

LÍNGUA(GEM): COLONIALIDADES E POSSIBILIDADES DECOLONIAIS NAS PROVAS DE ESPANHOL DO ENEM (2010-2020)

Gabriela Rodrigues Botelho¹

Resumo: O objetivo deste artigo é analisar como as provas de espanhol do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) colaboram para pensar o uso da língua e da linguagem no mundo hispânico. A pesquisa insere-se no campo teórico da Linguística Aplicada e apoia-se metodologicamente na abordagem qualitativa (FLIK, 2009), com cunho descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) e técnica documental (BARDIN, 1977; GIL, 2002). A análise baseia-se nos estudos decoloniais que pontuam as diferenças históricas entre as línguas e concepção de linguagem (MIGNOLO, 2003; VERONELLI, 2015). Os resultados mostraram que dos oito itens analisados as abordagens potencialmente decoloniais evidenciam os falantes e sua relação com a linguagem, enquanto que as abordagens com foco apenas linguístico esbarram em visões pautadas pelas colonialidades.

Palavras-Chave: ENEM; Espanhol; Decolonialidade; Colonialidade.

Resumen: El objetivo de este artículo es analizar cómo los exámenes de español del *Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)* colaboran para pensar sobre el uso de la lengua y del lenguaje en el mundo hispánico. La investigación se ubica en el área de la Linguística Aplicada, la metodología sigue el abordaje cualitativo (FLIK, 2009), con objetivo descriptivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) y técnica documental (BARDIN, 1977; GIL, 2002). El análisis se basa en los estudios decoloniales que señalan las diferencias históricas entre las lenguas y concepción del lenguaje (MIGNOLO, 2003; VERONELLI, 2015). Los resultados demuestran que, de las ocho cuestiones analizadas, las que son consideradas potencialmente decoloniales ponen en relieve los hablantes y su relación con el lenguaje, mientras que los enfoques únicamente lingüísticos se topan con visiones guiadas por colonialidades.

Palabras clave: ENEM; Español; Decolonialidad; Colonialidad.

1 Palavras introdutórias

Dentre os temas mais recorrentes nas provas de espanhol do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a presença de textos sobre uso da língua espanhola e sua coexistência com outras línguas é frequente. Em função disso, o objetivo deste artigo é analisar como os itens que comportam esses temas colaboram para pensar o uso da língua e da linguagem no mundo hispânico. Esta proposta justifica-se por ser o ENEM um dos espaços de maior visibilidade da língua espanhola no Brasil e por retroalimentar os conteúdos escolares, de modo que o formato das questões, os temas abordados e o direcionamento dado a essas temáticas podem influenciar na percepção sobre língua-

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (UFS).
E-mail: gabibottelho@hotmail.com.

gem, tanto para quem realiza a prova, quanto na sua utilização como material didático no ensino médio (FERNANDES, 2016).

Partindo do pressuposto de que a pesquisa em Linguística Aplicada (LA) busca criar inteligibilidade crítica frente à padronização da vida social (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019), a presente discussão evidencia discursos que podem caracterizar colonialidades ou possibilidades decoloniais ao propagar ideais de língua e linguagem. Para tanto, a interpretação dos dados considerou o prestígio e o desprestígio estabelecido entre as línguas (MIGNOLO, 2005; WALSH, 2009; LAGARES, 2013; BAPTISTA, 2017; PARAQUETT, 2019; MATOS, 2020) presentes em oito itens de espanhol do ENEM, que abordam o cotidiano do mundo hispânico.

A divisão deste artigo comporta três tópicos além deste primeiro e o da conclusão. No segundo e terceiro tópicos, discutimos o aporte teórico e no quarto tópico, apresentamos a metodologia de pesquisa e análise dos dados.

2 Língua(gem): colonialidades e possibilidades decoloniais

Língua, linguagem e a ideia de humanidade sempre estiveram imbricadas. É sensato dizer que as línguas são um sistema complexo, dinâmico e adaptativo, enquanto sistema as línguas são usadas para interpretar o mundo e correspondem a uma das muitas formas de linguagem que o ser humano pode usar para gerar sentido à sua realidade (FIORIN, 2018). Essa capacidade natural de expressar o pensamento se constrói culturalmente e, assim, podemos afirmar que “a linguagem é comum a todos os homens. Não há diferença de natureza entre as línguas. [...] Todas são igualmente simples e complexas” (FIORIN, 2018, p. 41). Contudo, essas afirmações nem sempre foram consideradas verdadeiras, fato que gerou injustiças entre línguas e seus respectivos falantes.

É necessário compreender, portanto, que “o conceito de ‘uma língua’ apenas faz sentido quando entendido como sendo geopolítico” (RAJAGOPALAN, 2001, p. 25). Por isso, as relações sociais para as quais a linguagem é central têm despertado o interesse de pesquisas em LA, já que, como explica Rajagopalan (2001), o foco do/a linguista aplicado está na relação entre as pessoas e seu meio social que constitui e são constituídos pela linguagem.

Nesse sentido, Baptista (2017) entende que língua e linguagem estão imbricadas à identidade e territorialidade, de modo que, nas Américas, a relação entre o espanhol e as línguas indígenas ganham destaque ainda que em um contexto de violência. Já Paraquett (2019) alerta que o espanhol pode ser representado como uma língua de todos os povos onde está viva e não apenas da Espanha. No entanto, essa relação não é simétrica, gerando, assim, prestígio ou desprestígio entre diferentes grupos que compartilham essa língua(gem)/cultura.

As assimetrias se conformam sob diversas influências, inclusive forjadas no período colonial. Para Quijano (2005) e Veronelli (2015), ainda que esse período histórico

tenha acabado, as colonialidades, isto é, as estruturas sociais que sustentam a diferença colonial continuam postas, abarcando práticas linguísticas que mantêm desigualdades.

Nesse viés, Mignolo (2003) relaciona colonialidade, desumanização e tratamento das línguas a três eventos históricos: as missões cristãs com foco na conversão de povos não europeus e na imposição da língua do colonizador; o processo civilizatório, que não reconhece os conhecimentos e línguas anteriores à colonização em regiões não europeias; e a globalização, pois sustenta uma hierarquia linguística que privilegia as línguas coloniais.

No início das incursões coloniais “as fronteiras geográficas coincidiam com as fronteiras da humanidade” (MIGNOLO, 2003, p. 382). Por isso, esperava-se encontrar criaturas monstruosas no além mar. Esse imaginário foi remodelado com base na ideia de raça, na inferioridade natural dos povos não europeus e mesclado às concepções cristãs da época, momento no qual as línguas eram usadas para criar fronteiras entre falantes e não falantes, respaldando a desumanização daqueles que não se enquadravam nos padrões coloniais (MIGNOLO, 2003).

Complementando essa explicação, Veronelli (2015) cita Nebrija, autor da primeira gramática de espanhol, e Aldrete, estudioso medieval de línguas, para elucidar que a definição de língua e prática de linguagem era “humana ou real” em sentido fundamental, ou seja, implicava a concepção de civilização, cultura, expressão humana, território, poder, escrita e acesso a deus, nos moldes europeus, sendo “naturalmente” inacessível aos povos colonizados. Como esses povos não compartilhavam os mesmos meios de expressividade, foram considerados uma raça inferior, sem capacidade de linguagem, racionalidade ou língua humana. Encontra-se aqui a definição de colonialidade da linguagem, ou seja, padrões locais europeus de língua aplicados a outros povos. Essa transposição de valores é uma forma de subjugar os povos colonizados e limitar a expressão humana às línguas europeias (VERONELLI, 2015).

Matos (2020) identifica que as formas de expressão continuam moldadas de acordo com o que é considerado língua e linguagem para os grupos que detém o poder. A autora demonstra como a imposição do espanhol, francês e inglês (podemos incluir o português) nas Américas, mesmo após a colonização, relacionam linguagem, língua e cultura à dominação dos países europeus. Essa imposição estabelece uma única forma de linguagem, língua e cultura como capaz de criar civilização, deslegitimando as línguas originárias e a autodeterminação da população local.

Entretanto, de acordo com Matos (2020) os falantes de línguas periféricas podem subverter o uso da língua hegemônica a seu favor. Um exemplo dessa ação parte de autores como bell hooks, ao expor a apropriação do inglês pelas pessoas negras nos Estados Unidos, criando um uso próprio que representa a expressividade de seus falantes (MATOS, 2020); a atuação de Rigoberta Menchú é exemplo do uso do espanhol como elo entre diferentes povos indígenas, subvertendo a exclusão provocada por essa

língua na Guatemala; e Fanon demonstra como a dominação dos códigos linguísticos que comportam a língua(gem)/cultura francesa pode ser ferramenta de descolonização ao ser usada para confrontar o opressor (MATOS, 2020).

No estágio atual da globalização é possível flexibilizar o alcance das línguas. Na literatura as línguas hegemônicas passaram a ser um caminho para reverberar as memórias locais, como no caso da cultura hispânica e indígena através do inglês (MIGNOLO, 2003). De igual maneira, é possível repercutir a cultura indígena ou afrodescendente através da literatura em espanhol, que comporta um número maior de falantes/leitores, por exemplo.

Já em outros espaços as barreiras são maiores, “[...] a questão não é tanto o número de falantes quanto o poder hegemônico das línguas coloniais no domínio do saber, da produção intelectual e das culturas do conhecimento acadêmico” (MIGNOLO, 2003, p. 396). Nesse caso, a predominância das línguas coloniais garante acesso a mais leitores, que são influenciados por uma ideia imperialista civilizadora ocidental, na qual o saber se relaciona diretamente com línguas específicas como o inglês, o alemão e o francês. Isso demonstra como os limites entre língua e humanidade modelaram o conhecimento. Assim, o espanhol, mesmo alijado como língua importante da modernidade, mantém o prestígio entre as línguas.

O pensamento imperialista levou muitos povos e línguas à extinção. Para reparar essa violência em 1996 foi realizada a Conferência Mundial sobre os Direitos das Línguas que visava complementar a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Embora seja contraditório, para aquele momento de globalização, a valorização dos elementos locais (língua, tecnologia, formas de organização, etc.) foi a maneira encontrada para fortalecer os Estados diante da quebra das fronteiras nacionais, ao mesmo tempo que favoreceu a existência e preservação das línguas e das populações minoritizadas (MIGNOLO, 2003).

Para Walsh (2009), as conquistas em relação às línguas periféricas foram um ganho de suas respectivas populações e precisam ser fortalecidas. Para tanto, a autora propõe um diálogo intercultural crítico em relação ao uso e aprendizagem de línguas, considerando que a diferença cultural e linguística se constrói em uma matriz de poder que, em sociedades colonizadas, caracteriza-se pelo favorecimento do grupo racial branco, enquanto que os grupos não brancos são subalternizados. O diálogo intercultural seria uma interação entre as diferentes culturas com vistas a romper as hierarquias. Essa perspectiva pode ser decolonial ao propor soluções que fogem da lógica das colonialidades. Assim, língua, linguagem e humanidade passam a ser entendidas na esfera da equidade entre povos.

A educação linguística em espanhol não pode desconsiderar o período colonial que possibilitou a expansão dessa língua pelo mundo, pois, ainda que o colonialismo tenha acabado enquanto regime político, as colonialidades continuam postas, inclusive

no que se refere às práticas linguísticas. Exames como ENEM são uma fonte propícia para compreender as concepções de língua e linguagem ou mesmo a relação entre o espanhol e outras línguas já que apresentam textos e reflexões que buscam demonstrar essa interação, como veremos nas análises. As características do exame serão abordadas na próxima seção.

3 O espanhol no Brasil e no ENEM

Para compreender a relação entre as línguas, Lagares (2013) alinha-se à classificação do espanhol como língua supercentral, conceito que indica um alcance mediano da língua em relação aos falantes do ponto de vista da sociologia e da economia política. Esse tipo de língua gira em torno de línguas hipercentrais como o inglês, com alto alcance; e tem línguas centrais em torno de si como o quéchua, com baixo alcance sociológico, econômico ou político; além de línguas periféricas, com pouca influência na relação entre línguas. Nesse sistema gravitacional, o bilinguismo estabelece laços e hierarquias. Um falante de língua hipercentral tende a ser monolíngue, já os demais falantes devem ser bilíngues de acordo com a língua hegemônica de seu contexto. Assim, “os falantes de quíchua bilíngues serão também falantes de espanhol, e não de qualquer outra língua supercentral” (LAGARES, 2013, p. 387). Enquanto que os falantes de espanhol tendem a aprender inglês e não qualquer outra língua, mesmo que seja mais presente em seu cotidiano, como quéchua, por exemplo.

A classificação utilizada pelo autor abarca o processo atual de globalização no qual os interesses comerciais podem favorecer determinadas línguas. A inclusão da difusão do espanhol no Brasil nos acordos econômicos com Espanha e países do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) é um exemplo.

De acordo com Paraquett (2019), durante as ditaduras latinas o contato com os vizinhos hispânicos foi comprometido e a reaproximação iniciou lentamente nos anos 1990. Nesse período, as políticas linguísticas brasileiras alinharam-se as políticas de recuperação econômica da Espanha, através de acordos que se baseavam também na difusão da língua. Dessa maneira, a hegemonia da Espanha em relação a outros países hispano-falantes foi se consolidando, na mesma medida em que a língua espanhola se difundia no Brasil. Positivamente, os acordos influenciaram na expansão do campo de atuação do espanhol, chegando a espaços até então inalcançados, como o ENEM e a educação básica obrigatória. Por outro lado, renderam a primazia da variante ibérica de prestígio em detrimento das demais (LAGARES, 2013).

Os fatos mencionados ilustram como os acordos políticos e econômicos influenciam no alcance das línguas. Assim, desde a última reformulação do ENEM em 2009, as línguas estrangeiras (LEs), espanhol (supercentral) e inglês (hipercentral) passaram a compor a prova. O exame tem como função avaliar a qualidade do ensino no nível médio, do sistema escolar e selecionar estudantes para o ensino superior. Esta última

função também pode justificar a inserção das LEs no exame, devido ao seu alcance internacional (FERNANDES, 2016). Naquela ocasião, foi criada uma Matriz de Referência (MR) com quatro áreas de conhecimento, que comportam competências e habilidades próprias, além de seguir cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problema; construir argumentação; e elaborar soluções.

A prova da área de Linguagens exige conhecimentos sobre coesão e coerência textual; gêneros discursivos e sua função social; identificação de argumentos e encaideamento de ideias, entre outras habilidades que colaboram para a compreensão e interpretação dos mais variados textos orais ou escritos (BRASIL, 2013). Em relação às LEs, a MR orienta:

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, 2013, p. 18)

O Guia para elaboração e revisão dos itens (BRASIL, 2010) também auxilia na formulação e compreensão das provas do ENEM. Segundo o documento, item é a unidade de testagem da prova (questão) composto pelo texto base, enunciado e alternativas. Cada item contempla uma situação problema, relacionando fenômenos a contextos reais e estimulando a busca de soluções (BRASIL, 2010). Os textos base devem ser objetivos, motivando a formulação de problemas. Os enunciados podem ser uma pergunta ou uma frase a ser completada, com foco nas reflexões contidas no texto. Já as alternativas de respostas, estas devem ser plausíveis frente ao problema, porém somente o gabarito deve ser uma resposta possível. O item deve exigir uma das habilidades apenas, articulando as competências de cada área, os eixos cognitivos comuns a todas as áreas e a estrutura de múltipla escolha adotada pelo exame (BRASIL, 2010).

A reformulação do ENEM, em 2009, influenciou diretamente no currículo escolar, já que as escolas passaram a se adequar para cumprir as exigências do exame (BRASIL, 2013). Atualmente o ensino médio segue o documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) homologado em 2017. Esse documento, de modo geral, se alinha aos pressupostos do ENEM, enfatizando a estreita relação entre ensino médio e

o exame nacional e como um contexto retroalimenta o outro. Tendo em vista os pressupostos para elaboração das provas de espanhol do ENEM e o aporte teórico utilizado, no próximo tópico apresentamos a metodologia de análise dos itens e a interpretação dos dados.

4 Língua espanhola no ENEM: o assunto em questão

Os procedimentos metodológicos partiram da pesquisa qualitativa, que visa “abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar fenômenos sociais ‘de dentro’” (FLIK, 2009, p. 8). Assim, buscamos traços de interações e experiências que permitam entender como a língua espanhola é retratada no ENEM e sua relação com outras línguas. Seguindo a abordagem descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) averiguamos a formatação dos itens e sua composição, bem como a interpretação de aspectos de colonialidade e decolonialidade com base na fundamentação teórica previamente debatida.

Para tanto, utilizamos a técnica de pesquisa documental, pois, de acordo com Gil (2002), permite uma análise crítica e problematizadora de documentos oficiais ou material da mídia em relação às ideologias e preconceitos neles contidos, por exemplo. De acordo com o autor, a análise documental se desenvolve a partir da análise de conteúdo “essa técnica possibilita a descrição do conteúdo manifesto e latente das comunicações” (GIL, 2002, p. 89). No caso dessa pesquisa, a intensão é compreender as relações de prestígio e desprestígio estabelecidas entre língua e linguagem no conteúdo das provas aplicadas.

Segundo Bardin (1977) elementos como o tema, as palavras, o parágrafo e aspectos contextuais determinam uma unidade de contexto e favorecem a análise de um conteúdo textual. Assim, para analisar os itens do ENEM, utilizamos como unidade de análise a unidade de contexto, abarcando as seguintes categorias: texto base, enunciado e alternativas de respostas que compõem cada item.

Foram avaliadas as provas aplicadas entre 2010 e 2020 (consideramos 11 provas regulares; 1 reaplicação; 11 provas para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL); e a versão digital aplicada pela primeira vez em 2021²), totalizando 120 itens – dos quais 16 discutem direta ou indiretamente o uso da língua e da linguagem no mundo hispânico. Os itens foram classificados em quatro grupos dispostos no quadro a seguir:

² Devido à pandemia de Covid-19, a aplicação regular do ENEM 2020 ocorreu em janeiro de 2021 na sua versão impressa e digital. A segunda aplicação ocorreu em fevereiro de 2021 e foi direcionada para as PPL e para as pessoas que não conseguiram fazer a prova na primeira aplicação, por conta das falhas e irresponsabilidades na condução do exame no contexto pandêmico.

Quadro 1 – Classificação dos itens

ITEM	Relação entre línguas	Classificação
91 e 92 da Prova Regular de 2010 <i>Bilingüismo en la Educación Média Continuidad, no continuismo</i>	Bilinguismo no contexto escolar, guarani e español.	Língua espanhola e outras línguas em contexto escolar
04 da Prova Regular de 2018 <i>¿Cómo gestionar la diversidad lingüística en el aula?</i>	Diversidade linguística no contexto escolar, catalão e espanhol.	
92 da prova regular de 2013	Hierarquia linguística na colonização.	Linguagem, língua espanhola e as línguas indígenas
91 da prova para PPL de 2015	Preservação das línguas minoritizadas.	
93 da prova para PPL de 2015	Linguagem, literatura e tradução.	
93 da reaplicação de 2016 <i>Medio millón de personas en Lima habla una lengua indígena</i>	Plurilinguismo e preservação linguística.	
94 da prova Regular de 2010	Hierarquia linguística na publicidade.	Língua espanhola e outras línguas pelo mundo
93 da prova Regular de 2013 <i>Pensar a língua espanhola no século XXI</i>	Espanhol como língua pluricêntrica.	
95 da prova Regular de 2015 <i>Los guionistas estadounidenses introducen cada vez más el español en sus diálogos</i>	Hierarquia linguística na indústria do cinema.	
93 da prova para PPL de 2012 <i>El idioma español en África subshariana: aproximación y propuesta</i>	Difusão do espanhol na África.	
95 da prova para PPL de 2014	Uso da linguagem no mundo hispânico.	
02 da prova digital de 2020 <i>Los orígenes de la habitual expresión ¡che!</i>	Variedade linguística, uso e prestígio da expressão <i>che</i> .	
95 da prova para PPL de 2010	Espanha e turismo linguístico.	Língua espanhola e suas variedades na Espanha
04 da prova para PPL de 2019	Oralidade e cultura espanhola.	
04 da prova digital de 2020 <i>No hablarás con acento andaluz en el telediario de las 9</i>	Variedade linguística, uso e prestígio.	

Fonte: Elaboração própria.

Devido ao limite de espaço, entre o montante avaliado, foram analisados os 8 itens mais representativos sobre a abordagem da língua(gem) em cada grupo. No primeiro grupo, destacamos as relações de colonialidade e decolonialidade que perpassam os três itens. No segundo grupo, optamos por analisar aqueles que evidenciam a relação tênue de resistência à colonialidade e direcionamento decolonial entre língua/ língua-gem/cultura a partir dos itens 93 de 2015 e 93 de 2016. No terceiro grupo, detalhamos os itens 93 de 2013 e 95 de 2015, já que estes refletem a hierarquização entre línguas de forma mais explícita do que os demais. No quarto grupo, optamos por analisar o item 93 de 2020, por ser o que mais demonstrava as tensões socioculturais entre língua(gem) no contexto da Espanha.

4.1 Língua espanhola e outras línguas em contexto escolar

O primeiro grupo de itens a ser analisado abarca as questões que se referem ao contexto escolar. Vejamos os dois primeiros itens:

Figura 1 – Item 91 e 92 da prova regular de 2010

Texto para as questões 91 e 92	Questão 91
<p>Bilingüismo en la Educación Media Continuidad, no continuismo</p> <p>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.</p> <p>Gracias precisamente a los programas escolares, aun en contextos urbanos, el bilingüismo ha sido potenciado. Los guaraníhablantes se han acercado con mayor fuerza a la adquisición del castellano, y algunos castellanohablantes perdieron el miedo al guaraní y superaron los prejuicios en contra de él. Dejar fuera de la Educación Media al guaraní sería echar por la borda tanto trabajo realizado, tanta esperanza acumulada.</p> <p>Cualquier intento de marginación del guaraní en la educación paraguaya merece la más viva y decidida protesta, pero esta postura ética no puede encubrir el continuismo de una forma de enseñanza del guaraní que ya ha causado demasiados estragos contra la lengua, contra la cultura y aun contra la lealtad que las paraguayas y paraguayos sienten por su querida lengua. El guaraní, lengua de comunicación sí y mil veces sí; lengua de imposición, no.</p> <p><small>MELIÁ, B. Disponível em: http://www.staff.uni-mainz.de. Acesso em: 27 abr. 2010 (adaptado).</small></p>	<p>No último parágrafo do fragmento sobre o bilinguismo no Paraguai, 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?</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> A O guarani continua sendo usado pelos paraguaios, mesmo sem a escola e apesar dela. <input type="radio"/> B O ensino médio no Paraguai, sem o guarani, desmereceria todo o trabalho realizado e as esperanças acumuladas. <input type="radio"/> C A língua guarani encontrou uma funcionalidade real que assegura sua reprodução e continuidade, mas só isso não basta. <input checked="" type="radio"/> D A introdução do guarani nas escolas potencializou a difusão da língua, mas é necessário que haja uma postura ética em seu ensino. <input type="radio"/> E O bilinguismo na maneira de ensinar o guarani tem causado estragos contra a língua, a cultura e a lealdade dos paraguaios ao guarani. <hr/> <p>Questão 92</p> <p>Em alguns países bilingües, o uso de uma língua pode se sobrepor à outra, gerando uma mobilização social em prol da valorização da menos proeminente. De acordo com o texto, no caso do Paraguai, esse processo se deu pelo (a)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="radio"/> A falta de continuidade do ensino do guarani nos programas escolares. <input type="radio"/> B preconceito existente contra o guarani principalmente nas escolas. <input type="radio"/> C esperança acumulada na reforma educativa da educação média. <input checked="" type="radio"/> D inclusão e permanência do ensino do guarani nas escolas. <input type="radio"/> E continuismo do ensino do castelhano nos centros urbanos.

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL 2010). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/dia2_caderno5_amarelo_com_gab.pdf. Acesso em: 28 fev. 2021.

A prova de 2010 apresenta uma característica singular em seus dois primeiros itens ao utilizar o mesmo texto para ambas as questões. Intitulado *“Bilingüismo en la Educación Média – Continuidad, no continuísmo”* o texto base, embora esteja um pouco confuso, devido provavelmente à adaptação, deixa explícito a importância da língua guarani para os paraguaios e que o bilingüismo deve ser mantido na escola. No item 91, problematiza-se a imposição da língua em detrimento da comunicação e de uma postura ética no ensino. Já o item 92, versa sobre o processo de valorização do guarani no Paraguai, evidenciando o preconceito com as línguas menos valorizadas em contextos bilíngues.

Ainda que o trecho presente no item demonstre que há insatisfações no tratamento dado ao guarani durante sua institucionalização, em sua versão original³ as explicações são mais aprofundadas, informando que durante a reforma educacional no Paraguai havia a intenção de tornar o guarani opcional no ensino médio, o que seria uma forma de marginalização da língua, do ponto de vista do autor, Bartomeu Melià. Ao mesmo tempo, Melià critica a falta de ética, que castelhaniza o ensino do guarani, principalmente por gramaticalizar a língua, ações que para o autor são uma forma de colonialismo. Ele ainda ressalta que esta postura de ensino não encontra respaldo nas concepções de estudiosos guaranis, já que estes entendem a gramaticalização como uma perda da identidade do idioma.

Entender a castelhanização da língua guarani como forma de colonialismo leva a reconhecer que os padrões de definição de língua do período colonial, como vimos na seção 2, seguem ganhando novas roupagens. Nesse viés, uma língua precisa ter uma função política, seja para unir um território ou para ditar leis, por exemplo. Em ambas ocasiões é preciso ter escrita, ser ensinada, e conseqüentemente, ter uma gramática. Para Veronelli (2015) o cumprimento dessas condições, poderia elevar uma língua vulgar, adquirida no uso cotidiano sem poder político, ao status de língua propriamente, por expressar conhecimento. A gramaticalização das línguas indígenas colaborou para o processo de dominação colonial e segue sendo uma forma de imposição dos padrões eurocentrados na medida em que é considerada a única forma de sistematização das línguas e principal forma de aprendizagem.

Na problematização dos itens vemos que o guarani passou a ser parte do currículo como forma de diminuir preconceitos e incentivar a aprendizagem de falantes de espanhol. Esses fatos ilustram as explicações de Lagares (2013) sobre bilingüismo, já que, embora o bilingüismo no Paraguai seja bastante difundido, é comum que falantes de espanhol não se interessem por aprender guarani – enquanto que os falantes de guarani são bilíngues ao falar também o espanhol. Além disso, permanece uma certa desvalorização do guarani enquanto língua minoritarizada em detrimento do espanhol, o que pode levar ao desinteresse dos falantes naturais da língua, à renúncia a sua própria língua e adesão à língua hegemônica. Nesse sentido, o texto ajuda a entender que a institucionalização de uma língua periférica a partir da educação formal é importante,

³ Disponível em: <https://www.staff.uni-mainz.de/lustig/guarani/>. Acesso em: 15 jul. 2021.

mas sozinha, não é suficiente para mudar a relação entre línguas, podendo resultar em novas formas de assimilação cultural. Dessa maneira,

Embora a Constituição tenha declarado o guarani como língua oficial, a relação entre espanhol e essa última bem como com as demais línguas é complexa, inscrevendo-se no que se caracteriza como o processo de colonialismo linguístico e cultural e seu componente ideológico unilinguista, contrário à diversidade linguística. (BAPTISTA, 2017, p. 39).

Entendemos que desconsiderar as particularidades da língua e cultura guarani, bem como sua diversidade, além de moldar a aprendizagem às expectativas dos falantes de espanhol, podem ser fatores que influenciam no tratamento dessa língua ser assimétrico diante do espanhol, resultando em prejuízos culturais como foi problematizado nos itens. A próxima análise continua no contexto escolar. Vejamos o item:

Figura 2 – Item 04 da prova regular de 2018

QUESTÃO 04

¿Cómo gestionar la diversidad lingüística en el aula?

El aprendizaje de idiomas es una de las demandas de la sociedad en la escuela: los alumnos tienen que finalizar la escolarización con un buen conocimiento, por lo menos, de las tres lenguas curriculares: catalán, castellano e inglés (o francés, portugués...).

La metodología que promueve el aprendizaje integrado de idiomas en la escuela tiene en cuenta las relaciones entre las diferentes lenguas: la mejor enseñanza de una lengua incide en la mejora de todas las demás. Se trata de educar en y para la diversidad lingüística y cultural.

Por eso, la V Jornada de Buenas Prácticas de Gestión del Multilingüismo, que se celebrará en Barcelona, debatirá sobre la gestión del multilingüismo en el aula. El objetivo es difundir propuestas para el aprendizaje integrado de idiomas y presentar experiencias prácticas de gestión de la diversidad lingüística presente en las aulas.

Na região da Catalunha, Espanha, convivem duas línguas oficiais: o catalão e o espanhol. Além dessas, ensinam-se outras línguas nas escolas. De acordo com o texto, para administrar a variedade linguística nas aulas, é necessário

A ampliar o número de línguas ofertadas para enriquecer o conteúdo.

B divulgar o estudo de diferentes idiomas e culturas para atrair os estudantes.

C privilegiar o estudo de línguas maternas para valorizar os aspectos regionais.

D explorar as relações entre as línguas estudadas para promover a diversidade.

E debater as práticas sobre multilinguismo para formar melhor os professores de línguas.

Disponível em: www10.gencat.cat. Acesso em: 15 set. 2010 (adaptado).

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL, 2018). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2018/1DIA_02_AMARELO_BAIXA.pdf. Acesso em: 8 abr. 2021.

O item 04 da prova regular de 2018 comporta o texto base intitulado *¿Cómo gestionar la diversidad lingüística en el aula?*, que descreve um evento sobre boas práticas no ensino de línguas e a valorização da diversidade cultural e linguística. O enunciado explica que se trata da realidade da Catalunha, uma região da Espanha onde duas línguas são ensinadas como oficiais na escola (espanhol e catalão) e uma terceira como adicional. Em seguida, solicita que se identifique qual seria a melhor maneira de gerenciar a variedade linguística, que seria através da correlação entre as línguas estudadas.

No contexto apresentado pelo item também há situação de bilinguismo, na qual falantes do catalão estão expostos a outras línguas hipercentrais ou supercentrais (espanhol, português, inglês, francês), confirmando que o bilinguismo costuma atrair os

falantes de línguas de menor alcance para aprender línguas de maior alcance e não necessariamente o contrário (LAGARES, 2013). Ainda que seja uma língua com menos prestígio no território Espanhol, nesta ocasião, o catalão é tratado de forma simétrica em relação às demais línguas.

Núñez Méndez (2013) afirma que essa simetria passou a ser construída após o período ditatorial no qual o catalão era proibido. Assim, em 1983 a língua foi oficializada e uma série de ações colaboraram para sua difusão, desde o ensino formal, passando pela obrigatoriedade em espaços públicos e pela utilização na imprensa, o que resultou na institucionalização do idioma em diferentes esferas, bem como sua aceitação entre falantes e não falantes (NÚÑEZ MÉNDEZ, 2013). A autora alerta que ainda assim há conflitos, pois nem todos os cidadãos reconhecem o catalão como língua, porém as iniciativas foram importantes para preservar aqueles que tem essa língua como materna.

A problematização do texto base aponta para necessidade de valorizar a diversidade linguística. É interessante encontrar um texto como esse na prova de 2018 do ENEM, pois um ano antes, no Brasil, estava sendo aprovada a BNCC e a Lei 13.415/2017, que tornou obrigatória apenas a língua inglesa no ensino regular. Embora para os participantes do exame isso não venha ao caso no momento da prova, para professores e profissionais da educação, cabe destacar a contradição posta por esse item. Enquanto estudos comprovam a relevância da pluralidade no ensino de línguas, nossa legislação restringe a oferta de idiomas.

Os três itens analisados até aqui têm em comum a relação entre língua espanhola e outras línguas no contexto de ensino. Nos dois primeiros itens, demonstra-se um problema em relação a forma de ensinar a língua guarani na escola. Já o terceiro item apresenta a língua catalã de forma igualitária às demais, indicando que não há problemas em seu ensino conjunto com as línguas hegemônicas, mas que, pelo contrário, há uma potencialização.

É possível problematizar esses dois contextos a partir das reflexões de Baptista (2017), quando a autora relaciona língua, identidade e território, uma vez que na Catalunha a língua e o território vêm se mantendo, apesar dos conflitos geopolíticos na região, e a língua fortalece a identidade local. Além disso, o sistema linguístico catalão tem relações com o espanhol, o português e o francês, o que pode facilitar a aprendizagem dessas línguas.

Já o caso do guarani e do espanhol é completamente diferente, posto que as estruturas linguísticas não são próximas e a relação entre as línguas se deu pela colonização, isto é, pela imposição do espanhol no território paraguaio em detrimento da língua local. Esse processo foi legitimado através da ideia de língua e linguagem exposta no tópico 2, que desconsiderava o guarani enquanto língua e seus falantes enquanto capazes de expressão humana (VERONELLI, 2015). Nesse sentido, mais do que pensar as condições pedagógicas de ensino do espanhol e do guarani, é preciso repensar qual noção de língua e linguagem vem se mantendo no território paraguaio.

O texto base dos itens 91 e 92 da prova de 2010 fala em uma possível imposição do guarani como se estivesse seguindo a lógica colonial, ao ser castelhanizado, porém dado às relações de poder não parece ser algo factível para uma língua periférica. Por sua vez, o item 04 trata as relações entre a língua catalã e as línguas supercentrais e hipercentrais como se fossem iguais, o que no contexto de aprendizagem é positivo e pode ser um direcionamento decolonial na medida em que esse tratamento recai também sob os falantes das línguas. Contudo, em termos globais a diferença entre essas línguas precisam ser problematizadas, já que o desprestígio da língua de menor alcance se mantém. Por fim, é possível afirmar que em ambos os casos há uma hegemonia do espanhol como língua dos conquistadores em relação ao guarani (BAPTISTA, 2017) e como língua oficial em relação ao catalão.

4.2 Linguagem, língua espanhola e as línguas indígenas

Passemos agora a analisar a relação entre língua espanhola e línguas indígenas na América Latina para além do contexto escolar. O item 93 da prova para PPL de 2015 apresenta em seu texto base a problemática de traduzir a cultura para um idioma que não comporta os mesmos códigos culturais. O autor explica que o contato com a cultura ocidental advinda da Espanha fez transformações na forma de fazer literatura indígena, colocando em destaque a autoria em detrimento do coletivo, por exemplo. Este texto é pertinente, pois evidencia os conflitos e adaptações gerados a partir do encontro cultural além de colocar em destaque a literatura indígena. Embora não tenha título, uma característica que se repete em outros itens, não há dificuldades em compreender a ideia central do texto, que apresenta um questionamento sobre a poesia quéchua na contemporaneidade. Vejamos o item:

Figura 3 – Item 93 da prova para PPL de 2015

QUESTÃO 93

Desde luego que para quienes continuamos escribiendo en quechua, en aymara o en las lenguas amazónicas, o recreamos en castellano el subyugante universo andino, el mayor obstáculo es, sin duda, el lenguaje: cómo hacer verosímil — mediante la palabra — lo que de por sí es increíble en ese arcano territorio donde las fronteras entre vida/muerte, mundo natural/sobrenatural, no existen y es común, más bien, toparse en un cruce de caminos con un ángel andariego o recibir, tal vez, en una siembra de papas, la visita inesperada de un familiar muerto que viene — del más allá — a prevenimos sobre el clima o porque simplemente tiene sed y desea un poco de chicha de maíz. No obstante a ello, la poesía quechua contemporánea, la escrita por Alencastre por ejemplo, tiene autor y códigos propios y ya no más ese carácter colectivo, anónimo y oral de los inicios, cuando estaba conformada por oraciones e himnos que, de acuerdo a su naturaleza, eran wawakis (invocaciones para enterrar a un infante muerto), hayllis (poesía épica), harawis (poesía amorosa), qhaswas (cantos de regocijo), wankas, entre otros. Ni siquiera la luminosa personalidad de José María Arguedas confinó al limbo al poeta Alencastre, de quien dijo era el más grande poeta quechua del siglo XX.

GONZÁLEZ, O. Disponível em: www.lenguandina.org. Acesso em: 30 jul. 2012.

Segundo Odi González, embora seja difícil dar verossimilhança ao universo cultural andino ao escrever em línguas indígenas ou em castelhano, nos dias de hoje, a poesia quéchua

A baseia-se na tradição oral.
B constitui-se de poemas cerimoniais.
C costuma ter um caráter anônimo.
D possui marcas autorais.
E busca uma temática própria.

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL, 2015). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2015/PPL_ENEM_2011_13_CINZA.pdf. Acesso em: 8 abr. 2021.

Observamos que neste item a linguagem é apresentada como inerente à cultura e como forma de expressão desta. Assim, o conhecimento dos valores indígenas, sua cosmogonia, formas de interação com o meio em que vivem se fazem necessários para que haja a compreensão de sua poesia e tradução para aqueles que não conhecem suas respectivas línguas. Este item demonstra a importância de um diálogo intercultural crítico (WALSH, 2009), apontando para possibilidades decoloniais de compreensão cultural, literária e de expressão humana que reverberem a voz dos povos indígenas e evitem, assim, interpretações distorcidas por parte das culturas brancas.

Segundo Walsh (2009) uma postura decolonial exige a compreensão de que as estruturas sociais se conformam dentro da matriz colonial de poder, ou seja, a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005) na qual tudo que é entendido como cultura branca se encontra em uma posição superior e o que é entendido como não branco (indígena, negro, etc.) é visto desde uma posição inferior. Esta construção de sentidos pode levar a situações de assimilação como as mencionadas na seção anterior, demonstrando, como afirma Veronelli (2015), que o próprio diálogo está colonizado, uma vez que as expressões compreensíveis se limitam a expressividade do colonizador ou de quem detém o poder. Entendemos que este item reconhece essa estrutura e por isso busca evidenciar as ações das culturas indígena para se preservarem diante do encontro cultural, na sua diversidade, sem deixar de demonstrar os conflitos, perdas e ganhos culturais nesse processo.

O item ainda dialoga com as proposições de Matos (2020) ao subverter o uso da língua hegemônica para reverberar o imaginário indígena e se fazer ouvir ou ler. De acordo com a autora é preciso reconhecer que, embora a língua espanhola seja importante na construção de subjetividades, como é demonstrado no item, nesse processo também é ferramenta da construção de subalternidades. Em sua reflexão sobre o tema, Matos (2020) exemplifica essa relação a partir das ações de Rigoberta Menchú ao dar-se conta da opressão, mas ao mesmo tempo das possibilidades de emancipação a partir da língua:

Esse despertar da consciência é um meio para resistir contra a língua espanhola como dispositivo de exclusão social, mas também um modo para refletirmos sobre os processos de colonialidade linguística a que povos subalternizados estão sujeitos até a atualidade. Propagar uma Figura de união supostamente pacífica, contribui ainda mais para o apagamento de diversas histórias, prevalecendo os interesses dos discursos colonialistas. E a língua perpassa essas histórias, definindo quem poderá ter lugar – ou possibilidade – de fala, mas não necessariamente ser reconhecido como alguém que possa ser ouvido. (MATOS, 2020, p. 228).

Nesse sentido, o item colabora para repercutir as dificuldades no campo da tradução quando se considera as culturas na prática da linguagem e para ecoar as ações dos

povos indígenas na preservação de suas línguas e culturas.

Na sequência, analisamos o item 93, que compõe a prova de reaplicação de 2016 e apresenta o texto base intitulado *Medio millón de personas en Lima habla una lengua indígena*. O foco da escrita é a diversidade de línguas nativas no Peru e o direito de cada povo/etnia falar sua língua. O enunciado explica que a diversidade linguística do Peru é comemorada no dia do idioma nativo e questiona sobre a preservação das línguas indígenas.

Figura 4 – Item 93 da prova de reaplicação de 2016

QUESTÃO 93

Medio millón de personas en Lima habla una lengua indígena

Quechua, aimara, ashaninka, cauqui, jaqaru, matsigenka y shipibo-konibo son lenguas originarias que tienen algo en común: todas conviven en Lima, y hoy, como todo 27 de mayo, son recordadas como parte del Día del Idioma Nativo. En la capital existe al menos medio millón de habitantes que se comunican a través de siete de las 47 lenguas indígenas que existen en todo el Perú. Solo en el caso de quechua hablantes, en Lima podemos encontrar al menos 477 mil, más de 26 mil cuya lengua originaria es el aimara, 1 750 ashaninka, 2 500 shipibo-konibo y 700 jaqaru. Agustín Panizo, lingüista del Ministerio de Cultura, destacó que si bien en los últimos años se ha avanzado en el reconocimiento del derecho de que cada ciudadano hable su idioma nativo, todavía hace falta más difusión sobre la importancia de respetarlas y preservarlas. Según datos del Ministerio de Cultura, en el Perú existen 47 lenguas indígenas habladas por más de cuatro millones de habitantes. No obstante, se calcula que al menos 37 lenguas nativas se han extinguido y que 27 de las sobrevivientes están en peligro de desaparecer.

Disponível em: <http://elcomercio.pe>. Acesso em: 10 jul. 2015.

A diversidade linguística é anualmente tratada no Dia del Idioma Nativo, em Lima. No texto, o desafio apontado em relação a essa questão é

- delinear o quantitativo de línguas nativas remanescentes.
- despertar para a necessidade de proteger as línguas indígenas.
- incentivar a comemoração da sobrevivência das línguas nativas.
- fazer o levantamento estatístico dos falantes das línguas nativas.
- manter a sociedade atualizada sobre a realidade linguística peruana.

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL, 2016). Disponível em:

https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2016/prova_caderno_cinza_13_2016.pdf. Acesso em: 9 abr. 2021.

Como podemos observar apesar do grande número de falantes, da criação de datas específicas e campanhas de conscientização sobre a preservação das línguas, como afirma o item, estas continuam em risco. A realidade apresentada nos leva a indagar os motivos para a essa aparente contradição. Walsh (2009) indica que ações pontuais buscam proteger as línguas nativas, como o reconhecimento dos Estados pluriculturais latino-americanos e a implantação de escolas e universidades indígenas bilíngues. Por outro lado, estas ações também foram alimentadas por desenhos globais de contenção de conflitos dentro das políticas neoliberais dos governos o que acaba comprometendo o empoderamento dos falantes e colocando em risco o direcionamento decolonial dessas ações (WALSH, 2009).

Ao expor a relação entre línguas coloniais e espaços de prestígio Mignolo (2003), afirma que nos lugares de difusão do saber como escolas, universidades e a própria literatura científica há pouco espaço para línguas, e conseqüentemente, falantes que não sejam hegemônicos. Essa compreensão por si limita o entendimento de conhecimento

e mantém o diálogo colonizado. Um exemplo disso é o posicionamento da sociedade branca diante das universidades criadas na América Latina com foco nas culturas indígenas. Segundo Walsh (2009), essas universidades tem papel relevante no empoderamento dos indivíduos, porém acaba sendo uma forma de a sociedade não se aproximar dessas temáticas e de suas línguas, por exemplo. Nesses espaços as culturas indígenas são valorizadas, mas em outros espaços de saber continuam desprestigiadas, limitando seu uso e incentivando a adesão ao espanhol. O item 93 de 2016 é significativo para apresentar línguas indígenas menos conhecidas e a contradição de que, embora com portem muitos falantes seguem em risco.

Os itens desse grupo têm em comum a demonstração de que é possível subverter a língua colonial, como no caso do item 93 de 2015, quando a literatura indígena é usada para disseminar sua cultura em espanhol; ou fazendo frente à língua do colonizador na manutenção do idioma originário como no item 93 de 2016. Nos dois casos, linguagem, língua e cultura são partes do mesmo processo de resistência.

4.3 Língua espanhola e outras línguas pelo mundo

O primeiro item analisado neste tópico problematiza a forma de lidar com as variações da língua e o poder da Espanha diante dos demais países hispano-falantes, e pede que o leitor encontre a solução defendida pelo texto, que seria ver o espanhol da Espanha como uma variante da língua que tem o mesmo valor que as demais. Vejamos o item:

Figura 5 – Item 93 da prova regular de 2013

QUESTÃO 93

Pensar la lengua del siglo XXI

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

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

LARA, L. F. Disponível em: www.revistaenki.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.

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL 2013). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarelo.pdf. Acesso em: 9 abr. 2021.

O texto base do item 93 da prova regular de 2013 é intitulado *Pensar la lengua española en el siglo XXI*. O texto questiona a dicotomia entre espanhol geral (acadêmico) e espanhol periférico (americano), alegando que tal divisão é subsidiada pelo poder econômico da Coroa espanhola, do Estado espanhol e das empresas transnacionais. Essa perspectiva não colaboraria para a união da língua e seus países, mas para unificar o idioma, apagando sua diversidade. Na sequência, o texto nomeia alguns grupos étnicos e nacionalidades que remodelaram o espanhol na América, e ressalta que o espanhol também constitui esses povos.

O texto base é oportuno para refletir sobre a imponência do espanhol ibérico frente às demais variantes, porém a oposição a esse domínio se cumpre em partes, já que acaba por manter a ideia de contribuição para o nacional advinda de países europeus e relegando uma participação bem menos significativa aos povos originários, afrodescendentes e mestiços. Além disso, o texto trata a variante ibérica como única. Esse ideário conflui com Lagares (2013) ao apontar a necessidade de desvinculação do espanhol à mestiçagem, seja da língua ou seja das culturas – fato que resulta em apagamentos que desde a Península Ibérica, na colonização e hodiernamente, segue conformando a ideia de unidade da língua espanhola.

Essa abordagem é problemática porque restringe a compreensão de língua(-gem) e legitima apenas as expressões do grupo hegemônico reforçando colonialidades (BAPTISTA, 2017; PARAQUETT, 2019; MATOS, 2020). A identidade nacional é vista como principal forma de homogeneizar os países hispano-falantes. Esta estratégia é comum no ensino de espanhol e, por isso, não é estranho aparecer no exame. Contudo, é também uma forma de invisibilizar as diferenças no interior dessas nações. Nesse processo, línguas europeias como o italiano são mais aceitas na formação identitária nacional do que as línguas indígenas (aborígenes), como é exemplificado no item.

De acordo com Quijano (2005), durante a criação dos Estados-Nação nas Américas a racialização e as relações assimétricas de poder eram impeditivos da formação nacional “esses novos Estados não poderiam ser considerados de modo algum nacionais, salvo que se admita que essa exígua minoria de colonizadores no controle fosse genuinamente representante do conjunto da população colonizada” (QUIJANO, 2005, p. 122). Dessa maneira, na colonização espanhola e, em períodos posteriores, colonizadores vindos de outros países europeus, foram responsáveis pela forçosa tentativa de homogeneização racial e linguística, sendo considerados representantes nacionais. Vejamos o segundo o item:

Figura 6 – Item 95 da prova regular de 2015

QUESTÃO 95 ◆◆◆◆◆

Los guionistas estadounidenses introducen cada vez más el español en sus diálogos

En los últimos años, la realidad cultural y la presencia creciente de migrantes de origen latinoamericano en EE UU ha propiciado que cada vez más estadounidenses alternen el inglés y el español en un mismo discurso.

Un estudio publicado en la revista *Vial-Vigo International Journal of Applied Linguistics* se centra en las estrategias que usan los guionistas de la versión original para incluir el español en el guión o a personajes de origen latinoamericano.

Los guionistas estadounidenses suelen usar subtítulos en inglés cuando el español que aparece en la serie o película es importante para el argumento. Si esto no ocurre, y sólo hay interjecciones, aparece sin subtítulos. En aquellas conversaciones que no tienen relevancia se añade en ocasiones el subtítulo *Speaks Spanish* (habla en español).

“De esta forma, impiden al público conocer qué están diciendo los dos personajes que hablan español”, explica la autora del estudio y profesora e investigadora en la Universidad Pablo de Olavide (UPO) de Sevilla.

Disponível em: www.agenciasinc.es. Acesso em: 23 ago. 2012 (adaptado).

De acordo com o texto, nos filmes norte-americanos, nem todas as falas em espanhol são legendadas em inglês. Esse fato revela a

- A assimetria no tratamento do espanhol como elemento da diversidade linguística nos Estados Unidos.
- B escassez de personagens de origem hispânica nas séries e filmes produzidos nos Estados Unidos.
- C desconsideração com o público hispânico que frequenta as salas de cinema norte-americanas.
- D falta de uma formação linguística específica para os roteiristas e tradutores norte-americanos.
- E carência de pesquisas científicas sobre a influência do espanhol na cultura norte-americana.

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL 2015). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacaobasica/enem/provas/2015/CADENEM%202015_DIA%20205_AMARELO.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021.

O item 95 da prova regular de 2015 apresenta um texto base adaptado com o título *Los guionistas estadounidenses introducen cada vez más el español en sus diálogos*. A escrita apresenta um problema próprio da cultura do cinema e também da relação entre culturas nesse mercado artístico. A hegemonia da língua inglesa no âmbito internacional gera uma desigualdade no tratamento das línguas e personagens que reflete no cinema. O item se prende ao problema apresentado no texto base de que nos filmes em inglês nem sempre há legenda para as falas em espanhol.

Este item exemplifica a relação hierárquica entre línguas hegemônicas no contexto global (LAGARES, 2013). As produções cinematográficas e o público não valorizam o espanhol, principalmente em suas variantes latino-americanas, privilegiando a comunicação em inglês. A discussão é ilustrativa para pensar a relação entre língua e humanização já que os personagens “importantes” são representados com falas em inglês (MIGNOLO 2003; VERONELLI, 2015). Ao mesmo tempo, leva a pensar quais representações são feitas dos sujeitos falantes de espanhol (nas Américas) para que suas expressões sejam ignoradas. Nesse viés, a materialidade linguística das legendas cinematográficas forja e reafirma as relações entre língua, identidade e território (BAPTISTA, 2017); língua, linguagem e cultura (MATOS, 2020); e as representações da linguagem inferiorizando as personagens latinas.

Estes itens foram agregados no grupo 3, por retratarem a relação entre variante de prestígio e de desprestígio do espanhol em diferentes territórios e exporem a hierarquização linguística e cultural entre línguas hegemônicas.

4.4 Língua espanhola e suas variedades na Espanha

Esta última análise é sobre o item 03 da prova digital referente à aplicação do ENEM de 2020 que conta com o texto base intitulado *No hablarás con acento andaluz*

en el telediario de las 9. A escrita reivindica o direito dos andaluzes em falar seu sotaque em detrimento da solicitação dos bispos católicos locais, de que as expressões próprias da região fossem evitadas. O texto base indica que a história e a construção de subjetividade que modelam algo como bom ou ruim, contam, principalmente, com o poder político como definidor desses padrões; ressalta as variedades linguísticas dentro da Espanha; e ainda mostra como isso afeta os falantes em sua linguagem, inclusive em relação à religião. Vejamos o item:

Figura 7 – Item 03 da prova digital de 2020

Questão 03 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

No hablarás con acento andaluz en el telediario de las 9

Hace unos días salió publicado que el obispado de Salamanca ha pedido a las hermandades de Semana Santa que eviten usar expresiones andaluzas durante las procesiones arguyendo que "suenan mal".

Aunque es una noticia aparentemente local y sin otro interés que el de seguir los cotilleos de los cofrades y capillitas salmantinos, lo cierto es que recoge uno de los estereotipos lingüísticos más extendidos: lo mal que hablan los andaluces.

Lo que los hablantes percibimos subjetivamente como acentos buenos y malos suele ser producto de la influencia cultural y del poder recaitrante que dejaron ciertas regiones históricamente hegemónicas. El habla de Castilla se convirtió en la de prestigio porque era la forma de hablar propia del lugar de donde emanaba el poder. El acento de la clase dominante pasó a tener prestigio social y se convirtió a ojos del conjunto de los hablantes en deseable, mientras que las formas de hablar de las zonas alejadas de los centros de poder pasaron a ser consideradas provincianas y propias de gentes pobres e incultas.

La televisión tiene un enorme poder en lo que a representación y normalización cultural se refiere. De la misma manera que esperamos que la televisión pública recoja los distintos intereses y sensibilidades de la población, sería muy deseable ver reflejado y celebrado todo el abanico de diversidad lingüística de la sociedad en que vivimos y abandonar de una vez el monocultivo del castellano central que copa nuestras pantallas. Y hoy, día de Andalucía, es un buen día para reclamarlo.

MELLADO, E. A. Disponível em: www.eldiario.es. Acesso em: 18 ago. 2017.

O texto discute a proibição de expressões andaluzas nas procissões e no telejornal das 9 horas. De acordo com essa discussão, o autor defende a

A soberania de um falar sobre o outro.

B estranheza perceptiva do falar andaluz.

C luta dos andaluzes pela diversidade linguística.

D hegemonia de um sotaque com base no prestígio social.

E visão estereotipada dos próprios andaluzes acerca de seu falar.

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL 2020). Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_digital_DI_CD2_espanhol.pdf. Acesso em: 5 ago. 2021.

Para além do aporte histórico mencionado no texto base, Paraquett (2019) alerta que nas cidades do sul da Espanha é mais evidente os conflitos entre interações culturais, pois é a região que comporta maior número de ciganos e que, atualmente, mais recebe refugiados – dois grupos vistos como marginalizados na Península. Essas observações são importantes, pois são essas configurações que modelam a língua e, somadas à influência política e econômica de seus falantes, pode determinar o prestígio ou desprestígio de uma variante. Assim, para a autora, as línguas, e notadamente o espanhol,

nos mais variados contextos e por diferentes motivos, guardam uma potencialidade de opressão ou emancipação dependendo de como cada grupo de falantes pode acessá-las. A discussão deste item permite pensar além das dicotomias entre certo ou errado, rompendo a normatização da expressão linguística para alcançar o diálogo intercultural (PARAQUETT, 2019; WALSH, 2009).

O item ainda permite refletir sobre o vínculo entre colonização e cristianização a partir da linguagem, uma vez que como afirma Mignolo (2003) são etapas do mesmo processo civilizatório, ou seja, a religião também é um instrumento de difusão e controle linguístico, que com seu poder pode legitimar ou deslegitimar usos, bem como a mídia apontada no item.

Ao proporcionar uma reflexão que rompe a colonização do diálogo (VERONELLI, 2015), e ao legitimar a expressão de povos subalternizados, o item pode ser interpretado como um direcionamento decolonial, pois visibiliza a equidade entre línguas, linguagem, culturas e seus sujeitos (PARAQUETT, 2019).

5 Palavras finais

Ao longo deste artigo evidenciamos a compreensão de língua e linguagem para além do sistema linguístico, abarcando relações geopolíticas, históricas e a influência da globalização no processo de valorização e desvalorização das línguas. Exames como o ENEM refletem essas relações, tanto na escolha das línguas contempladas no exame quanto nas discussões propostas em suas provas.

Nas provas de espanhol analisadas foi constatado que na abordagem dos itens prevalece a concepção de língua e linguagem atrelada às nacionalidades. Assim, o exame colabora para pensar língua(gem) a partir das relações sociais e humanas entre espanhol e outras línguas/países. Na maioria dos itens a língua espanhola aparece em condição hegemônica, ainda que haja exemplo de sua condição periférica, como nos Estados Unidos.

Há um esforço para manter a igualdade entre as línguas, mas essas proposições esbarram em colonialidades como o apagamento dos falantes e das línguas periféricas, exemplificado nos itens dos grupos 1 e 3. Já os itens dos grupos 2 e 4 apontam discussões em direção decolonial, uma vez que privilegiam o protagonismo de línguas e falantes indígenas e de variação do espanhol ibérico, demonstrando que apesar das relações de poder a diversidade da linguagem em diferentes manifestações está presente no exame.

Devido às limitações de espaço e do próprio estudo foi possível analisar, detalhadamente, apenas a metade dos itens classificados. Não obstante, este mapeamento inicial pode indicar caminhos para futuras investigações das práticas de linguagem do espanhol no ENEM, favorecendo sua possível relação com o cotidiano escolar brasileiro.

Referências

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. *Guia de elaboração e revisão de itens*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2018/08/Guia-para-elaboracao-e-revisao-de-itens-ENEM.pdf>. Acesso em: 2 out. 2020.
- BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. Minha pátria é minha língua: algumas questões sobre a (de)colonização das línguas e dos sujeitos no ensino de espanhol. *Abehache*, n. 12, 2017. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/download/220/206/>. Acesso em: 20 jan. 2021.
- FERNANDES, Paula Silva Resende. *Os itens de espanhol no ENEM: em busca de efeito(s) retroativo(s) na prática do professor em serviço*. 2016. Dissertação de mestrado. UNB, Brasília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21146/1/2016_PaulaSilvaResendeFernandes.pdf. Acesso em: 10 mar. 2020.
- FIORIN, José Luiz. *Linguística? O que é isso?* 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- FLICK, Uwe. *Qualidade na pesquisa qualitativa*. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência 2009*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 5 ago. 2020.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Provas e Gabaritos*. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 5 ago. 2021.
- LAGARES, Xoán Carlos. O espaço político da língua espanhola no mundo. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.52, n. 2, p. 385-408, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645378>. Acesso em: 5 ago. 2021.
- MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Diálogos sobre linguagem/língua/cultura entre hooks, Menchú e Fanon. *Travessias Interativas*. São Cristóvão, n. 22, v. 10, p.217-232, jul-dez/2020. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15327>. Acesso em: 26 abr. 2021.
- MIGNOLO, Walter. Globalização, “mundialización” - processos civilizadores e a recolocação de línguas e saberes. In: MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais/projetos globais. Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG Humanitas, 2003, p. 376-420.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. *Calidoscópio*, v. 17, n. 4, dezembro 2019. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>. Acesso em: 5 ago. 2021.

NÚÑEZ MÉNDEZ, Eva. Minorías lingüísticas y derecho a las lenguas. *Revista Internacional d’Humanitats*, n. 27, jan-abr 2013. Disponível em: https://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1025&context=wll_fac. Acesso em: 13 jul. 2021.

PARAQUETT, Marcia. Thinking (and doing) otherwise com a língua dos hermanos. O espanhol na pesquisa e nas políticas linguísticas do Brasil. *Letras & Letras*, v. 35 n. especial. Uberlândia, 2019. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/48988/27242>. Acesso em: 11 mar. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32. 278 p. (Sur Sur.) ISBN 987-1183-24-0. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 8 jan. 2021.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: É chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORINI, Ines. (org.) *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, SP: Mercado de Letras; 1998. 2a ed. 2001.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. Sobre la colonialidad del lenguaje. *Universitas Humanística*, Bogotá, n. 81, p. 33-58, jan/jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/11432/11947>. Acesso em: 14 nov. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. 2009. Seminário Interculturalidad y Educación Intercultural, 2009, La Paz. Conferência. *Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello*, La Paz, 2009. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_1923.pdf. Acesso em: 9 jan. 2021.

