

## Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente<sup>1</sup>

Marcia Paraquett  
Universidade Federal da Bahia/CNPQ

Essa que lhes fala, ou melhor, lhes escreve, é uma professora e uma pesquisadora da área de Letras, que se alinha com a Linguística Aplicada, que é uma disciplina (ou *antidisciplina*, como querem alguns) que tem afinidade com os Cursos de Pedagogia. No caso particular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), onde atuo, as disciplinas de Estágio Supervisionado de línguas estrangeiras (Espanhol, Inglês, Francês, Italiano e Alemão) são ofertadas pelo Curso de Letras, diferentemente do Estágio Supervisionado de Português, que é de responsabilidade da Faculdade de Educação. Não tenho tempo aqui para discutir as razões que levaram a essa diferença, mas percebe-se que os professores de línguas estrangeiras da UFBA oferecemos a mesma disciplina que oferece a Faculdade de Educação. Portanto, os limites entre Letras e Educação podem ser bastante tênues. Digo isso para afirmar que todos os professores de Estágio Supervisionado, e de qualquer outra disciplina de Cursos de Licenciatura, somos tão responsáveis pela formação de professores, quanto aqueles.

Vale dizer que, embora seja corrente a crença de que as disciplinas pedagógicas e de formação de professores se ocupem de técnicas e estratégias que facilitam o trabalho da sala de aula, eu não acredito nisso. Não se pode esquecer que a sala de aula é um espaço vivo. Aliás, muito vivo, habitado por pessoas que mudam a cada momento. E essas pessoas são também os professores, e não só os alunos. Por isso, para além da pretensão de ensinar técnicas ou estratégias, entendo que cabe aos professores de Cursos de Licenciatura desenvolver a autonomia dos professores em formação, além de alimentá-los com muita informação, para que saibam escolher aquelas que melhor se adequam às necessidades sociais e culturais de seus alunos e dele próprio.

No meu ponto de vista, um bom professor é aquele que sabe definir o que ensinar e como ensinar a seus alunos, partindo de um repertório enorme de temas, perspectivas e metodologias que constituem cada uma das disciplinas escolares. A isso chamo de autonomia, e esse é o esforço que tenho feito como professora formadora de professores da educação básica. Longe de mim a pretensão de fazê-los repetidores de técnicas ou estratégias pré-estabelecidas. Eu os quero como seres autônomos e comprometidos com o importante papel que desempenha a educação em qualquer sociedade.

Digo isso para deixar claro que a discussão que vou propor deve ser entendida como mais uma possibilidade de opção dentre muitas outras às que se pode ter acesso. Selecionei para este artigo dois aspectos que julgo relevantes, ou mesmo imprescindíveis, sobretudo se penso no meu público alvo, ou seja, alunos e professores que vivem na Bahia, onde possivelmente atuam ou atuarão como professores. Refiro-me à cultura de tradição oral e afrodescendente, aspectos caros à cultura da Bahia.

---

<sup>1</sup> Referência da publicação: PARAQUETT, Marcia. Questões imprescindíveis à formação de professores interculturais latino-americanos: o lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (Orgs.). *Interculturalidade e Identidades*. Formação de professores de Espanhol. Salvador: EDUFBA, 2018, p. 73-100.

Sempre gosto de deixar claro que na minha concepção de língua está a cultura. Ou seja, não acredito em língua de forma abstrata e não me interesso por pesquisas de língua como sistema, ainda que as ache importantes. Há muitos anos me dedico a pensar na língua como manifestação de culturas, mas, obviamente, estou entendendo cultura em seu sentido amplo, ou seja, como formas de vida de pessoas.

Minha proposta é a de discutir alguns aspectos culturais que devem orientar a prática de professores de espanhol em formação, tomando a perspectiva intercultural e tendo a consciência de que falo a partir de um determinado lugar. Meu lugar é a Bahia, esse complexo espaço cultural, inserido no Brasil, que, por sua vez, se insere na América Latina. Movo-me por esses espaços e falo deles e a partir deles. Assim espero ser compreendida.

Ainda preciso esclarecer que estou tomando a formação de professores da maneira como a entendem DAHER e SANT'ANNA (2010, p.63), ou seja, no seu sentido profissional e político. Por isso, faço meu o questionamento levantado pelas autoras, ao perguntarem “que saberes devem ser enfatizados para essa formação profissional, que guardem relação com as necessidades dos que frequentam as escolas de educação básica?”. Tentando responder, adianto que esses saberes e essas necessidades devem estar relacionados à função política do ensino de espanhol a brasileiros, em conformidade com os dispositivos legais e documentais da educação nacional. Dessa forma, torna-se imprescindível que se priorizem modelos de perspectiva intercultural para o ensino de línguas, entendidos como propostas que levem a posturas e até mesmo a práticas que contribuam para a definição de aspectos inerentes à educação, tais como a inclusão social e cultural, além da compreensão das diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos.

No propósito de ser objetiva, me ateno a duas perspectivas: na primeira, dou atenção à produção cultural latino-americana de cunho oral, enquanto na segunda, faço uma análise de algumas questões utilizadas nas provas de espanhol do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no intuito de observar a oportunidade que o referido exame estaria dando às culturas dos povos negros. Antes disso, no entanto, defino o que entendo por América Latina, valendo-me das acertadas discussões propostas por Ana Pizarro (2004) e Eurídice Figueiredo (2010), que nos ajudam a perceber a complexidade que há em torno desse termo, fortemente marcado por questões de ordem histórica e política.

Falar da América Latina é, de certa forma, reconhecer a pluralidade cultural da língua espanhola, assim como uma oportunidade de estabelecer conexão com as identidades dos povos que falam essa língua em nosso continente, afetando nossa autonomia diante das escolhas dos modelos de aprendizagem ou mesmo dos materiais didáticos que utilizamos. Repare-se que aí estão duas questões muito complexas, pois já faz alguns anos que vivemos no Brasil uma espécie de hegemonia da variante ibérica do espanhol, consequência de uma série de fatores de ordem histórica, política e econômica que não cabe discutir agora. Mas não se pode deixar de chamar a atenção, pelo menos, para a perda da autonomia<sup>2</sup>, que professores e aprendizes do espanhol no Brasil

---

<sup>2</sup> José Contreras, em seu livro *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002, compreende “A autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, [que] se constrói na dialética entre as convicções pedagógicas e as possibilidades de realizá-las, de transformá-las

vivenciamos, sobretudo, durante as décadas de 1990 e 2000. Na atual década, graças aos movimentos de diferentes instituições compostas por professores e pesquisadores de espanhol<sup>3</sup>, o cenário tem-se modificado e já se pode perceber um amadurecimento quanto à importância de se ver o espanhol como uma língua plural, conforme alertaram as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*, desde 2006, ao formular a já tão conhecida questão:

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

Daí minha preocupação em *re-velar* ou *des-cobrir* as culturas hispano-americanas na formação de professores de espanhol, pois estas, lamentavelmente, se mantiveram cobertas ou veladas por muito tempo. Minhas escolhas também se explicam porque quero compreender a América Latina como um espaço de produção cultural próprio, conforme sugere Pizarro (2004); assim como quero crer que a partir do conhecimento (ou do *des-cobrimento*) que meus alunos possam ter dessas produções culturais, passem a conhecer melhor o outro e a si próprios, de forma a mudar suas posturas e suas práticas, com respeito, sobretudo, à compreensão das diferenças que nos constituem como sujeitos latino-americanos.

### **Pequena genealogia do termo América Latina**

De acordo com Figueiredo (2010), o termo América Latina surgiu na França no bojo de uma pretensa intenção daquele país de liderar as nações menos favorecidas que também pertencessem à ‘raça Latina’, movimento conhecido como ‘panlatinismo’, idealizado por Michel Chevalier (1806/1879). Essa pretensa hegemonia estava relacionada à nascente dominação norte-americana e à, então, hegemonia da Inglaterra. Segundo a autora, o primeiro a empregar o termo foi o chileno Francisco Bilbao, numa conferência realizada em Paris, no ano de 1856. Nascia a América Latina, esse lugar que parecia estar destinado a pertencer ao Outro.

Mas a responsabilidade pela divulgação do termo se deve a José María Torres Caicedo (1830/1889), um intelectual colombiano, respeitado e bem relacionado na França naquele momento, mas que excluía o Brasil no que chamava de América Latina, pois a considerava o território de nações independentes, ou seja, de repúblicas, enquanto o Brasil ainda era um império português. Estivemos, portanto, desde sempre fora do *panlatinismo*, esse movimento ideológico francês, que viria a influenciar intelectuais

---

nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino. Porém, tal possibilidade de realização só pode se dar se os estudantes entenderem seu propósito e seu plano, e se o professor entender as circunstâncias e expectativas daqueles” (p. 198). É neste sentido que afirmo que precisamos recobrar ou conquistar nossa autonomia como professores e aprendizes.

<sup>3</sup> Refiro-me às muitas Associações de Professores de Espanhol de nosso país, fundadas desde 1981, e mais particularmente à Associação Brasileira de Hispanistas, que desde 2000 promove congressos onde temos percebido um significativo amadurecimento das pesquisas que estamos realizando no Brasil, através dos Programas de Pós-graduação de nossas universidades. Em recente artigo (A língua espanhola e a linguística aplicada no Brasil. In *Abeache*, Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, ano 2, número 2 p.225-239), fiz um levantamento das pesquisas na área da língua espanhola, disponível em [http://www.hispanistas.org.br/abh/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27%3Asumario-2&catid=21&Itemid=4](http://www.hispanistas.org.br/abh/index.php?option=com_content&view=article&id=27%3Asumario-2&catid=21&Itemid=4). Acesso em 20/06/2013.

hispano-americanos, conforme foi o caso de José Enrique Rodó (1871/1917), um homem de letras uruguaio, autor de *Ariel*<sup>4</sup>, tido por muitos como “o primeiro ideólogo do nacionalismo latino-americano” (KRAUZE, 2011, p.37). A América Latina nasce, assim, no confronto entre forças ideológicas que colocavam em lados opostos as tendências da tradição intelectual francesa e a nova ideologia norte-americana, que viria a instalar-se, largamente, em nossos territórios no decorrer do século XX.

Segundo Figueiredo (2010), a primeira ocorrência em inglês do termo América Latina data de 1890 e viria a substituir a expressão América Hispânica. Segundo a autora, “a imagem negativa dos hispano-americanos nos Estados Unidos foi construída, até meados do século XIX, em torno dos termos catolicismo, indolência, ignorância e falta de iniciativa, que se oporiam à imagem que os norte-americanos faziam de si próprios, protestantes, trabalhadores e empreendedores (...)” (FIGUEIREDO, 2010, p.45). É curioso observar que essa imagem pouco tem mudado ao longo do tempo, pois ainda hoje os chamados ‘latinos’ que vivem nos Estados Unidos desempenham funções inferiorizadas, com relação às classes dominantes.

Em seu livro, *El sur y los trópicos* (2004), a intelectual chilena, Ana Pizarro, coloca sua atenção no que chama de ‘modernidade tardia’ de nosso continente. Além-se, portanto, à segunda metade do século XX, mais especificamente a partir dos anos sessenta, procurando explicar a formação de nossas identidades. Ressalta a autora que, apesar da América Latina sempre ter ocupado um lugar periférico, a partir das vanguardas foi possível “construir sus modelos literarios y culturales propios, capaces de constituir ya referencias dentro de su ámbito” (PIZARRO, 2004, p.29). Mas nos anos sessenta se dá início ao que a autora chama de ‘modernidade periférica tardia’, afastando-se de uma postura impregnada por uma visão imperialista dos Estados Unidos que teria predominado nos anos cinquenta. Esse novo modelo, certamente, foi definido pelas influências ocasionadas pela Revolução Cubana e pelas figuras de Che Guevara e Fidel Castro.

Em palavras de Pizarro,

(...) los años sesenta, pues, significaron para el continente la apertura de la modernidad tardía, con una postura protagónica en lo internacional y con fuertes vinculaciones en ámbitos no hegemónicos. Como cultura nacida de la

---

<sup>4</sup> Sugiro que se leiam as observações de Enrique Krauze, em *Os redentores*. Ideias e poderes na América Latina, publicado pela Benvirá (Saraiva), em 2011. Entre outros aspectos interessantes, o autor observa que Rodó teria escrito o seu *Ariel* em meio a um importante evento histórico, que o sacudiu: os Estados Unidos tomaram o poder em Cuba, expulsando os espanhóis do comando da ilha. Como neto de espanhóis, mas nascido no Uruguai, esse episódio despertou-lhe dois sentimentos: ver a Espanha humilhada e uma Cuba que parecia só ter mudado de senhor. De qualquer forma, seu sentimento se voltava contra os Estados Unidos, levando-o a escrever seu pequeno livro que, em palavras de Krauze, “foi na verdade uma homilia moral dirigida à juventude latino-americana”. Esse livro representava “uma expressão do desafortunado encontro entre as duas Américas, em um processo que se estenderia ao longo do século XIX” (p.38/39). O repúdio aos Estados Unidos era, também, consequência das influências que sofreu dos pensadores franceses e de seus seguidores na América Latina, determinando um discurso marcado pela oposição radical entre a essência da cultura anglo-saxônica e a hispano-americana. Rodó falava em “nortomania”, ou seja, “o surto da mania pelo Norte”, alertando a juventude para outro modelo de valores sociais e culturais. Além disso, criou sua própria leitura mitológica, dizendo que “eles [os do Norte] são Calibã, nós [os hispano-americanos] somos Ariel (o outro servo – mas atraente, leve como o ar – do sábio Próspero); eles, não nós, têm dificuldade de entender as coisas, são insensíveis e até mesmo deficientes em ‘espírito’” (p.52)

colonización, América Latina puso en evidencia un cambio de sensibilidad, así como de formaciones y prácticas discursivas (PIZARRO, 2004, p.35).

No entanto, como sabemos, ainda naquela década, inauguramos nossa nova era de autoritarismo, tendo o Brasil precedido às ditaduras que viriam a afetar, mais particularmente, o Cone Sul. A ‘modernidade periférica tardia’ deu lugar ao silêncio e ao exílio, gerando a crise dos modelos de representação.

O novo século, o XXI, nos está trazendo novos elementos históricos que, no meu ponto de vista, precisam ser conhecidos pelos cidadãos latino-americanos, onde se incluem, obviamente, os alunos de espanhol no Brasil e os de português nos países hispânicos de nosso continente. Encontra-se aí o meu interesse por essa temática que estou discutindo aqui.

### **Formação de professores e as áreas culturais latino-americanas**

Formar professores de espanhol se constitui na principal tarefa que desempenho em minha profissão. Está claro para mim, hoje, que ensinar espanhol se converteu em ensinar a ensinar espanhol. É bem verdade que são muitas as especificidades que podemos viver como professores universitários, mas esta foi a que escolhi para mim, a da formação de professores, pois encontrei nela uma função social e, conseqüentemente, política, que me traz conforto e comodidade. Mas como ressaltei no início deste texto, estou pensando a formação de professores da forma como a compreendem Daher e Sant’Anna (2010), ou seja,

- Vinculando a teoria à prática
- Priorizando saberes relevantes para a prática profissional;
- Entendendo a prática profissional no que ela tem de social e político; [e]
- Assumindo uma concepção de língua e de ensino de língua própria à educação básica, quando a aprendizagem de línguas estrangeiras tem funções particulares, previstas nos documentos nacionais.

Como asseveram as autoras, a formação de professores precisa abandonar uma postura já ultrapassada, quando se privilegia “o que se sabe sobre aprender línguas e não como ensiná-las”. Ao observarem a forma como se organizam os Cursos de Letras em muitas das universidades brasileiras, Daher e Sant’Anna percebem que “a maior parte das disciplinas desse curso preocupa-se com conteúdos sobre língua e literatura, ignorando ou não valorizando a relevância de articulação entre tal conteúdo e a atividade a ser realizada em situação de trabalho” (DAHER e SANT’ANNA 2010, p.64). Tenho consciência da complexidade dessa discussão, mas estou plenamente de acordo com as referidas autoras, quando se tratam de Cursos de Licenciatura, quando o objetivo é formar profissionais do magistério.

Também foi dessas autoras que tomei para mim uma pergunta formulada e que, de certa forma, norteia essas reflexões que lhes estou trazendo. E a repito: “que saberes devem ser enfatizados para essa formação profissional, que guardem relação com as necessidades dos que frequentam as escolas de educação básica?”. Tentarei respondê-la de maneira mais cuidadosa.

Lendo uma entrevista concedida pela conhecida intelectual argentina, Elvira Arnoux, publicada em setembro de 2012 no jornal *Página 12*<sup>5</sup>, verifico que as preocupações que temos no Brasil, com relação ao ensino do espanhol na educação básica, se aproximam das que se têm na Argentina, pois também se fala da necessidade de se ‘conformar uma identidade e uma cidadania sul-americanas’. Reclama-se, também, que o Estado, através da educação, deveria ‘construir a consciência da integração continental’. E, de certa forma, eu sou o Estado brasileiro. Somos o Estado, quando somos professores que formam professores que atuarão na educação básica, sobretudo os que estamos em instituições públicas.

Quando enfatizo os saberes que julgo essenciais a meus alunos, não perco de vista esse meu compromisso social e político. Também quero, como Arnoux, que meus alunos e os alunos de meus alunos tomem consciência de sua cidadania sul-americana ou, em termos mais amplos, latino-americana, ainda que continuemos periféricos ou tardiamente modernos<sup>6</sup>.

Para entender melhor nosso contexto, tomo a expressão ‘Áreas culturais’ de Ana Pizarro (2004), para quem a América Latina está dividida, minimamente, em sete áreas:

- A meso-americana e andina;
- A do Caribe e costa atlântica;
- A sul-atlântica;
- A área cultural Brasil;
- O páramo mexicano, o sertão brasileiro, a savana venezuelana e o pampa argentino;
- Os “latinos” nos Estados Unidos; [e]
- A área cultural amazônica.

Entende Pizarro que essa divisão nos ajuda a nos compreender através de nossa produção discursivo-cultural, que se realiza a partir desses recortes que constituem a nossa história, destacando-se:

- A tradição indígena;
- A afrodescendência;
- Os processos migratórios;
- Nossa cultura popular de tradição oral; [ou]
- Os novos modelos discursivos produzidos extraterritorialmente nos Estados Unidos.

---

<sup>5</sup> <http://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-203013-2012-09-10.html>, acessado em 10/09/2012

<sup>6</sup> É claro que essa discussão é complexa, pois a classificação do que seria ‘periférico’ ou ‘tardiamente moderno’ poderia ser outra se fossem mudados os parâmetros a partir dos quais os estudos sobre as sociedades são feitos. Sugiro que se leia o artigo de Walter Mignolo (El pensamiento des-colonial, desprendimiento y apertura: un manifiesto), publicado em WALSH, C., LINERA, A.G., MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del signo, 2006, p.83-123. No referido artigo, Mignolo sugere que se faça o que chama de ‘giro des-colonial’, criando-se um discurso ‘des-colonial’, que não se baseie na lógica colonial. Segundo o autor, precisamos contar nossas histórias e produzir nossos discursos, de forma que criemos ‘a genealogia do pensamento des-colonial’, que é ‘des-conhecida’ na genealogia do pensamento europeu. A partir desse ‘giro’, a concepção do que seria ‘periférico’ poderia mudar.

Os latino-americanos somos isso tudo e mais um pouco, sendo quase impossível dar conta dessa complexidade na sala de aula, o que me leva a privilegiar alguns saberes que julgo imprescindíveis para a formação dos professores de espanhol da Bahia.

Dito isso, passo a apresentar uma proposta de estabelecimento de diálogo entre produções discursivas que se identificam com a quinta área cultural, ou seja, a de **tradição oral**. Vale ressaltar que o estabelecimento de diálogo cultural entre diferentes produções discursivas se explica pela orientação teórico-metodológica que sigo como professora e pesquisadora. Sou adepta ao que estamos chamando de modelos de aprendizagem intercultural, quando privilegamos um ensino que se preocupe com a inclusão e integração sociocultural.

Tomarei como exemplo três autores que me ajudam a mostrar, ainda que ligeiramente, a forma como se poderiam abordar seus textos na sala de aula, de maneira a provocar discussões e reflexões que tenham base intercultural. São eles:

- Simón Narciso Díaz Márquez ou, simplesmente, Simón Díaz, nascido em Barbacoas, no Estado de Aragua, na Venezuela, em 1928, e falecido em Caracas, em 19 de fevereiro de 2014;
- Atahualpa Yupanqui, que em *quechua* significa *el que viene de lejanas tierras para decir algo*, pseudônimo de Héctor Roberto Chavero Aramburu, nascido em Juan A. de la Peña, partido de Pergamino, na Argentina, em 1908 e falecido em Nîmes, França, em 1992; [e]
- Elomar Figueira Mello, nascido em Vitória da Conquista, no Estado da Bahia, Brasil, em 1937.

O que há de comum entre esses três artistas é a forma como expressam a poesia do campo, seja este chamado de “llano”, de “savana” ou de “sertão”. Vejamos.

### **O caso de Simón Díaz**

De Simón Díaz, seleciono versos de sua *Tonada de la luna llena*, popularizada no Brasil através da gravação feita por Caetano Veloso, no seu emblemático CD *Fina Estampa*, no ano de 1994. Caetano fez uma seleção de canções hispano-americanas, tendo privilegiado clássicos como a que deu nome ao CD, assim como, *Lamento Borincano*, *La Barca*, *Vete de mí*, *Contigo en la Distancia* e a *tonada llanera* de Simón Díaz, também utilizada por Almodóvar, na voz de Caetano Veloso, no seu filme *La flor de mi secreto*.

Esses versos que dizem [...]

*Yo vide una garza mora  
Dándole combate a un río  
Así es como se enamora  
Tu corazón con el mío  
Luna, luna, luna llena menguante  
Luna, luna, luna llena menguante*

*Anda muchacho a la casa  
Y me traes la carabina  
Pa' mata' este gavilán  
Que no me deja gallina*

*La luna me está mirando  
Yo no sé lo que me ve  
Yo tengo la ropa limpia  
Ayer tarde la lavé*

*Luna, luna, luna llena menguante  
Luna, luna, luna llena menguante,*

[...] remetem ao folclore venezuelano, sendo, possivelmente, uma recompilação de uma canção de ninar, própria daquela tradição.

Conta-se que durante a época da chuva, que coincide com o inverno e que dura seis meses, se aproveita que o gado pode ficar confinado numa área relativamente pequena onde há pastagem farta, para se ordenhar as vacas, que são separadas de seus bezerros na noite anterior. De uma em uma, elas vão sendo liberadas e tocadas pelo *ordeñador* que canta uma *tonada* que se remete ao nome da vaca e de seu bezerro, que são os mesmos. Sempre cantando, o *ordeñador* faz seu trabalho e a canção serve para falar das novidades, da paisagem e também de suas dores, valendo-se do discurso poético que, por isso mesmo, pode ser entendido por muitos, mesmo que não se conheça a vida do campo. Quando menino, Simón Díaz trabalhou como *becerrero*, trabalho que consiste no estímulo à liberação do leite da vaca através da amamentação dos bezerros. Virá daí, certamente, o interesse por seu trabalho de recompilador e de criador de muitos poemas-canção que falam dos *llanos*. No caso da canção que estamos observando, a vaca se chama *Luna Llena*, o que permite a oposição poética entre ‘luna llena x luna menguante’<sup>7</sup>.

Posso inferir que Caetano Veloso tenha se impressionado com o discurso poético de Simón Díaz, mas também pela sonoridade da canção, pois quase reproduz a forma como o autor a gravou no seu CD *Cuenta y Canta* (volume 2). Ouve-se, nas duas produções, um som gutural, fino, impostado, e que se estende com poucas oscilações musicais, como a imitar o chamado do gado nos campos<sup>8</sup>.

### **O caso de Atahualpa Yupanqui**

Passemos à oralidade poética de Atahualpa Yupanqui, através da canção *Los ejes de mi carreta*, feita em parceria com Romildo Riso, e que diz o seguinte:

*Porque no engraso los ejes  
me llaman abandonao  
si a mí me gusta que suenen  
pa' qué los quiero engrasaos*

<sup>7</sup> Adaptado de <http://liberitas.com/2007/10/04/caetano-veloso-tonada-de-luna-llena/>, com acesso em 01/05/2013.

<sup>8</sup> A interpretação de Caetano Veloso pode ser vista em <http://www.youtube.com/watch?v=XxagTf9xGnI>, enquanto a de Simón Díaz em <http://www.youtube.com/watch?v=2Xt6CHJrRJo>. Acesso em 20/06/2013.

*Es demasiado aburrido  
seguir y seguir la huella  
andar y andar los caminos  
sin nada que me entretenga*

*No necesito silencio  
yo no tengo en qué pensar  
Tenía pero hace tiempo  
ahura, ya no pienso más*

*Los ejes de mi carreta  
nunca los voy a engrasar.*

Conta-se que Atahualpa era um senhor que andava de povoado em povoado, com sua carroça puxada por uma mula. Onde vivia, os povoados estavam muito distantes uns dos outros, e Atahualpa levava muito tempo para chegar a cada lugar. Às vezes precisava parar a carroça, soltar a mula e dormir até que amanhecesse. Sua vida era triste e solitária, mas nunca fustigou sua mula para que apertasse o passo, pois não tinha nada, nem dinheiro, nem relógio e nem amigos, mas tinha tempo. Dizem, também, que todos sabiam quando ele chegava aos povoados, porque ouviam o ruído de sua carroça e o chamavam de relaxado, porque não cuidava dela. Mas a verdade é que ninguém sabia que Atahualpa tinha o coração ferido e que nunca cicatrizou. Conta a lenda que é possível, ainda hoje, encontrá-lo nos pampas argentinos, em noite de lua cheia, explicando porque não azeitava as engrenagens de sua carroça<sup>9</sup>.

Está aí a figura do *carretero*, do *pampino abandonao*, ou seja, do camponês abandonado, descuidado, seja porque não se cuida ou porque não recebe cuidados. A melodia acompanha esse ambiente, sugerindo um movimento arrastado e monótono, como a repetir a vida dos homens desses *llanos* latino-americanos.

Observemos que os autores registram na forma escrita algumas expressões próprias da oralidade (*abandonao*, *ahura*), eliminando possíveis limites entre as duas formas de se expressar, e dando atenção àquela que é própria à realidade sociocultural que está sendo observada. O mesmo faz, e com mais intensidade, o poeta baiano que completa essas rápidas reflexões.

### **O caso de Elomar Figueira Mello**

Elomar Figueira Mello tem uma obra vasta e muito complexa, estabelecendo diálogos importantes entre a música clássica e a popular, como em *Árias Sertânicas* e *Concerto Sertanez*. Mesmo nos três volumes de *Cantoria* (I, II, III), cuja proposta era apresentar uma coletânea da música sertaneja, os limites entre o clássico e o popular não estão definidos, seja na sua voz ou na de outros cantores que adotaram seu estilo, como Geraldo Azevedo, Vital Farias ou Xangai. Outros músicos brasileiros se juntaram a Elomar, como Arthur Moreira Lima ou Eduardo e Jacques Morelembaum, conhecidos e respeitados como pianistas e maestros.

---

<sup>9</sup> Adaptado de <http://pesoles.blogspot.com.br/2009/02/los-ejes-de-mi-carreta-milonga.html>, com acesso em 01/05/2013. Para ouvir a canção, pode-se visitar <http://www.youtube.com/watch?v=w9g9jvZ4yJ0>

Vejamos o que diz Elomar na primeira estrofe de *Violeiro*:

*Vô cantá no canturi primero  
as coisa lá da minha mudernage  
qui mi fizero errante e violêro  
Eu falo séro e num é vadiage  
E pra você qui agora está mi ôvino  
Juro inté pelo Santo Minino  
Vige Maria qui ôve o qui eu digo  
Si fô mintira mi manda um castigo.*

Ou em *Retirada*, onde se refere a um problema que marcou, profundamente, a história nordestina brasileira: a dos retirantes:

*Vai pela istrada enluarada  
Tanta gente a ritirar  
Levando só necessidade  
Saudades do seu lugar  
Esse povo muito longe  
Sem trabalho, vem prá cá  
Vai pela istrada enluarada  
Com tanta gente a ritirar  
Rumano para a cidade  
Sem vontade de chegar.*

O tema dos retirantes está presente na literatura brasileira, onde se destacam nomes como os de Graciliano Ramos, João Cabral de Melo Neto ou Ariano Suassuna, autor do antológico poema *Morte e Vida Severina*<sup>10</sup>. Elomar, além de recuperá-lo, estabelece a relação entre esse êxodo interno e a viola, companheira do retirante na sua larga e silenciosa caminhada. Aliás, essa parceria se vê também no poema de Sidney Miller (1945-1985), *A Estrada e o Violeiro*<sup>11</sup>, confirmando-se a proposta de Ana Pizarro, que tomei como referência: somos latino-americanos porque temos nossas próprias formas de produção discursiva, e que se explicam por razões históricas, independente da região onde vivamos. Sidney Miller nasceu no Rio de Janeiro e, no entanto, deu voz à estrada e ao violeiro, os dois companheiros do retirante nordestino:

*Sou um violeiro procurando só por uma estrada procurando só  
Sou uma estrada procurando só levar o povo pra cidade e só.*

Poderia estender-me, falando de outras vozes brasileiras que permitiriam paralelos com as produções culturais de Simón Díaz e Athualpa Yupanqui, como a de Renato Teixeira<sup>12</sup>, o sertanejo caipira:

---

<sup>10</sup> *Morte e Vida Severina*, publicado originalmente em 1955, é um livro de poemas dramáticos, onde seu autor, João Cabral de Melo Neto, denuncia a dura trajetória pela qual passaram muitos migrantes nordestinos, que saíam do campo (do sertão brasileiro) em busca de uma vida mais favorável no litoral ou em grandes cidades do país.

<sup>11</sup> Confira a interpretação de Sidney Miller em <http://www.youtube.com/watch?v=MsY0QsgTQyQ>, confirmando o que aqui se afirma. Acesso em 20/06/2013.

<sup>12</sup> Confira a interpretação de *Romaria* com Renato Teixeira, juntamente com Pena Branca e Xavantinho, em <http://www.youtube.com/watch?v=SEOeo0w2Qc8>. Acesso em 20/06/2013.

*Sou caipira, Pirapora  
Nossa Senhora de Aparecida  
Ilumina a mina escura e funda  
O trem da minha vida.*

Mas paro por aqui, certa da incompletude dessas reflexões, e passo a tentar explicar e compreender o papel que cumprem ou poderiam cumprir as provas do ENEM na definição de pontos de vistas importantes para o amadurecimento intercultural de nossos estudantes.

### **O lugar que (não) ocupam as culturas dos povos negros**

Ainda que me tenha apresentado como professora e pesquisadora do Estado da Bahia, falar das culturas dos povos negros não é privilégio de meu contexto de atuação, mas certamente é ali que a formação de professores de espanhol, ou de qualquer outra disciplina, precisa estar atenta a especificidades do processo diaspórico, resultante da escravidão de homens e mulheres trazidos da África.

Esse me é um tema muito caro, embora esteja apenas começando a entender a complexidade que o abrange. Falar de ou para professores e estudantes negro(a)s tem sido uma experiência bem sucedida na minha estada na UFBA. Sou oriunda de um estado brasileiro, o Rio de Janeiro, onde o processo histórico foi muito similar, mas foi apenas depois que me transferi para a Bahia que pude dar conta dessas questões que, no RJ, ficavam debaixo de meu tapete, ainda que eu não tivesse consciência disso. A convivência acadêmica com muitos professores e estudantes negro(a)s na Bahia tem-me ensinado a olhar para essa questão de maneira diferenciada. Esse(a)s estudantes estão me apresentando leituras que começam a enegrecer meus saberes.

Ainda que possa haver generalidades adequadas a muitos lugares de nosso país, cada um deles terá suas especificidades a que devemos dar atenção quando somos formadores de professores em formação, conforme é o meu caso. O papel da universidade é estar atenta às demandas socioculturais que caracterizam seu entorno e não é por outra razão que meu olhar se desviou para esse tema, tendo a clareza, no entanto, de que estou em fase de aprendizagem inicial.

Já estará claro que, no meu ponto de vista, a formação de professores de espanhol está associada à atuação crítica e comprometida com questões de ordem sociopolítica. Essa orientação consta dos documentos que regem a educação nacional, desde a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que convocou a sociedade brasileira a participar do processo de redemocratização através da escola. Fazia pouco que havia terminado a Ditadura Militar, conhecida hoje por alguns como Civil-Militar, iniciada em 1964 e concluída, oficialmente, em 1985, embora se saiba que em termos históricos esse tempo foi muito maior, pois se precisa, minimamente, do dobro do tempo de duração de uma ditadura para que se comece a pensar que ela se foi. Considerando que a nossa completou maior idade em 1985 (21 anos), apenas depois de 42 anos (ou seja, em 2027), será possível falar em democratização. Conversa difícil essa, mas necessária,

sobretudo em momentos como os que estamos vivendo, quando nunca é bastante alertar para o que se experimentou naquelas tristes décadas. Oxalá não haja retrocesso.<sup>13</sup>

Permitam-me recordar que o ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil ficou focado durante muito tempo na perspectiva estruturalista da língua, o que dificultou que professores fossem formados para atuar de maneira crítica e reflexiva, descumprindo-se a principal preocupação dos documentos nacionais, que é o de associar o ensino à formação da cidadania. Comprometida com essa preocupação, entendo que a formação de professores precisa abarcar discussões que colaborem para uma aprendizagem em seu sentido amplo, quando, para além das competências comunicativas e linguísticas, os aprendizes conheçam as idiossincrasias que identificam os muitos falantes de língua espanhola, sejam os da Espanha ou os da América Latina, com quem temos afinidades históricas e, conseqüentemente, culturais. Assim, a formação de professores, como a entendo, precisa preparar os futuros profissionais a lidarem com temáticas e realidades que propiciem a formação da cidadania, paralelamente, à aprendizagem de competências e habilidades, inerentes às diferentes disciplinas da educação escolar.

A pesquisadora e ativista política, Ana Lúcia Silva Souza, coordenadora da Seção sobre o Ensino Médio das *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, observa que:

Mais que pensar a reorganização das disciplinas há que se pensar como o cotidiano escolar – em seus tempos, espaços e relações – pode ser visto como um espaço coletivo de aprender a conhecer, respeitar e valorizar as diferenças, o que é fundamental para a construção da identidade dos envolvidos no processo educacional (BRASIL, 2006b, p.81)

Essa observação não se limita, evidentemente, às questões étnico-raciais, mas à postura que deve ter a escola, através de todos os sujeitos envolvidos, com relação às diferenças que nos constituem, sejam de raça, de gênero, de sexo, de idade, de religião ou do que seja. As escolas de Ensino Médio, que me interessam mais particularmente, são frequentadas em sua maioria por jovens, mas:

É preciso atentar para o fato de que juventude não é somente um tempo da vida de preparação para a fase adulta, e sim um tempo social, cultural e de construção de sua identidade. Esses/as jovens têm já uma história e precisam se reconhecer como protagonistas e sujeitos de sua trajetória, e a escola necessita respeitar e ouvir o que eles/as desejam, chamá-los(as) e entendê-los(as) como parceiros(as) na construção das práticas pedagógicas (BRASIL, 2006b, p.95-96).

Não posso deixar de recuperar um feliz episódio ocorrido em março de 2015 com duas alunas do Ensino Médio, que tanto nos orgulhou. Refiro-me a Beatriz Santana Pereira e Thayná dos Santos Almeida, ambas com 16 anos, que ganharam o prêmio máximo da Feira Brasileira de Ciência e Engenharia (Febrace), pelo estudo científico sobre o 'Fortalecimento da identidade negra e quilombola em Antonio Cardoso – Bahia'<sup>14</sup>. As duas eram alunas do 3º ano do Ensino Médio numa escola pública do

---

<sup>13</sup> Em 16 de fevereiro de 2017, a LDB/1996 (9.394) recebeu alterações, através da Lei 13.415, interferindo em questões importantes, que não cabem ser discutidas aqui.

<sup>14</sup> Informação recolhida do *site* da Secretaria de Ação Social do Estado da Bahia, com acesso em 04/11/2015: <http://www.secom.ba.gov.br/2015/03/124484/Alunas-da-rede-estadual-ganham-premio-maximo-na-Feira-Brasileira-de-Ciencia-e-Engenharia.html>.

centro-norte da Bahia. As jovens estudantes realizaram o trabalho durante um ano, pesquisando a história das sete comunidades quilombolas de sua cidade, por acreditarem que o mais valioso nesse tipo de trabalho é elevar a autoestima daquelas comunidades e ajudar a combater o racismo. Por esse trabalho, as duas estudantes receberam uma menção honrosa da Organização dos Estados Americanos (OEA) na maior feira pré-universitária de ciências do mundo, a *International Science and Engineering Fair* (Intel ISEF), em Pittsburgh, estado da Pensilvânia, nos Estados Unidos.

Essas jovens exemplificam muito bem a fala de Ana Lúcia Silva Souza e que coincide com meu posicionamento. Em nome dele e no esforço de materializar essas reflexões, trago-lhes uma experiência vivida recentemente na cidade de Salvador<sup>15</sup>, quando, junto com uma colega da UFBA<sup>16</sup>, ofereci algumas poucas aulas de espanhol para uma comunidade de pescadores que se preparavam para o ENEM. Aquele grupo, constituído em sua totalidade por jovens pescadores, negros e negras, me levou a refletir sobre o quanto estou distante de determinadas realidades socioculturais para as quais tenho o compromisso de formar professores. Além do meu distanciamento, pareceu-me que as provas utilizadas no ENEM não estão atentas à brutal diferença sociocultural dos estudantes do Ensino Médio que passam por aquele exame. Ou são as escolas das periferias que não estão preparando seus alunos para serem aprovados num exame único, que acredita num Brasil como bloco homogêneo.

Nesse sentido, preciso recuperar o Art. 26 da LDB/1996<sup>17</sup>, ao determinar que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p.8)

Verifica-se, pois, que a lei determina uma base comum<sup>18</sup>, mas ressalta a necessidade de serem privilegiados os saberes locais, que levem os estudantes a aprofundarem os conhecimentos que constituem suas histórias e suas culturas. Esse é mais um dos muitos conflitos que vivemos na formação de professores, pois se sabe

---

<sup>15</sup> Trata-se do projeto Escola das Águas, localizado na Ribeira, bairro histórico da cidade de Salvador, onde ocorrem diversas atividades de ordem política e educacional, nas quais participam pescadores de Salvador e de diferentes lugares da Bahia.

<sup>16</sup> Refiro-me a Julia Morena Silva da Costa.

<sup>17</sup> A lei 13.415/2017 fez alterações no Art.26 da 9.394/1996, mas manteve o caput, como citado acima. No entanto, é importante destacar que houve uma modificação no § 2º, que, no meu ponto de vista, é retrógrada. A versão de 1996 definia que “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Na de 2017, no entanto, “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. Ou seja, de uma política plurilinguística, passamos à hegemonia de uma única língua estrangeira que, não por um acaso, é a língua falada no país que dirige hoje os interesses econômicos e políticos do planeta.

<sup>18</sup> No momento exato em que se produz esse artigo, o MEC está reavaliando a versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que havia sido produzida por uma equipe de profissionais da educação e aberta à comunidade de professores que opinou de maneira bastante democrática. A versão da BNCC que regerá o que determina o Art.26 não foi votada até o momento da escrita desse artigo, embora eu seja bastante pessimista quanto aos avanços que a segunda versão de 2016 havia conquistado em termos de uma educação crítica e atenta a questões de ordem sociocultural que afetam nosso imenso país. Portanto, em breve essa discussão ganhará novos contornos.

que, lamentavelmente, nem sempre esses saberes são privilegiados e poderão ser desestimulados se os exames do ENEM continuarem a negligenciar nossas diferenças sociais e culturais. O Brasil não pode ser visto como um bloco homogêneo culturalmente.

Analisando as provas utilizadas desde 2010 a 2014, posso elencar alguns aspectos positivos que as caracterizam, como o fato de:

- Não privilegiarem discursos hegemônicos, apresentando uma mostra variada das manifestações discursivas e culturais da língua espanhola;
- Estarem atentas não só ao conteúdo dos fragmentos, mas também à compreensão das marcas de gêneros discursivos que os constituem;
- Priorizarem questões relativas à compreensão global dos textos, em detrimento de conhecimentos específicos, embora estes existam; e
- Tratarem de diferentes temas, incluindo questões históricas, culturais e midiáticas.

Como aspectos negativos, gostaria de ressaltar dois:

- A ausência de textos que discutam a afrodescendência no mundo hispânico, bastante presente em países da América Latina e também na Espanha; [e]
- A inadequação das opções de respostas, muitas vezes difíceis para estudantes, sobretudo os de escolas periféricas, pois trazem conhecimentos específicos que não estão contemplados nos fragmentos dos textos utilizados.

Se posso deixar alguma sugestão para os elaboradores desses exames, fica aqui minha preocupação com o elenco de opções de respostas, dentre as quais o estudante precisa escolher apenas uma, pois estas deveriam estar exclusivamente associadas ao fragmento lido pelo estudante no momento da realização do exame. Afinal, trata-se de uma prova de compreensão leitora, quando o conhecimento prévio é essencial para a efetivação da leitura, mas desde que exigido de forma democrática, ou seja, privilegiando-se conhecimentos particulares dos diferentes grupos socioculturais que formam nosso imenso país. Mas não é isso o que se vê, no que tange, em especial, à afrodescendência.

Vejamos alguns exemplos tirados das provas de espanhol do ENEM.

**ENEM 2010**  
**Los animales**

En la Unión Europea desde el 1º de octubre de 2004 el uso de un pasaporte es obligatorio para los animales que viajan con su dueño en cualquier compañía. AVISO ESPECIAL: en España los animales deben haber sido vacunados contra la rabia antes de su dueño solicitar la documentación. Consultar a un veterinario.

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

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

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

Observe-se que o texto de referência é pequeno e traz informações objetivas, minimizando o nível de dificuldade de sua compreensão. No entanto, as opções de respostas se organizam quase como num jogo, pois em cada uma delas, há o que costumamos chamar de ‘pegadinha’, pois podem pegar um estudante mais desatento ou apressado. E como não ser apressado diante da necessidade de responder a mais de cem questões em tão pouco tempo? Veja-se que o estudante para chegar à última questão, que é a certa, precisa driblar as quatro que a antecedem. Esse jogo deve ser divertido para quem elabora as questões, mas perverso para o jogador.

### ENEM 2011 ‘Desmachupizar’ el turismo

Es ya un lugar común escuchar aquello de que hay que *desmachupizar* el turismo en Perú y buscar visitantes en las demás atracciones (y son muchas) que tiene el país, naturales y arqueológicas, pero la ciudadela inca tiene un imán innegable. La Cámara Nacional de Turismo considera que Machu Picchu significa el 70% de los ingresos por turismo en Perú, ya que cada turista que tiene como primer destino la ciudadela inca visita entre tres y cinco lugares más (la ciudad de Cuzco, la de Arequipa, las líneas de Nazca, el Lago Titicaca y la selva) y deja en el país un promedio de 2.200 dólares (unos 1.538 euros). Carlos Canales, presidente de Canatur, señaló que la ciudadela tiene capacidad para recibir más visitantes que en la actualidad (un máximo de 3 000) con un sistema planificado de horarios y rutas, pero no quiso avanzar una cifra. Sin embargo, la Unesco ha advertido en varias ocasiones que el monumento se encuentra cercano al punto de saturación y el Gobierno no debe emprender ninguna política de captación de nuevos visitantes, algo con lo que coincide el viceministro Roca Rey.

Disponível em: <[www.elpais.com](http://www.elpais.com)>. Acesso em: 21 jun. 2011.

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

- a) à escassez de turistas no país.
- b) ao difícil acesso ao lago Titicaca.
- c) à destruição da arqueologia no país.
- d) ao excesso de turistas na terra dos incas.
- e) à falta de atrativos turísticos em Arequipa.

Essa questão requer conhecimento prévio específico, quase independentemente do texto de referência, e pressupõe informações sobre a história do Peru e das culturas indígenas que habitavam nosso continente antes da invasão europeia. Isso me leva a reforçar a necessidade dos estudos históricos e culturais formarem parte dos conteúdos das disciplinas de língua espanhola na educação básica, não só porque se tornam imprescindíveis à aprovação no ENEM, como permitem o acesso a conteúdos que explicam nossas idiossincrasias latino-americanas. Aliás, o tema das culturas indígenas foi presente nos exames e teria sido muito melhor se a mesma atenção tivesse sido dada às culturas afrodescendentes.

## ENEM 2012

### Excavarán plaza ceremonial del frontis norte de huaca de la Luna

Trujillo, feb. 25 (ANDINA). Tras limpiar los escombros del saqueo colonial y de las excavaciones de los últimos años en huaca de la Luna, este año se intervendrá la plaza ceremonial del frontis norte, en donde se ubica la gran fachada del sitio arqueológico ubicado en Trujillo, La Libertad, informaron hoy fuentes culturales. Después de varias semanas de trabajo, el material fue sacado del sitio arqueológico para poder apreciar mejor la extensión y forma del patio que según las investigaciones, sirvió hace unos 1.500 como escenario de extraños rituales.

El codirector del Proyecto Arqueológico Huacas del Sol y la Luna, Ricardo Morales Gamarra, sostuvo que con la zona limpia de escombros, los visitantes conocerán la verdadera proporción de la imponente fachada, tal y como la conocieron los mochos. Por su parte, el arqueólogo Santiago Uceda, también codirector del proyecto, dijo que las excavaciones se iniciarán este año para determinar qué otros elementos componían dicha área. “Hace poco nos sorprendió encontrar un altar semicircular escalonado. Era algo que no esperábamos. Por lo tanto, es difícil saber qué es lo que aún está escondido en la zona que exploraremos”, señaló Uceda a la Agencia Andina.

La huaca de la Luna se localiza en el distrito trujillano de Moche. Es una pirámide de adobe adornada, en sus murales, con impresionantes imágenes mitológicas, muchas de ellas en alto relieve.

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

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

- a) a pirâmide Huaca de la Luna foi construída durante o período colonial peruano.
- b) o sítio arqueológico contém um altar semicircular bastante deteriorado.
- c) a pirâmide Huaca de la Luna foi construída com cerâmica.
- d) o sítio arqueológico possui um pátio que foi palco de rituais.
- e) o sítio arqueológico mantém escombros deixados pela civilização moche.

Particularmente nesta questão, observo a cobrança de vocabulário específico que poderá ter prejudicado os estudantes que o desconhecem. Veja-se que a questão ‘b’ confunde os sentidos de ‘escalonado’ com ‘deteriorado’; da mesma forma como a questão ‘c’ confunde ‘adobe’ com ‘cerâmica’. Ou seja, duas questões que levam a equívocos léxicos de palavras, cujos sentidos não podem ser inferidos na leitura do texto, pois se trata de conhecimento específico. A questão correta é a ‘d’ (“o sítio arqueológico possui um pátio que foi palco de rituais”), informação retirada do texto que, por sorte, na opção da resposta se omitiu o adjetivo ‘extraños’, marca de preconceito do texto de referência. Por que seriam ‘estranhos’? ‘Estranhos’ com relação a quê?

## ENEM 2013

### Cabra sola

Hay quien dice que soy como la cabra;  
Lo dicen lo repiten, ya lo creo;  
Pero soy una cabra muy extraña  
Que lleva una medalla y siete cuernos.  
¡Cabra! En vez de mala leche yo doy llanto.  
¡Cabra! Por lo más peligroso me paseo.  
¡Cabra! Me llevo bien con alimañas todas,  
¡Cabra! Y escribo en los tebeos.  
Vivo sola, cabra sola,

— que no quise cabrito en compañía —  
cuando subo a lo alto de este valle  
siempre encuentro un lirio de alegría.  
Y vivo por mi cuenta, cabra sola;  
Que yo a ningún rebaño pertenezco.  
Si sufrir es estar como una cabra,  
Entonces sí lo estoy, no dudar de ello.

FUERTES, G. Poeta de guardia. Barcelona: Lumen, 1990.

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

- a) influenciável pela opinião das demais.
- b) consciente de sua diferença perante as outras.
- c) conformada por não pertencer a nenhum grupo.
- d) corajosa diante de situações arriscadas.
- e) capaz de transformar mau humor em pranto.

Observando-se as provas de espanhol do ENEM, constata-se a frequência de gêneros textuais que se repetem quase uniformemente. Encontram-se poesias, ensaios históricos, historietas e propagandas. Ou seja, os professores em formação, assim como os professores em exercício, precisam estar atentos a esses gêneros, capacitando os estudantes do Ensino Médio, seja para compreender a língua em uso, seja para aprovar nos exames do ENEM. No caso das poesias, há uma frequência de questões que mais se preocupam com o fazer poético do que com os sentidos que estariam expressando. Neste caso, em particular, a preocupação ficou na expressão “mala leche”, que poderá ter posto a perder a possibilidade de se acertar a questão. Se o estudante a desconhece, não chegará à opção ‘e’; mas, se a conhece, nem precisa ler o poema, pois é a única opção que traz o sentido da expressão ‘mau humor’. Esse tipo de ‘pegadinha’ pode levar a escola a um vício, da forma como sempre aconteceu com os cursinhos de vestibulares, onde se ensinavam recursos de ‘pegadinhas’ e se abandonava a aprendizagem das línguas.

#### **ENEM 2014** **Emigrantes**

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

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

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

- A) constatação de sua existência no entrelugar.
- B) instabilidade da vida em outro país.
- C) ausência de referências do passado.
- D) apropriação dos valores do outro.
- E) ruptura com o país de origem.

Na prova de 2014, esse texto sobre emigrantes me pareceu muito adequado. Afinal, essa é uma discussão que se está acompanhando nos meios de comunicação e que se constitui em tema fundamental para a aprendizagem de línguas. No entanto, vejo aqui dois problemas: o primeiro é que o texto de referência se vale da palavra ‘emigrantes’, enquanto o enunciado da questão utiliza ‘imigrantes’, que, embora possam se referir ao mesmo cidadão, são movimentos diferentes. O segundo problema, e esse me parece mais sério, está na palavra utilizada na opção correta: ‘a’: “constatação de sua existência no entrelugar”. Ora, afinal, trata-se de uma ideia conceitual e não de léxico, e temo que muitos estudantes não a conheçam. O grupo com o qual trabalhei não a conhecia e por isso mesmo nenhum dos estudantes-pescadores marcou essa opção como correta. Nesse caso, trata-se de um conhecimento conceitual, afastando-se da capacidade de um estudante do Ensino Médio inferir sua compreensão a partir do que leu. Sem esse conhecimento, o estudante dificilmente chegaria à resposta certa.

### **Fechando as ideias dispersas**

Essas constatações me levam a temer que possamos estar inaugurando uma nova etapa no ensino de língua espanhola no Brasil, quando os saberes disciplinares e a forma como ensiná-los passem a ser regulados pelo ENEM. A pergunta proposta por DAHER e SANTANNA (2010), já referida anteriormente, não pode ser esquecida, assim como não se podem esquecer as orientações das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (2013), no que se refere ao papel que deve cumprir o Ensino Médio na formação de seus alunos:

Tendo em vista que a função precípua da educação, de um modo geral, e do Ensino Médio – última etapa da Educação Básica – em particular, vai além da formação profissional, e atinge a construção da cidadania, é preciso oferecer aos nossos jovens novas perspectivas culturais para que possam expandir seus horizontes e dotá-los de autonomia intelectual, assegurando-lhes o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à produção coletiva de novos conhecimentos, sem perder de vista que a educação também é, em grande medida, uma chave para o exercício dos demais direitos sociais (BRASIL, 2013, p.145)

No meu ponto de vista, ainda que as provas do ENEM possam vir a colaborar para a aprendizagem da língua espanhola nas suas diferentes formas de manifestação, temo que as questões, da maneira como estão sendo elaboradas, levem o tiro a sair pela culatra. E, em lugar de ensinar a língua espanhola para a construção da cidadania, incluindo-se as culturas de tradição oral e das comunidades negras, caímos no vício das pegadinhas.

Estou consciente da grande contribuição que o ENEM já trouxe ao país, permitindo um acesso mais democrático às universidades, mas ainda é preciso aprimorar alguns aspectos. Foi com essa intenção que trouxe essas reflexões, apostando que as culturas de tradição oral e afrodescendente, entre outros, sejam saberes imprescindíveis nas práticas pedagógicas interculturais.

### **Referências**

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2013.

BRASIL. *Exame Nacional do Ensino Médio*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação Profissional. Brasília, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014.

BRASIL. *Lei 9.394 de Diretrizes e Bases*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei 13.415*. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2017.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006a, p.127-164.

BRASIL. *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*. Ministério de Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006b.

DAHER, Del Carmen e SANT'ANNA, Vera Lúcia. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva e GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p.55-68.

FIGUEIREDO, Eurídice. *Representações de etnicidade: perspectivas interamericanas de literatura e cultura*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

KRAUZE, Enrique. *Os redentores*. Ideias e poder na América Latina. São Paulo: Saraiva, 2011.

PIZARRO, Ana. *El sur y los trópicos*. Ensayos de cultura latinoamericana. Murcia: Compobell, 2004.