2 como responsável por um âmbito mais linguístico, enquanto a Competência da área 5 diz respeito à produção artística e cultural de maneira geral. Basicamente, na prova de Língua Estrangeira, o estudante deverá utilizar a língua como ferramenta para acessar informações, por meio da leitura, utilizando, por vezes, aspectos mais gramaticais e, por outras, aspectos mais interpretativos/culturais.

Estudos anteriores sobre as questões de espanhol no Enem, como o de Kanashiro (2012), o de Rosa (2016) e o de Finkenauer (2016) constataram, a partir de análises feitas considerando algumas edições da prova, que algumas das competências previstas nos documentos oficiais são refletidas nas questões de Língua Espanhola. Esses trabalhos já apontam que parece haver relação clara entre as orientações curriculares propostas por documentos oficiais e a prova de espanhol do Enem, bem como apresentam a percepção de que ela é, basicamente, de compreensão leitora. A partir desses estudos, a análise que apresentaremos a seguir pretende avançar no entendimento da composição da prova ao longo de suas primeiras nove edições, elaborando uma análise mais abrangente a partir de um *corpus* mais amplo, lançando assim um outro olhar sobre as questões, a fim de estabelecer um diálogo entre o ensino

de espanhol na Educação Básica brasileira e sua avaliação em um exame de larga escala.

Este artigo é resultado de um estudo que objetivou registrar o percurso e as regularidades das questões de espanhol no Enem de 2010 a 2018. Foram analisadas todas as 45 questões de espanhol que compuseram as aplicações regulares do exame durante este período, tendo sido consideradas a temática central, os gêneros do discurso apresentados e as habilidades requeridas para a resolução das questões - categorias de análise consideradas essenciais para o entendimento, a partir dos documentos oficiais que orientam o ensino de espanhol no Brasil, da dinâmica existente entre o conteúdo curricular e a avaliação realizada. A análise foi estruturada a partir dos seguintes questionamentos: a) as questões de espanhol abordam o que é proposto na Matriz de Referência do Exame?; b) quais eixos temáticos são abordados nos textos que compõem as questões de espanhol?; c) quais gêneros discursivos são mobilizados nas questões de espanhol?; d) quais das habilidades apresentadas na Matriz de Referência são, de fato, requeridas para resolver as questões de espanhol?

A metodologia escolhida para o estudo realizado é a qualitativa-interpretativista. Conforme Godoy (1995), em pesquisas interpretativistas, “[...] o pesquisador deve aprender a usar sua própria pessoa como o instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados” (GODOY, 1995, p. 62). O autor entende que o processo não é e não deve ser completamente neutro, e, nesse sentido, o pesquisador deve ser alguém que ativamente constrói conhecimento sobre o mundo a partir de certos princípios e métodos: neste caso, a análise de documentos – leis, orientações curriculares e provas – que estão disponíveis em domínio público para que qualquer pessoa possa acessar online. Lankshear e Knobel (2008) pontuam que a “análise de documentos é um procedimento eficiente de geração de dados em pesquisas qualitativas” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 40). Assim, os documentos selecionados para a composição deste estudo são os cadernos de prova das edições do Enem de 2010 a 2018 e os documentos oficiais brasileiros que orientam o ensino de espanhol. Nossa análise foi realizada a partir de três categorias pré-definidas: eixo temático; gênero do discurso; habilidades requeridas. As duas primeiras categorias correspondem à classificação proposta pelas OCEM - ainda que não seja uma listagem de possíveis gêneros a serem trabalhados. Já as habilidades requeridas foram analisadas conforme o que é apresentado na Matriz de Referência do Enem (2009).

Para definir o eixo temático, buscamos identificar quais temáticas surgem nos textos que compõem as questões. A subdivisão de temáticas escolhidas para a classificação é a das OCEM⁹. É importante reafirmar que a utilização dos eixos temáticos propostos pelas OCEM foi uma tentativa de contrapor as orientações curriculares mais recentes propostas especificamente para o espanhol com o que aparece no exame. Entendemos que muitos outros eixos temáticos estão ausentes, que pode haver sobreposição de temáticas, que nem todos os textos que compõem as questões se encaixam em um ou em outro tema e que há uma clara negligência em relação aos textos literários, que, nas categorias propostas, não apresentam nenhuma especificidade. Apesar de discordarmos, em certos pontos, da classificação proposta e acreditarmos que ela reduz e minimiza leituras diversas e mais complexas que os textos possam apresentar, no entanto, a fim de realizar o levantamento para verificar as possíveis regularidades da prova de espanhol, optamos por manter essa categoria de análise e esses eixos temáticos, entendendo que, em alguns casos, há uma tentativa de

⁹ Conforme apresentado na Tabela 1, as OCEM preveem o trabalho com os seguintes eixos: política, economia, educação, social, esportes, lazer, informação, línguas e linguagens.

categorização que não necessariamente será entendida e classificada da mesma forma por outros.

Na categoria gênero do discurso, procuramos elencar quais os gêneros abarcados na prova de espanhol do Enem e inferir se eles, de alguma forma, fazem parte da realidade do aluno de LE oriundo do Ensino Médio. Para identificar o gênero discursivo foram observadas a fonte do texto, seu título, o registro do gênero no enunciado da questão e a construção regular do gênero, socialmente conhecida e relativamente estável.

Pautadas por uma Matriz de Referência que define distintas competências e habilidades por área de conhecimento, verificamos ainda de que maneira e quais são as habilidades requeridas do participante nas questões de espanhol do Enem. A competência 2 faz referência à avaliação da Língua Estrangeira Moderna especificamente e a competência 5 diz respeito ao uso artístico e literário, que poderá aparecer também na LEM. Ao todo, são 7 habilidades requeridas (H5; H6; H7; H8; H15; H16; H17), e é possível que mais de uma apareça em uma mesma questão.

Essa metodologia orientou o estudo das 45 questões analisadas e possibilitou a organização delas em tabelas conforme as categorias de análise e a edição do exame. Exemplificamos como nossa leitura foi feita e esquematizada a partir da questão 94 da edição de 2012:

Tabela 2 - Análise da Edição de 2012

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

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Figura 2 - Questão 94 (2012)

QUESTÃO 94



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

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

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

Fonte: Caderno de Provas Azul, Enem 2012 (BRASIL, 2012)

Essa questão apresenta uma história em quadrinhos da famosa personagem argentina, Mafalda. Criada por Quino, Mafalda e seus amigos são bastante conhecidos pela abordagem tragicômica de temas considerados adultos a partir do entendimento de crianças. Nessa questão, Susanita, amiga de Mafalda, defende que a mulher é “menos mulher” quando não sabe fazer as tarefas domésticas. A problematização do texto se refere à alusão que a personagem faz ao termo *mujerez* (último quadrinho); assim ela enfatiza que a mulher seria “mais mulher” quando realiza as tarefas de casa. O tom irônico apresentado na tirinha de Quino se evidencia quando Mafalda interroga Susanita, a fim de perguntar se a mulher é menos mulher por ter empregada ou cozinheira. A partir do questionamento, a personagem diferencia explicitamente que fazer “coisas de mulher” e ter *status*, em razão de ter poder aquisitivo para contratar funcionárias, são duas coisas bem diferentes. O eixo temático correspondente seria o do grupo de temáticas Social, já que a tirinha aborda escalas e representações sociais em dois níveis, de gênero e de classe.

Quanto ao gênero do discurso, são vários os fatores que facilitam a identificação. A estrutura multimodal organizada em quadros é amplamente conhecida e difundida, já que circula em ambientes muito diversos (escolas, jornais, internet etc.). Essa montagem já permite inferir que se trata de uma história em quadrinhos. Junto a isso, o enunciado apresenta o termo “quadro”, que confirma a expectativa do leitor. Outra possibilidade é que o examinando conheça a personagem Mafalda, criada em 1964, e saiba que ela e seu grupo de amigos são personagens de histórias em quadrinhos.

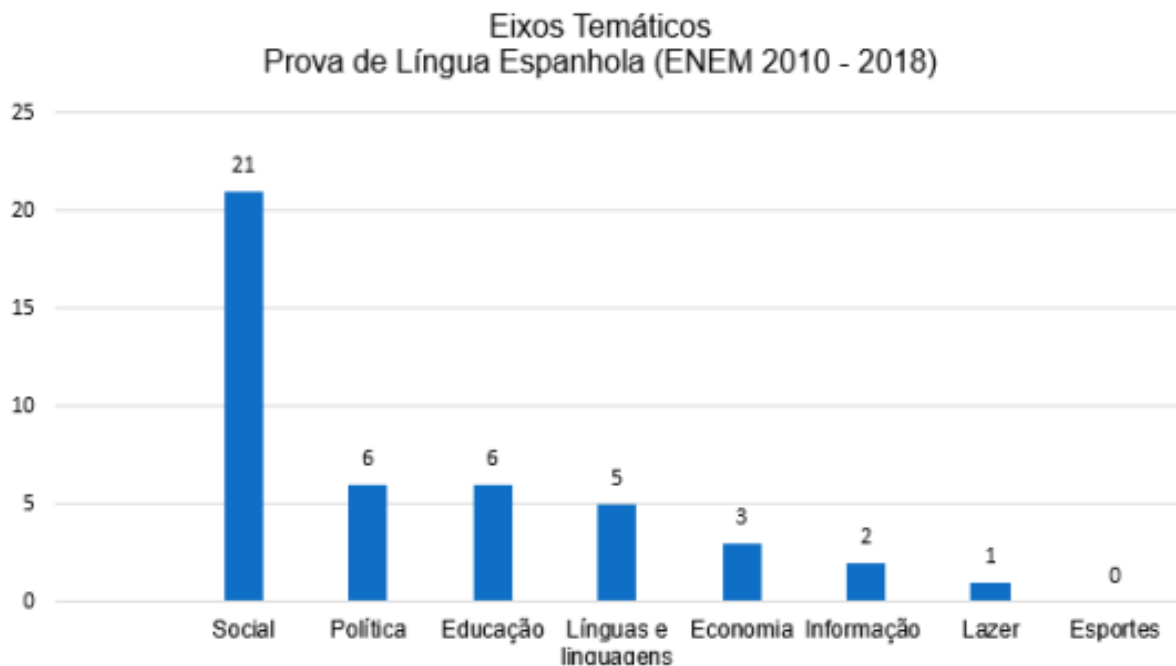
Quanto às habilidades identificadas na questão, considerou-se que o candidato precisa lançar mão da Habilidade 5 (associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema) já que precisa identificar o termo *mujerez* e relacioná-lo com a questão da representação social da mulher, da Habilidade 6 (utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas), considerando que o aluno precisará conectar as demais informações dadas pela tirinha para entender a ironia e o significado atribuídos

ao neologismo *mujerez*, e da Habilidade 7 (relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social) porque o estudante precisa ler o texto e entendê-lo como um todo para apreender o seu uso social, que é provocar risos/reflexões.

5 Recorrências de temáticas, gêneros e habilidades nas questões de espanhol

A partir das questões analisadas, constatamos que algumas características reafirmam as informações presentes na Matriz de Referência do Enem enquanto outras apresentam uma nova faceta do exame, que não está escrita ou registrada em documentos oficiais, mas que pode ser útil para pesquisadores, professores e estudantes interessados na prova de Língua Espanhola. O gráfico abaixo apresenta a distribuição dos eixos temáticos nas 9 edições analisadas do exame. É importante ressaltar que os números do gráfico contabilizam 44 ocorrências e não 45, como o número correspondente de questões. Isso ocorre porque na edição de 2010 o exame utilizou um mesmo texto para duas questões.

Gráfico 1 – Gráfico de eixos temáticos



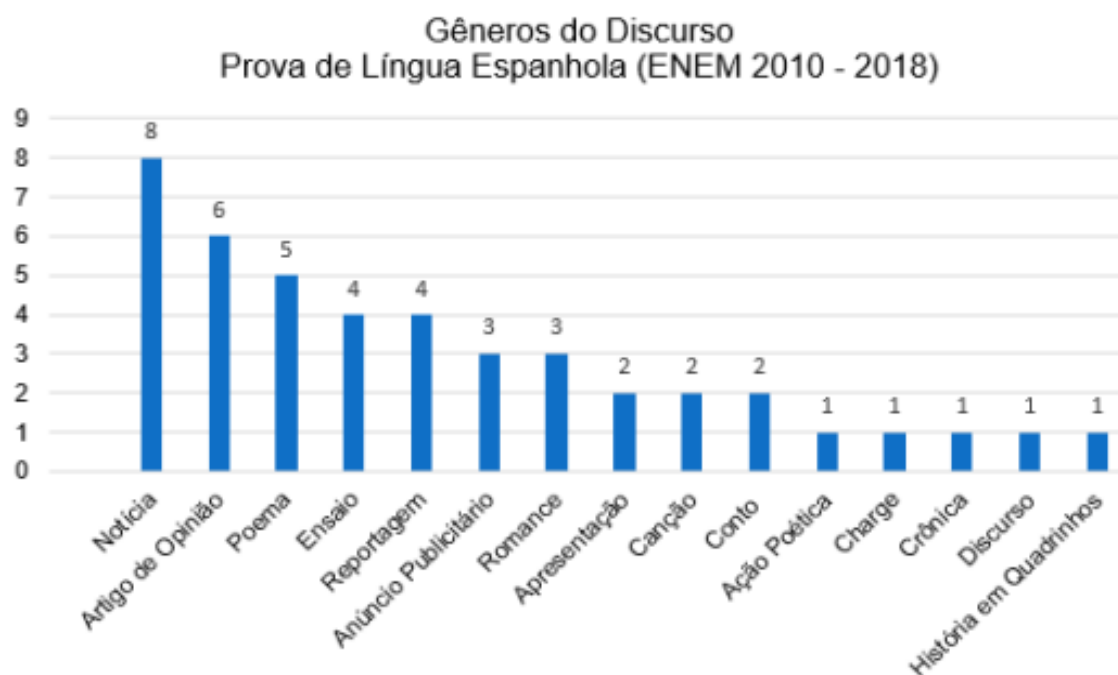
Fonte: Elaborado pelas autoras.

De acordo com as OCEM (2006), um dos principais objetivos da aula de LEM na escola básica é “reafirmar a relevância da noção de cidadania e discutir a prática dessa noção no ensino de Línguas Estrangeiras” (BRASIL, 2006, p. 87). Nesse sentido, é possível afirmar que o exame reflete essa lógica, já que o eixo temático mais recorrente ao longo das 45 questões é o Social, que justamente aborda pontos relevantes para a vivência social dos indivíduos. Esse também é o eixo temático mais recorrente porque engloba uma série de questões muito diversas – desde representações sociais até saúde e história – que são contempladas na prova com bastante frequência. Os demais eixos temáticos que aparecem nos textos selecionados também são completamente relevantes para a vivência e participação social dos indivíduos, mas mais direcionados

para uma esfera pública de circulação, que circunda noções econômicas e políticas, por exemplo. São semelhantes os números de ocorrências dos temas Política, Educação, Línguas e Linguagens. Consideramos bastante positiva a abordagem escolhida, uma vez que os textos solicitam que o estudante tenha uma percepção crítica e que mobilize conhecimentos prévios para conectar seu mundo com o “estrangeiro”, o que é uma das funções primordiais do ensino de Língua Estrangeira: “conhecer, participar e dar novos contornos à própria realidade” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 131).

Em relação aos textos escolhidos para formulação das questões e seus gêneros discursivos, é possível perceber que o exame privilegia gêneros diversos. O gráfico 2 apresenta as 15 possibilidades que emergiram do exame. Diferentemente do gráfico anterior, este apresenta uma distribuição mais uniforme. Acompanhando o eixo temático, os gêneros escolhidos também circulam na esfera pública, em diversos espaços de fácil acesso (sites, jornais, propagandas etc.).

Gráfico 2 – Gráfico de gêneros discursivos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos perceber no gráfico acima, os textos utilizados na prova de espanhol do Enem são textos de ampla circulação e de fácil acesso. De forma geral, há uma aparente preferência pela seleção de textos divulgados em ambientes digitais, possivelmente pela facilidade de acesso. Consideramos importante pontuar a baixa ocorrência de textos multimodais¹⁰, como as histórias em quadrinho, as charges e os anúncios publicitários, que aparecem apenas 5 vezes nas 44 ocorrências possíveis ao longo das 9 edições do exame.

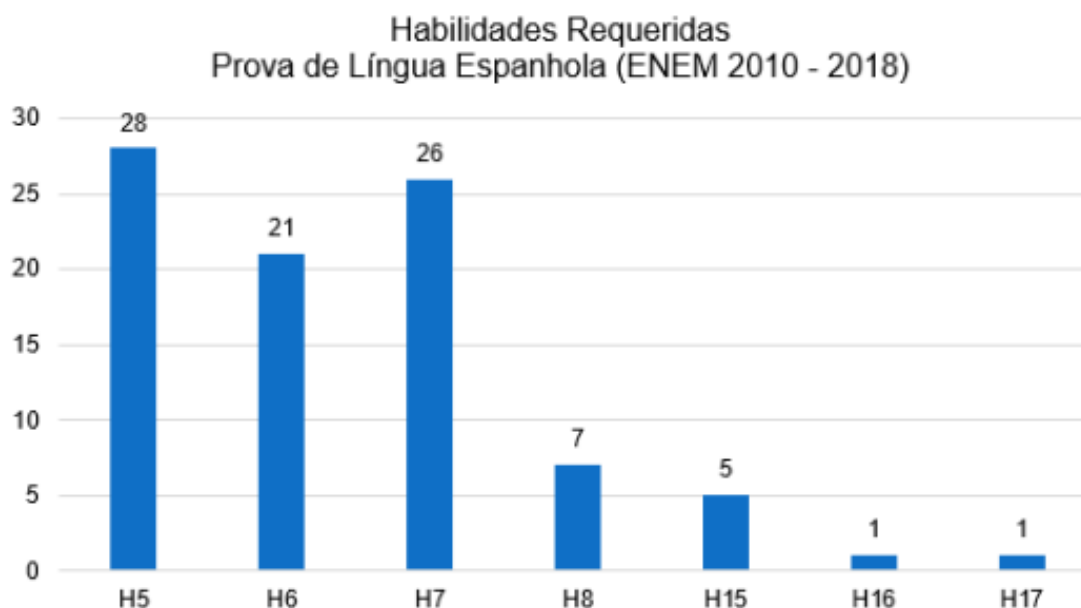
O gráfico 3 apresenta as 7 habilidades que foram requeridas nas questões de LEM do Enem. As 4 primeiras (H5; H6; H7; H8) dizem respeito à competência 2 e as 3 últimas (H15; H16; H17) à competência 5. As habilidades requeridas estão organizadas

¹⁰ Lemos multimodalidade como “os textos que combinam e integram os recursos de construção de significado de várias modalidades semióticas (linguagem, gesto, movimento, imagens visuais, som...) para produzir significados específicos do texto” (QUEVEDO-CAMARGO; PINHEIRO, 2017, p. 145).

conforme a ordem proposta na Matriz de Referência do Enem (2009). Se as habilidades da competência 5 (H15; H16; H17) aparecem com pouca frequência nas questões de espanhol – apenas 7 vezes de acordo com nossa análise – é possível afirmar que a prova prioriza a competência 2, que de fato é a específica para LEM. São poucas as questões que solicitam apenas uma habilidade do estudante; de maneira geral, elas se integram para compor o item. Não necessariamente o examinando precisará lançar mão de mais de uma habilidade para a resolução da questão, mas fica evidente que mais de uma poderá emergir.

A partir da análise do gráfico abaixo percebemos que as habilidades mais requeridas são a H5 (Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema) e a H7 (Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social). Esses dados indicam que a prova exige com mais frequência que o candidato identifique algum vocábulo, expressão ou estrutura própria da Língua Espanhola para poder acessar a informação necessária para a resolução da questão. Essas habilidades aparecem, por vezes, de maneira bem explícita no enunciado, em perguntas como “a expressão se refere a” ou “as preposições se referem a” ou, ainda, “o texto usa tal vocábulo com a intenção de”. Em outras questões, o enunciado não requer a habilidade tão explicitamente, mas utilizá-la é fundamental para a resolução da questão. Um exemplo disso são as questões que solicitam a ideia central do texto e a sua apreensão está diretamente ligada a algum vocábulo mais distante do português e que não pode ser compreendido pelo contexto, o que exigirá do candidato o conhecimento de um vocábulo específico em língua espanhola. A análise também evidenciou que o exame segue desproporcionalmente o que é proposto na Matriz de Referência, uma vez que recorre muito mais à H5, H6 e H7 que às demais.

Gráfico 3 – Gráfico de habilidades requeridas



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Um ponto comum a todos os documentos orientadores da educação brasileira é o fato de eles privilegiarem a leitura e a interpretação de textos e de considerarem que um dos objetivos principais da aula de LEM é a formação do aluno como um indivíduo

cidadão. As orientações curriculares são pensadas para isso, desde a opção por um trabalho com eixos temáticos e gêneros discursivos até a seleção de conteúdos que serão desenvolvidos com intermédio das competências e habilidades.

Em consonância com essa perspectiva, os dados apreendidos da análise do exame realizada neste trabalho demonstram que a prova de espanhol do ENEM reflete os pontos principais que os documentos oficiais da educação brasileira recomendam. Por meio dos eixos temáticos e gêneros discursivos, assim como das habilidades requeridas para a resolução das questões, entendemos que o exame dá conta de abordar a língua sob um viés cidadão e político-formativo, que prioriza a leitura e a interpretação de textos. O exame não costuma solicitar, explicitamente, conhecimentos linguísticos mais específicos, como, por exemplo, a função semântica do uso de conjunções ou a variação de uso dos tempos verbais – conteúdos também previstos nas orientações curriculares. Isso não quer dizer que os textos que compõem as questões não viabilizam essa abordagem, e sim, que os enunciados não solicitam essas habilidades. Constatamos, também, que a prova de espanhol se manteve bastante semelhante em relação às temáticas, os gêneros discursivos e às habilidades requeridas desde o início da inserção da LEM no exame (2010) até as edições mais recentes (2018).

6 Possíveis relações entre a avaliação de larga escala e a educação básica

Afinal, o que nossa análise constatou a partir do diálogo estabelecido entre a prova do Enem e o ensino de espanhol? Se pensarmos em efeitos retroativos do exame, um número tão baixo de questões (são apenas 5 questões por prova), em comparação com as outras disciplinas que apresentam maior número, pode gerar desinteresse dos alunos pela Língua Estrangeira, seja o inglês ou o espanhol, já que elas seriam pouco influentes na nota final obtida pelos candidatos. Outro impacto possível desse pequeno número de questões poderia ser a pouca importância e abertura dadas a essas línguas no sistema escolar.

Por outro lado, segundo Quevedo-Camargo e Pinheiro (2017),

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

Esse entendimento nos apresenta, também, um impacto positivo da prova. Apesar do pequeno número de questões, apenas o fato de a Língua Espanhola constar como uma opção aos estudantes já agrega certo valor e aceitação ao seu ensino/aprendizagem. A partir da abordagem feita na maior parte das questões, o exame autoriza e estimula que os professores proponham em suas práticas uma integração de língua(gem), culturas e práticas sociais, avançando em relação à tradição no ensino de Língua Estrangeira que prioriza as estruturas gramaticais. Essa característica apenas reafirma as sugestões apresentadas nos documentos oficiais, mas é importante considerar que, se não fosse pelo exame, talvez essas sugestões não fossem sequer consideradas em muitos contextos. Assim, entendemos que o Enem sinaliza mensagens

sobre o ensino e as questões da prova têm potencial para influenciar e definir o que é ensinado na escola.

A partir da análise apresentada, é possível dizer que o Enem reflete como se dá o ensino de espanhol em ambiente escolar ou é a escola que apresenta os efeitos retroativos do exame, tanto em seus pontos positivos (abordagem por eixos temáticos e gêneros discursivos) como negativos (baixa valorização implícita no pequeno número de questões, que se reflete no pouco tempo dedicado à LEM nos currículos escolares)? Ao fim e ao cabo, em cinco questões o exame não consegue contemplar todos os inúmeros conteúdos pautados nas orientações curriculares. Assim, o conhecimento de língua solicitado no Enem se restringe à identificação de vocábulos e à interpretação de textos, com um nível de dificuldade bastante baixo. Se houvesse um número maior de questões, o Enem poderia abordar com mais frequência outros conteúdos sugeridos, solicitando que os candidatos demonstrassem as competências e habilidades propostas na Matriz de Referência de maneira mais crítica e coerente com o que está previsto para o EM. Em relação aos pontos positivos da abordagem dada ao espanhol, é preciso considerar que a noção de conhecimento subjacente a essa prova pressupõe colaboração, complementaridade e integração entre os conteúdos e que a Matriz considera que conhecer é construir e reconstruir significados continuamente. Assim, é possível afirmar que o exame respalda, de certa forma, a ideia de que “articular o fazer pedagógico da aula de línguas adicionais com um projeto político pedagógico que vise a formar cidadãos atuantes na sociedade é o ponto de partida para um ensino comprometido com a reflexão e a participação crítica” (SCHLATTER; GARCEZ, 2009, p. 170).

Em que pese o reconhecimento de que a prova de espanhol do Enem está de acordo com as orientações curriculares para a educação brasileira e com a própria matriz de habilidades e competências que orienta o exame, são fortes os indícios de que a presença do espanhol como uma opção de LEM não seguirá existindo em breve. Como a BNCC, publicada em 2018, traz apenas o inglês como língua estrangeira obrigatória nos currículos da educação básica, e considerando a revogação da Lei do Espanhol (Nº 11.161/2005) acontecida em 2017, que faz com que essa língua não esteja mais prevista como componente curricular, é difícil prever a continuidade da opção pelo espanhol na prova do Enem, apesar de ser essa a língua mais escolhida pelos estudantes brasileiros no momento da inscrição. Apesar disso, acreditamos que sua retirada não terá grande impacto e não mobilizará boa parte da população, considerando que são apenas 5 as questões de LEM. A retirada do espanhol do ensino básico e, possivelmente, em breve, de um exame de entrada tão relevante como o Enem – uma vez que a BNCC, como já mencionado, também é responsável por orientar o exame –, fizeram-nos refletir sobre a mensagem que a prova passa ao selecionar a Língua Espanhola como uma das opções de LE e por quais razões o espanhol deveria estar nesse exame. Nesse sentido, Shohamy (2006) afirma que

os testes de linguagem são considerados um dispositivo poderoso imposto por grupos no poder para afetar as prioridades da linguagem, práticas de linguagem e critérios de correção, geralmente levando à inclusão e exclusões e para perpetuar ideologias¹¹ (SHOHAMY, 2006, p. 93).

¹¹ Tradução própria do trecho: “Language tests are considered a powerful device that is imposed by groups in power to affect language priorities, language practices and criteria of correctness often leading to inclusion and exclusions and to perpetuate ideologies” (SHOHAMY, 2006, p. 93).

Infelizmente, para além da avaliação do idioma, o cenário não se demonstra favorável para o ensino de espanhol no Brasil. Apesar da insistente luta por parte de algumas Instituições Federais, de professores da rede pública do ensino básico e de professores em formação, não é possível vislumbrar alterações na legislação nacional em favor do ensino de espanhol. Ainda assim, ressaltamos a existência de movimentos como o #FicaEspanhol, criado no Rio Grande do Sul com o intuito de alertar a comunidade sobre as implicações da alteração da BNCC no ensino básico em relação à exclusão do espanhol do currículo. O movimento ganhou apoio popular e parlamentar a nível estadual¹², e, apesar de terem obtido avanços em estados como Rio Grande do Sul e Sergipe, que garantiram a manutenção do espanhol no currículo das escolas estaduais, ressaltamos que segue sendo importante que a discussão alcance a esfera nacional, tendo em vista que documentos orientadores, tais como a BNCC, e exames de larga escala, como o Enem, pautado ao longo de todo este trabalho, são direcionados a partir de leis aprovadas no legislativo federal.

Para fins de conclusão, reconhecemos que, politicamente, há grande importância na presença da Língua Espanhola em um exame de alta relevância como o Enem. Ainda que ocupe um espaço pequeno na totalidade da prova, a análise dos dados sugere que são privilegiadas nas questões, de fato, temáticas que oportunizam uma reflexão cidadã a partir de textos de diferentes gêneros do discurso, que circulam em esferas variadas. As questões requerem habilidades de uso de Língua Estrangeira para ler e compreender textos, como propõem os documentos oficiais – o que é bastante positivo de uma perspectiva de ensino que busca a formação cidadã dos estudantes. É possível imaginar que a ausência do espanhol no exame pode ter impactos negativos no contexto educacional brasileiro, afastando ainda mais dos alunos a possibilidade de ter acesso a essa língua, tão importante para a relação cultural e comercial com outros países, em especial os países com os quais o Brasil faz fronteira.

Referências

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

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

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

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

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

¹² Para saber mais sobre o movimento #FicaEspanhol, recomendamos acessar os sites: <http://www.al.rs.gov.br/agenciadenoticias/destaque/tabid/855/Default.aspx?IdMateria=31867> e <https://pt-br.facebook.com/ficaespanhol/>

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

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

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

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

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

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

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

NAGASAWA, E. Y. *Português como língua adicional para fins específicos: preparação ao exame Celpe Bras*. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

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

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

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

SCARAMUCCI, M. V. R. *O exame Celpe-Bras: Impactos nas percepções de professores e candidatos em contextos de PLE*. Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade, p. 270-276, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. *Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas*. *Linguarum Arena*, Porto, v. 2, p. 103-120, 2011.

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

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

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

SPRATT, M. *Washback and the classroom: the implications for teaching and learning of studies of washback from exams*. Language Teaching Research, v. 9, n.1, p. 5 – 29, 2005.

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