

## Língua e cultura: a "cara" do ENEM na prova de Espanhol

Language and culture: the "face" of ENEM in the Spanish exam

**Eli Gomes Castanho**

Instituto Federal de São Paulo

**Resumo:** A prova de Língua Estrangeira Moderna no Enem inclui uma habilidade específica, a habilidade 8, para reconhecimento da produção cultural como representação da diversidade cultural e linguística. Focando na prova de Espanhol, este estudo analisa os itens elaborados nos últimos dez anos, para compreender o conceito de cultura que se deixa entrever nessas questões. Realizou-se levantamento da procedência dos textos utilizados, além de agrupamentos temáticos que revelam diferentes concepções de cultura. A análise evidenciou um espectro que vai desde uma visão menos crítica entendida como essencialista a uma perspectiva mais crítica, entendida como intercultural, que enfatiza a interação entre as culturas e sua consequente problematização. A seleção dos textos visibiliza, em certa medida, aspectos da cultura latino-americana, contrapondo-se às representações hegemônicas como as eurocêntricas.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Enem; Espanhol

**Abstract:** The Modern Foreign Language exam in the Enem includes a specific skill aimed at recognizing cultural production as a representation of cultural and linguistic diversity (skill number 8). This study focuses specifically on the Spanish exam, analyzing questions developed over the past ten years to explore the concept of culture reflected in these questions. A survey was conducted to trace the origin of the texts used and to group them thematically, revealing different conceptions of culture. The analysis identifies a spectrum ranging from an essentialist view, which is less critical, to an intercultural perspective that emphasizes the interaction between cultures and their resulting complexities. The selection of texts highlights aspects of Latin American culture to some extent, offering a contrast to hegemonic representations, as the Eurocentric ones.

**Keywords:** Interculturality; Enem; Spanish

## Introdução

A prova de Espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) passou a fazer parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, desde 2010. Antes disso, somente o Inglês (desde 2009) era opção de língua estrangeira moderna (LEM), no exame nacional, cuja primeira versão anual surgiu em 1998.

Baseada em uma matriz de competências e habilidades (BRASIL, 2009) única para ambas as línguas, a prova de LEM é parte da competência de área número 2 e tem como objetivo de avaliação: “Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.” Nessa competência, comportam outras quatro habilidades (numeradas de H5 a H8) que, em linhas gerais, remetem à avaliação de: sentido de vocábulos e expressões em textos (H5); leitura para ampliação de acesso à informação, tecnologia e culturas (H6); função e uso social de estruturas linguísticas por meio de relação com o texto (H7); e reconhecimento da importância da produção cultural como representação da diversidade cultural e linguística (H8).

Para este artigo, em especial, priorizou-se a análise de questões elaboradas em conformidade com a H8, que toca em questões ligadas à produção cultural na prova de Espanhol. Portanto, o objetivo deste texto será discutir a concepção de cultura que se deixa entrever pela análise dessas questões. Para isso, selecionaram-se 11 questões, aplicadas nas dez últimas edições do exame, entre 2013 e 2023, exatamente as que abordaram a H8.

Parte-se da premissa de que o ENEM, como avaliação em larga escala que é, trata-se parte de uma política linguística de Estado. Por esse viés, concorda-se com Sohamy (2012), para quem os exames de proficiência e os materiais didáticos, por exemplo, deveriam ser entendidos como materialidade de gestos políticos sobre as línguas. Ainda que o ENEM não seja propriamente uma prova de proficiência, as questões de LEM poderiam ser classificadas como avaliação de letramento, conforme conceituam Quevedo-Camargo e Scaramucci (2016).

Logo, por se tratar de uma política linguística, indícios de um posicionamento discursivo sobre as línguas podem ser depreendidos. O gesto de se incluir o Espanhol no ENEM, nos idos 2010, é, por si só, uma ação que denota uma escolha do Estado por dar visibilidade a uma das línguas mais faladas no mundo e, principalmente, no entorno fronteiro do Brasil. Sua inclusão no exame pode ser entendida como um desdobramento da lei 11.161/2005 acerca da obrigatoriedade da oferta de Espanhol nas escolas de ensino médio, isso porque a lei teria o prazo de cinco anos para ser implantada, coincidindo com seu aparecimento como opção de LEM no Enem. No entanto, a referida lei foi revogada pela lei 12.415/17, originária de medida provisória acerca do novo Ensino Médio, logo após a assunção de Temer ao poder.

Como se vê, tanto a inclusão como a exclusão do Espanhol no contexto Ensino Médio são ilustrativos de como o ato de avaliar línguas deixa sugerido o posicionamento político sobre a língua, entendido como materialização via linguagem de uma ideologia linguística (Woolard, 1998; Kroskrity, 2004). Deve-se acrescentar, ainda, que tal posicionamento não é somente sobre a língua, como também, sobre a cultura e as identidades, já que há um imbricamento sobre esses três termos. Maher (2013) argumenta que as políticas linguísticas são, antes de tudo, políticas de identidades. Por meio das políticas, incluem-se e excluem-se identidades.

Para a autora, “a ausência de uma política linguística de Estado constitui, em si mesma, uma política linguística de Estado” (Maher, 2012, p. 8)

O Espanhol vem resistindo às investidas de governos que buscam excluí-lo do currículo escolar e das avaliações de larga escala. Portanto, analisar as questões em torno da produção cultural pode ser um exercício significativo para refletir sobre as escolhas feitas no exame e como elas refletem um posicionamento sobre a língua e as culturas. Outro exemplo sintomático de como os gestos políticos revelam posicionamentos encontra-se na fala do então presidente Jair Bolsonaro. Em 2021, quando da demissão voluntária de servidores do INEP que alegavam ingerência na instituição, o então presidente disse: “O que eu considero muito é que começa a ter a cara do governo as questões da prova do Enem. Ninguém precisa estar preocupado com aquelas questões do passado, que caía temas de redação que não tinha nada a ver com nada, realmente é algo voltado para o aprendizado”<sup>1</sup>.

Sendo assim, busca-se neste artigo vislumbrar qual é a “cara” do Enem, em se tratando das questões de Espanhol, voltadas para a temática da produção cultural em língua espanhola. Para tal, discute-se o conceito de cultura e seus desdobramentos. Na sequência, são tecidas considerações metodológicas, para, por fim, proceder à análise dos itens correspondentes à habilidade 8.

## Considerações em torno do conceito de cultura

A cultura, no contexto do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, passou a ter um papel de grande relevância, especialmente no trânsito entre tendências mais estruturalistas para o que genericamente se chama de abordagem comunicativa. Autores como Almeida Filho (1993) contribuíram significativamente para esse debate. Nessa lógica, para além de uma competência comunicativa, calcada essencialmente nas relações estabelecidas no interior da própria língua, fatores de outra ordem deveriam ser levados em conta, mais especificamente no que se refere aos usos tidos como socioculturalmente adequados e efetivos. Sendo assim, seria parte da competência comunicativa, uma competência cultural, entendida como componente necessário para o sucesso da primeira, conforme autores como Miquel e Sanz (1992).

Nesse viés de se privilegiar a cultura, autores como Mendes (2007; 2015) tem defendido a urgência de tornar tênue a linha entre língua e cultura, em se tratando do ensino de língua estrangeira, com vistas a “promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo” (Mendes, 2007, p. 119). Em texto mais tardio, Mendes (2015) defende a necessidade de se aprender uma “língua-cultura”, de modo que não se possa negligenciar um conjunto de códigos sociais e culturais em jogo nas interações em língua estrangeira.

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/bolsonaro-diz-que-enem-comeca-a-ter-cara-do-governo/> Acesso em 27.09.2004.

Bem se sabe, no entanto, e Mendes (2007) corrobora esse pensamento, que o diálogo entre culturas nem sempre é tão pacífico e harmonioso. Há, também, possibilidades de embate ao se reconhecer a cultura do outro; fato que, ao longo da história das ciências sociais, a noção de relativismo cultural ganhou visibilidade ao tratar a cultura do outro, de modo a suspender julgamentos quase que inevitáveis, advindos dos padrões culturais do observador que, sob suas lentes, estuda a excentricidade das culturas.

Quando se apaga o embate que há entre as culturas, corre-se o risco de se ter uma visão essencialista de cultura. Tal posicionamento remete ao ideário multiculturalista liberal e outras versões acríticas (Maher, 2007); nelas, reconhece-se a diferença e celebra-se seu conagração sem, no entanto, problematizar os pontos de tensão nesse difícil encontro com o outro, marcado pelos mais variados atravessamentos sociais. Maher (2007) faz coro a Bauman (2013, p. 47), para quem:

[a] ideia do multiculturalismo virou marionete de uma globalização ‘negativa’, selvagem e descontrolada. Graças a ela, as forças globais podem disfarçar as consequências destrutivas de suas ações, aumentando as desigualdades intra e intersociais.

A fim de evitar o lugar-comum dos multiculturalismos acríticos e um discurso esvaziado sobre culturas e identidades, García-Canclini (2009, p. 16) defende o conceito de interculturalidade em detrimento do multiculturalismo. Muito mais do que mera mudança de nomenclatura, interculturalidade “implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos.”

Portanto, mais do que reconhecer a chamada competência cultural, deve-se renomeá-la como competência intercultural, exatamente por contemplar, também, o diálogo – ora tenso, ora amistoso – no contato entre as culturas. Assim o fazem no documento oficial do Quadro Comum Europeu, ao se privilegiar uma abordagem intercultural. Conforme a versão portuguesa do documento, busca-se o desenvolvimento de uma consciência intercultural no aprendente, que “engloba uma consciência do modo como cada comunidade aparece na perspectiva do outro, muitas vezes na forma de estereótipos nacionais.” (Conselho da Europa, 2001, p. 150).

Pelo referido documento, fica sugerida essa postura de relativizar o olhar sobre as culturas, muito embora, na prática, talvez essa conduta não se efetive. Sobretudo no que se refere à abordagem de temáticas ligadas às ex-colônias (ou atuais) de países europeus, havendo tendências ao apagamento de povos originários e de africanos, especialmente ao se tratar da América Latina por um olhar hegemônico do colonizador, conforme problematiza Souza (2018). O próprio dicionário da Real Academia Espanhola, ao definir o verbete “tercermundista”, o faz apresentando a seguinte acepção: “de calidad muy deficiente”<sup>2</sup>, de modo que se associa um termo ligado à procedência como objeto dotado de qualidade duvidosa. Para posicionar-se contrariamente a essa perspectiva colonianista, estudos mais recentes em Linguística Aplicada têm se voltado para um olhar decolonial sobre

<sup>2</sup> <https://dle.rae.es/tercermundista?m=form>

a relação entre as línguas, seus sujeitos falantes e as relações de poder estabelecidas. Por essa epistemologia, Sul e Norte fazem as respectivas alusões aos países em desenvolvimento e aos desenvolvidos, em que se busca a construção de um diálogo Sul-Sul. Assim, evita-se um olhar – entendido como hegemônico – do Norte sobre o Sul.

No que se refere ao ensino de espanhol, em especial, a visada Sul-Sul faz muito sentido para dar visibilidade a saberes dos países das Américas e Caribe, cuja predominância se deu pelo ponto de vista do colonizador. De acordo com Alexandre (2019, p. 142) esse engajamento sócio-político:

representa uma condição para o estabelecimento do diálogo com a periferia e com as chamadas Vozes do Sul. Assim, dialogar com essas “vozes” significa reinventar a forma de produzir conhecimento e, por conseguinte, buscar alternativas para a solução de problemas sobre e a partir das minorias.

Levando essa discussão em torno do conceito de cultura, cabe se perguntar como essa categoria é representada na prova de espanhol do Enem, logo, qual é sua “cara”? A seguir, é exposto o percurso metodológico para a seleção e análise das questões.

## Percurso metodológico

O percurso metodológico empregado permite enquadrar o trabalho no tipo de pesquisa documental (Flick, 2009), com base interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2009). Portanto, propõe-se o levantamento das questões que atendem à H8, de modo a constituir o *corpus* de análise e, uma vez apuradas, busca-se a percepção do conceito de cultura em jogo nos itens das provas de Espanhol do Enem, dos últimos dez anos.

Para a constituição da amostra da pesquisa, foram consultados os microdados do Enem, disponibilizados pelo site do INEP<sup>3</sup>, a fim de identificar o aparecimento da habilidade 8, da matriz da Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, no referido intervalo de tempo.

A relação entre o item elaborado e a habilidade testada não é tão simples de se identificar. Não há documentos oficiais que apontam para essa relação tão diretamente. Um dos meios, como o escolhido por Godinho (2021), pode se dar através do contato com o INEP para que o órgão apresente rol de itens e suas respectivas competências.

Vale a pena registrar o percurso aqui adotado para, inclusive, contribuir para pesquisas posteriores. No site do INEP, foram acessados os microdados e feito o download, acessando a planilha de rendimento dos candidatos, na qual consta o campo da habilidade. Optou-se por priorizar o caderno de provas da cor azul, a fim de manter certa uniformidade. Buscou-se a habilidade 8, valendo-se do recurso de colocação das células em ordem do menor para o maior; na

<sup>3</sup> Os microdados de cada ano de aplicação do ENEM encontram-se disponíveis no site do INEP, pelo link: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/enem> Acesso em 25 set. 2024



linha correspondente à LC (Linguagens e Códigos), identificam-se o item e a habilidade. Ocorre, porém, que pode haver a repetição dessa habilidade, pois é usada tanto para inglês como para espanhol; então, a coluna referente à língua é consultada, em que 0 refere-se ao inglês e 1, ao espanhol. Também se verifica a resposta indicada e confere-se com o caderno de provas igualmente disponibilizados pelo site do INEP.

Uma vez realizada essa busca fina, chegou-se aos itens elaborados, que podem ser sintetizados pelo seguinte quadro:

Quadro 1 – H8 em Espanhol no Enem (caderno Azul) – de 2013 a 2023

ANO/ITEM	GABARITO
2013/92	C
2014	Não houve
2015/95	A
2016/93	B
2017/03	B
2017/05	E
2018 <sup>4</sup>	Não houve
2019/01	A
2019/04	A
2020/04	E
2021/02	A
2022/03	C
2023/03	E

Fonte: elaborada pelo autor com base nos microdados do INEP

Em posse desses dados, procedeu-se a dois agrupamentos que permitiram identificar como a relação língua e cultura é colocada em avaliação nesses itens, são eles: (i) a origem do texto em relação ao país de fala hispânica; (ii) recorte temático realizado.

Ao identificar a origem do texto, poderão ser percebidos sinais acerca da escolha ou apagamento de variantes hegemonicamente periféricas, do Sul-Sul. Já quanto ao recorte, se

<sup>4</sup> Especialmente sobre 2018, há certa divergência. No trabalho de Godinho (2021), o INEP informou à pesquisadora, por correspondência oficial, que não houve a avaliação dessa habilidade. Em pesquisa aos microdados, todavia, há referência à habilidade 8. Ao checar o conteúdo da questão com a habilidade não se vê relação com a produção cultural em língua espanhola. Sendo assim, optou-se por marcar que não houve a testagem da habilidade, como também informou o INEP.

quer saber como o conceito de cultura é apresentado: se de modo essencializado com ênfase em elementos exóticos locais, portanto, de modo acrítico; ou se pelo viés da interculturalidade, de modo crítico, problematizando as relações de poder em jogo.

Os itens selecionados não puderam ser aqui colocados como imagem, dada a limitação de espaço para o artigo, mas poderão ser acessados por meio do hiperlink na nota de rodapé<sup>5</sup>, de modo que se sugere o acompanhamento durante a leitura.

## **Análise e discussão dos dados**

Como dito, verificar a procedência dos textos que compõem a prova de espanhol no período em questão é um indício acerca da coleção de textos selecionados. Dos 10 itens selecionados, tem-se a seguinte origem dos textos: 3 da Espanha (95/2015; 01/2019; 03/2023); 2 do Chile (04/2019; 02/2021); 1 da Argentina (92/2013); 1 da Colômbia (05/2017); 1 do México (04/2020); 1 do Uruguai (03/2022); 1 dos Estados Unidos (03/2017).

Ainda que levemente desponham textos espanhóis, há certa heterogeneidade acerca dos países de origem dos textos, de modo a indicar certa visibilidade da América Latina sem, no entanto, haver menção ao Caribe e a outros espaços da hispanofonia como, por exemplo, Guiné Equatorial. Cabe, no entanto, destacar alguns pontos que chamam a atenção desse agrupamento.

Dentre os 3 textos espanhóis, um deles, o 95/2015, trata-se de uma matéria veiculada no canal de notícias CNN sobre a recorrência cada vez maior de diálogos em espanhol nos filmes estado-unidenses, dada a presença massiva de latinos, que acabam por influenciar usos linguísticos e hábitos culturais. Com isso, há a necessidade de legenda nesses filmes, já que são exibidos ao público majoritariamente falante de inglês, o que não ocorre frequentemente. Em vez disso, costuma aparecer uma legenda apenas indicando que se está falando em espanhol, sem explicitar o conteúdo das interações. São referenciados, no texto-base da questão, estudiosas de universidades espanholas – de Vigo e de Sevilha – como discursos de autoridade.

Em um dos textos chilenos, o 02/2021, de autoria de Roberto Bolaño que, embora tenha nascido no Chile, também viveu grande parte da vida no México e na Espanha, percebe-se a confluência de culturas. A personagem citada é uma empregada uruguaia, trabalhando no México para escritores espanhóis. Na cena narrada, chama a atenção o sotaque espanhol, que é objeto da avaliação, a fim de que o candidato identifique a variação linguística em funcionamento a partir da percepção da personagem uruguaia em relação seus padrões (espanhóis).

Nos dois textos anteriores, ainda que se presentifiquem outras culturas, o olhar sobre a Espanha é predominante. Isso pelo motivo de que, em 95/2015, a questão, ainda que trate de

<sup>5</sup> <https://docs.google.com/document/d/1RdV4bfZJZGGZLRuRxGc44PXOZ2v-M2s2aq3oUsQIINU/edit?usp=sharing>

uma questão linguística em decorrência da imigração latino-americana, traz especialistas de universidades espanholas para discutir a questão. Já em 02/2021, ainda que tenha como pano de fundo os contextos latino-americanos, o texto lança luz sobre a variante ibérica em comparação à uruguaia. Desse modo, para além do critério da origem dos textos pura e simplesmente, faz-se necessário uma abordagem mais qualitativa sobre o objeto. Assim, o texto de um escritor chileno, radicado na Espanha, acaba por problematizar, no recorte, questões da variante ibérica; ao passo que, na matéria da CNN, a figura dos imigrantes no Estados Unidos é sugerida, mas discutida por autores espanhóis.

Em compensação, no texto de autoria do uruguaio Eduardo Galeano, 03/2022, não se faz menção direta ao Uruguai; mas à Venezuela, a Cuba e à Argentina. O Uruguai aparece implicitamente pela referência a Mario Benedetti sobre seu exílio na Argentina, possivelmente lançando luz às ditaduras comuns na América Latina do tempo desses escritores.

Outro texto que chama atenção é o 03/2017 cuja procedência são os Estados Unidos. Trata-se de uma letra de uma canção do grupo *Los Tigres del Norte*. Nela a situação do chicano é apresentada, revelando uma problemática comum acerca da interculturalidade e da construção das identidades híbridas (García-Canclini, 2009). A procedência de um país oficialmente anglófono, nesse caso, questiona a diferença de modo mais crítico; ao contrário do que se faz na matéria da CNN (item 95/2015).

Feitas as considerações sobre a procedência dos textos, segue discussão sobre os itens por agrupamento a partir do conceito de cultura imbricado. A partir das análises, pôde-se estabelecer os seguintes agrupamentos: (i) abordagem essencialista de cultura (acrítica) e (ii) abordagem intercultural (crítica).

Especificamente sobre o primeiro grupo – da abordagem essencialista de cultura – entende-se, neste artigo, com certa consonância com as versões acríticas de multiculturalismo que, no dizer de Maher (2007, p. 83), a presença da diversidade, no currículo escolar, “tem se limitado, no mais das vezes, à alocação, no currículo, de espaço para a apresentação, de forma geralmente bastante fetichizada, de aspectos da cultura material dos alunos (expressões artísticas, preferências gastronômicas, etc.)”.

Os itens que se enquadram nesse posicionamento sobre aspectos culturais essencializados são 03/2023 e 04/2019. No primeiro, há referências a pratos típicos da culinária espanhola em um poema de Quiróz y Lopes intitulado “*Caramelos*” *en sus suelos*; na comanda do item pergunta-se o que o eu poético enaltece, sendo a resposta esperada/correta “a gastronomia como representação cultural de um povo”. No segundo, tem-se um poema do escritor chileno Antrix dedicado especialmente a uma iguaria chilena: a empanada. No enunciado, também há referência à gastronomia como “expressão cultural de um povo” e, na resposta correta, tem-se o mesmo verbo que aparece no item 03/2023: “enaltece esse prato da culinária hispânica.”



Essa visão de cultura como acervo fixo, focado na tradição em vez da tradução, como problematiza Hall (2005), não se manifesta tão marcadamente nos outros itens que compõem o *corpus*, como se verá mais adiante, já que exploram a fricção entre culturas de modo mais crítico do que meramente pela manifestação do exótico.

Em menor grau ocorre no item 95/2015, já referenciado, sobre a legendagem em espanhol em filmes de fala predominante inglesa. Embora que não se dê tanta à questão da imigração, que fica implícita no texto especialmente pelo excerto “la presencia creciente de inmigrantes de origen latinoamericano”. Na alternativa considerada correta pelo elaborador, tem-se a problematização que falta no texto-base, especialmente pelo termo “assimetria”. Segundo o enunciado, o texto revela “a assimetria no tratamento do espanhol como elemento da diversidade linguística dos Estados Unidos”. Essa assimetria indicada problematiza o papel das línguas em sociedade e, somado ao dado sugerido da imigração no texto-base, conclama para o reconhecimento da diversidade.

Também por um viés da metalinguagem, a questão baseada em texto de Roberto Bolaño, já referenciada (02/2021), mostra a presença de diferentes identidades, convivendo no mesmo espaço, em que o excêntrico salta aos olhos (ou melhor, aos ouvidos) da uruguaia que ouve o sotaque espanhol. Aqui, no entanto, somente lança luz ao excêntrico sem problematizar relações de poder, como se fez em 95/2015.

O tema da identidade nada fixa e multifacetada é recorrente nos itens 01/2019, 03/2017 e 04/2020. Na de 2019, em especial, tem-se um poema do clássico espanhol Antonio Machado; nele, o eu lírico se identifica como um sujeito atravessado pela cultura da Andaluzia, de origem mora, dada a ocupação daquele espaço por cerca de sete séculos. O enunciado da questão é escrito de modo a pedir para completar a oração: “Machado reflete acerca” pela alternativa: “da sua formação identitária plural”. Para respondê-la corretamente, o candidato precisa recorrer a implícitos que não são dados pelo texto-base de antemão, especialmente sobre a influência dos árabes na Península Ibérica, bem como o próprio reconhecimento da expressão “raza mora”.

Já o item de 2017/03, problematiza a identidade chicana<sup>6</sup>. Nele, o enunciador se coloca como imigrante mexicano que vive nos Estados Unidos e lamenta que seus filhos não se reconheçam mais como pertencentes à mesma identidade, já que, inclusive, “outro idioma han aprendido, /Y olvidado el español”. Busca-se perceber se o candidato reconhece esse dilema identitário do eu lírico, em razão dos movimentos de tradição (manutenção da identidade) e da tradução (constituição de outra, a chicana).

Ainda pelo mesmo viés da cultura chicana, sem fazer referência direta a ela, tem-se a mesma abordagem temática sobre certa crise identitária do sujeito chicano, na questão 04/2020. Por meio

<sup>6</sup> A identidade chicana é consequência de hidridismo cultural, inicialmente, dos movimentos em disputa por territórios entre Estados Unidos e México. Territórios como o Texas, por exemplo, que pertenciam a povos originários mexicanos, passaram a ter habitantes que não se veem como parte do atual território estadunidense, tampouco vivem no território de origem. Com os fenômenos de imigração, famílias de mexicanos vivendo nos Estados Unidos passaram por processo parecido e passaram a se identificar como chicanos. O grupo musical Tigres del Norte tocam nessa temática, assim como o poeta Gloria Anzaldúa.

de um poema mexicano, o eu lírico cita estados outrora pertencentes ao território do México e menciona práticas culturais próprias desse território; a última estrofe, no entanto, deixa sugerida a ressignificação dessa identidade: “ya no soy ni mejicano/ ni hispano / ni tampoco americano”. A resposta correta versa sobre o sentimento de conflito de identidades, por conta da perda do território e luta por manutenção da cultura.

Quatro outras questões apontam para um viés mais crítico, acerca da complexidade do diálogo entre culturas. A primeira delas, também já mencionada (03/2022), tem como base um texto de Galeano. Ali, são apontadas diferentes formas de se referir à palavra amigo, em diferentes culturas. Como já explicado anteriormente, a referência a Benedetti deixa sugeridas as manobras para se driblar a perseguição no contexto das ditaduras hispano-americanas. A questão implica a necessidade de se ativar um conhecimento enciclopédico por parte do candidato, a ser ativado por pistas no texto, tais como “en los tiempos del terror”, além de familiaridade com personalidades literárias do mundo hispânico. Coloca-se luz na temática da ditadura, desde o ponto de vista de escritores latinos, que vivenciaram o processo. Tem-se, portanto, uma proposta decolonial, de modo a dar voz aos que são do Sul global.

Relações de poder são colocadas em jogo em mais três itens, cujas análises seguem. Exemplo disso ocorre na questão 92/2013, em que se usa um trecho da canção “Duerme Negrito”, tradicionalmente interpretada por Mercedes Sosa. Ademais de apresentar uma cantiga popular hispânica, o item busca problematizar a precariedade das condições de trabalho dos mais pobres, especialmente pelos versos em que se pede para a criança dormir pois “tu mamá está en el campo, negrito.../Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí/ Trabajando y no le pagan”. A repetição do verbo “trabajar” denota o esforço da camponesa e o fato de não a pagarem reforçam a precariedade pela qual se questiona no item. A alternativa correta traz, inclusive, o termo “precariedade”, de modo a problematizar as relações de trabalho no campo.

Assim como a camponesa mencionada na canção, outras identidades – tradicionalmente à margem em ensino de língua - como a do indígena das civilizações pré-colombianas, são presentificados nos itens. É o caso de 05/2017, em que há um relato de encontro de culturas: a ocidental e a mítica pré-hispânica. No texto, relata-se um eclipse já previsto pelos povos originários e desconhecido pelo frei que chegara àquela civilização. A resposta correta do enunciado reforça um saber próprio dos povos tradicionais, especialmente sobre a astronomia, de modo a combater um estigma colonialista de que a ciência é exclusiva dos europeus. Tem-se aí, portanto, uma valorização de um saber apagado pela presença invasora do colonizador.

Além de conhecimentos consolidados a partir da ciência que os povos originários faziam a seu modo, a questão 93/2016 lança luz para as crenças próprias da cultura popular. No referido item, faz-se referência aos sonhos como elementos premonitórios. Fica sugerido como esse saber se cristalizou em outras culturas, tornando o diálogo intercultural um recurso válido para acessar as informações da cultura do outro.

## Considerações finais

A partir da análise dos itens elaborados para atender à habilidade 8, da matriz de competências e habilidades de Língua Estrangeira Moderna do Enem, em especial para a prova de Espanhol, evidencia-se que a concepção de cultura encontra significativa relação com a perspectiva de interculturalidade aqui problematizada. A procedência dos textos escolhidos e suas temáticas revelam, em certa medida, a diversidade cultural do mundo hispânico.

A “cara” do Enem, na prova de Espanhol, mostra-se compromissada em avaliar conhecimentos que circulam (ou deveriam) em aulas de espanhol como língua estrangeira. Tal posicionamento sócio-histórico-ideológico sobre a língua aponta para um modo de favorecer a consciência intercultural, capaz de problematizar as relações de poder em decorrência de diferenças multifatoriais. É certo que uma concepção essencialista de cultura vez ou outra aparece (itens 04/2019 e 03/2023), mas não representa parte majoritária das provas dos últimos dez anos. Inclusive, dados culturais e curiosidades são bem-vindos e significativos para se explorar em aulas de língua estrangeira; o elemento reducionista, no entanto, está em, ocasionalmente, não os problematizar.

O tratamento da interculturalidade das questões apresenta diferentes matizes temáticos e aprofundamentos, variando entre: questões linguísticas (itens 95/2015 e 02/2021); aspectos de identidade em trânsito (itens 03/2017, 01/2019 e 04/2020); contexto político da América Latina e relações de poder (itens 92/2013 e 03/2022); além de saberes ancestrais (itens 93/2016 e 05/2017).

O olhar para as questões, a despeito de gerar efeito retroativo nas aulas de espanhol para o ensino médio (enquanto elas existem), sinaliza para a necessidade de conhecer, para além da língua, os efeitos éticos e estéticos do inesperado (e às vezes tenso) encontro com o outro.

## Referências

ALEXANDRE, A. J. A. “Eu não conheço Frida Khal” ou a importância das Vozes do Sul na formação de professores de espanhol no Brasil. **Revista abehache**, [S. l.], n. 15, p. 139–154, 2019. Disponível em: <https://revistaabehache.com/ojs/index.php/abehache/article/view/262>. Acesso em: 31 out. 2024.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

BAUMAN, Z. **Cultura no mundo líquido moderno**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2013

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2009.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Matriz de Referência para o ENEM**. Brasília: INEP/MEC, 2009. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz\\_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf). Acesso em: 31 out. 2024.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas:** aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <[http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro\\_Europeu\\_total.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf)>. Acesso em: 31 out. 2024.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2005.

KROSKRITY, P. V. Language Ideologies. In: DURANTI, A. **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell, 2004.

GARCÍA CANCLINI, N. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Rio de Janeiro: Editoria UFRJ, 2009.

GODINHO, E. G. **Multimodalidade, gêneros discursivos, habilidades e competências:** fazendo a ponte entre a prova de Espanhol do Enem e a sala de aula. Dissertação de Mestrado. Programa de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, 2021.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilingüismo. In: Kleiman, A.; Cavalcanti, M. (Org.). **Linguística aplicada:** suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 235-270.

MAHER, T. M. Ecos de Resistência: políticas linguísticas e as línguas minoritárias brasileiras. In: **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013. pp. 18, pp.117-134, 2013.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **EntreLínguas**. Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 2015.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de língua: uma relação “entre-culturas”. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SILVA, K. A. da. **Linguística Aplicada:** múltiplos olhares. Campinas: Pontes Editores, 2007, p. 119-139.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: Origem de relevância para o contexto brasileiro. *Linguagem: estudos e pesquisas*, v. 22, p. 225-245, 2018.

SOUZA, J. S. O lugar das identidades negras no livro didático de espanhol. In: BARROS et al. **O livro didático de espanhol na escola brasileira**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 269-280.

SHOHAMY, E. Linguistic Landscape and Multilingualism. In: MARTIN-JONES, M. BLACKLEDGE, A.; CREESE, A. (Orgs.) **The Routledge Handbook of Multilingualism**. Londres; Nova Iorque: Routledge, 2012, p. 538-551.

WOOLARD, K.A. Language Ideology as a Field of Inquiry. In SCHIEFFELIN, B.; WOOLARD, K; KROSKRITY, P. (orgs). **Language Ideologies:** Practice and Theory. Oxford University Press, 1998, pp. 3-47.