



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL - UFMS
FACULDADE DE ARTES, LETRAS E COMUNICAÇÃO - FAALC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS - PPGEL

SIMONE DOS SANTOS FRANÇA

**LÍNGUA ESPANHOLA NO ENEM: ANÁLISE DE ITENS DE 2019 A 2022 NA
PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS**

CAMPO GRANDE

2023

SIMONE DOS SANTOS FRANÇA

**LÍNGUA ESPANHOLA NO ENEM: ANÁLISE DE ITENS DE 2019 A 2022 NA
PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de concentração: Linguística e Semiótica

Linha de pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Daniela S. Kawamoto Kanashiro

Coorientadora: Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo

CAMPO GRANDE

2023

SIMONE DOS SANTOS FRANÇA

**LÍNGUA ESPANHOLA NO ENEM: ANÁLISE DE ITENS DE 2019 A 2022 NA
PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS CRÍTICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação (FAALC), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) para a obtenção do grau de Doutora em Estudos de Linguagens.

Área de Concentração: Linguística e Semiótica

Linha de Pesquisa: Linguagens, Identidades e Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Daniela S. K. Kanashiro

Coorientadora: Profa. Dra. Fabiana Poças Biondo

Campo Grande, MS, 3 de julho de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro (Orientadora - Presidente)
Doutora pela Universidade de São Paulo, São Paulo/SP,
Brasil Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Prof. Dr. Antonio Ferreira da Silva Júnior (Avaliador - Membro Titular)
Doutor pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ,
Brasil Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/Rio de Janeiro)

Profa. Dra. Kelly Cristiane H. Pobbe de Carvalho (Avaliadora - Membro Titular)
Doutora pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis/SP,
Brasil Universidade Estadual Paulista (Unesp/Assis)

Prof. Dr. Álvaro José dos Santos Gomes (Avaliador - Membro Titular)
Doutor pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo
Horizonte/MG,
Brasil Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

Profa. Dra. Elaine de Moraes Santos (Avaliadora - Membro Titular)
Doutora pela Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR,
Brasil Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS/Campo Grande)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Ao meu filho Azael com muito carinho!
Espero que a realização dos meus sonhos inspire você a sonhar
e a tornar cada um dos seus objetivos, realidade.

AGRADECIMENTOS

Maior que o desafio de escrever uma tese, é escolher as palavras para agradecer a todos aqueles que contribuíram e estiveram ao meu lado, alguns não apenas nesse percurso de 4 anos, mas se fizeram presentes em cada escolha profissional ou pessoal apoiando e inspirando-me a continuar mesmo quando eu mesma pensava em desistir. Mas vamos aos agradecimentos.

Primeiramente a Deus por abençoar todos os dias da minha vida, por iluminar meus caminhos e me dar forças para seguir sempre em frente apesar das adversidades.

Agradeço à minha mãe (Maria) que eu admiro muito. Além de mãe, sempre foi minha companheira e incentivadora para que eu estudasse. Seus conselhos sempre vieram em momentos oportunos indicando o melhor caminho, sou grata por me ensinar valores inestimáveis como honra, honestidade, bondade, paciência e, acima de tudo, fé.

Ao meu esposo (Enoque) que foi paciente e esteve ao meu lado me ajudando e incentivando a seguir minha trajetória profissional. Cuidou do nosso filho e foi compreensivo em momentos que precisei me ausentar do convívio familiar para que a elaboração desta tese ocorresse. Agradeço seu carinho e seu amor delegado, que juntos, possamos continuar a colher os frutos dos nossos esforços.

À minha orientadora (professora Daniela Kanashiro) por seu acolhimento, por traçar junto comigo essa trajetória tão importante para mim que foi a construção desta tese culminando no término do doutorado. Aprendi muito com suas orientações e agradeço por ter sido tão paciente, sua experiência e dedicação são imensuravelmente admiráveis. Que em meu caminho eu possa conhecer mais pessoas assim tão especiais e, acima de tudo, profissionais em sua missão como educadora.

À minha coorientadora (professora Fabiana Biondo), foi com suas diversas indagações que pude expandir meu olhar para minha escrita e sobretudo acerca das teorias sobre as quais precisei me debruçar por tantos meses. Agradeço pela paciência durante esse processo de construção de um trabalho em que pude explanar sobre algumas de minhas inquietações como professora. Seus ensinamentos seguirão comigo em minha vida profissional e pessoal.

Quero fazer um agradecimento especial a uma educadora muito importante para mim (professora Mari Neli Dória), porque mais do que minha professora do curso de graduação em Letras/Espanhol, ela se tornou uma amiga muito especial e inspiração para que eu me tornasse a professora que sou hoje. Seu exemplo como pessoa e seus conselhos me ajudaram a sempre seguir em frente e ser dedicada a tudo que faço. Obrigada por sempre se lembrar de mim e por me fazer perceber o quanto sou abençoada por ter pessoas como você em minha vida.

Um especial agradecimento ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (Campus - Campo Grande), a todo corpo docente que o compõe e demais profissionais que de alguma forma, seja direta ou indiretamente, contribuíram para eu realizar meu doutorado. Em particular à professora Nara Hiroko Takaki que foi minha primeira orientadora no doutorado, apesar das divergências que tivemos, foi ela quem contribuiu para minha entrada como aluna no Programa de Pós-Graduação. Todas as pessoas que passam por nossas vidas têm algo a nos ensinar.

Agradeço à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos que me foi ofertada ao longo do período do doutorado, de fundamental importância para que eu concluísse essa formação.

Agradeço aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagens e Educação (GEPE) e do Grupo de Pesquisa Linguagens e Feminismos: gênero, letramentos e identidade (GELF) pela oportunidade de trocar experiências e contribuições para que minha pesquisa se desenvolvesse.

Um especial agradecimento aos membros da banca de defesa professor Antônio Pereira da Silva Júnior, professor Álvaro José dos Santos Gomes, professora Elaine de Moraes Santos e professora Kelly Cristiane H. Pobbe de Carvalho, pela disponibilidade para avaliar meu trabalho e fazer contribuições.

Enfim, nesse curto espaço não pude citar todos que de alguma maneira colaboraram para mais essa etapa de minha formação profissional, mas agradeço imensamente, pois o doutorado é apenas um dos passos para eu alcançar um sonho ao qual me propus sonhar. Aproveito para encerrar estes agradecimentos com uma citação do escritor Napoleon Hill: “Sou muito grato às adversidades que apareceram na minha vida, pois elas me ensinaram a tolerância, a simpatia, o autocontrole, a perseverança e outras qualidades que, sem essas adversidades, eu jamais conheceria.”

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias.
(FREIRE, 1979, p. 30)

RESUMO

Esta tese é resultado da pesquisa de doutorado que teve como objetivo geral analisar itens de língua espanhola do Enem presentes nas aplicações de 2019 a 2022, na perspectiva dos letramentos críticos. Os itens foram selecionados considerando questões que propiciassem discussões relacionadas a relações de poder, ideologia e diversidade; itens que tivessem relação direta com práticas sociais; e que contemplassem os termos crítica/criticidade. As perguntas de pesquisa desta investigação são: a) os textos base, os enunciados e as alternativas colaboram para discutir de forma crítica práticas sociais, relações de poder e ideologia? Se sim, como?; b) existem aspectos dos letramentos críticos presentes nos textos base, enunciados e alternativas dos itens de língua espanhola do Enem? Decorrem como objetivos específicos: (i) discutir a importância da presença do espanhol no Enem; (ii) analisar como itens de língua espanhola do Enem podem possibilitar discussões sobre práticas sociais, relações de poder e ideologias; (iii) debater sobre a importância de itens de espanhol do Enem que contemplem uma perspectiva crítica da linguagem, conforme pressupostos dos letramentos críticos; (iv) discutir as implicações do Enem para o ensino e a aprendizagem de espanhol no ensino médio, na perspectiva dos letramentos críticos. Esta discussão insere-se no campo de estudos da Linguística Aplicada voltada para pesquisas que envolvem o ensino de espanhol e o Enem, relacionando linguagem e sociedade. Assim, a análise se centra em nove itens de espanhol do Enem a partir de três elementos que formam cada questão: o texto base, o enunciado e as alternativas. A tese defendida é que, a partir da escolha de determinados textos, seja possível provocar reflexões críticas capazes de contribuir para o ideal de uma educação com/para linguagens que permita a ampliação da consciência social dos indivíduos para que reflitam e atuem em sua própria realidade. Trata-se de uma pesquisa qualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), de cunho descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994). Dentre as justificativas para esta investigação, estão os anseios advindos de minha atuação como professora do ensino médio por alguns anos, em que pude vivenciar a necessidade de desenvolvimento da criticidade entre as/os estudantes, e observar os efeitos retroativos do Enem em minhas aulas. A experiência me motivou a desenvolver esta pesquisa, com o intuito de que ela possa contribuir, de algum modo, para aumentar as investigações sobre os itens de língua espanhola do Enem, e colaborar no desenvolvimento de trabalhos que relacionam itens de espanhol e a teoria dos letramentos críticos, além de cooperar para que professores, alunos, elaboradores de itens e a comunidade em geral percebam a necessidade de propor temas/textos que reivindicam um olhar mais crítico dos estudantes enquanto cidadãos e seu engajamento por meio da linguagem. Como base teórica, foram articulados estudos sobre letramentos críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; JANKS, 2010, 2012, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2008, 2010, 2011, 2013; STREET, 2014) e de espanhol (BAPTISTA, 2007, 2010; BOTELHO, 2021; CASSANY; CASTELLÀ, 2010; COSTA, 2012), dentre outros. A partir dos resultados, foi possível constatar que, dos itens analisados, somente alguns seguem em direção às reflexões críticas a partir da escolha do texto base. A elaboração dos itens de espanhol do Enem carece de abordagem voltada para criticidade, por meio de textos e temas que possibilitem o questionamento às realidades impostas, às relações de poder e às práticas sociais presentes na sociedade.

Palavras-chave: ensino médio; espanhol; exame de larga escala.

RESUMEN

Esta tesis es resultado de la investigación doctoral que tuvo como objetivo general analizar los ítems de lengua española del Enem presentes en las aplicaciones de 2019 a 2022, desde la perspectiva de la literacidad crítica. Los ítems fueron seleccionados considerando temas que favorecieron discusiones relacionadas con las relaciones de poder, ideología y diversidad; elementos que estaban directamente relacionados con las prácticas sociales; y que contemplaban los términos crítica/criticidad. Las preguntas de esta investigación son: a) ¿los textos base, los enunciados y las alternativas colaboran para discutir críticamente las prácticas sociales, las relaciones de poder y la ideología? En caso afirmativo, ¿cómo?; b) ¿Hay aspectos de la literacidad crítica presentes en los textos base, enunciados y alternativas de los ítems en español del Enem? Los objetivos específicos son: (i) discutir la importancia de la presencia del español en el Enem; (ii) analizar cómo los ítems de español del Enem pueden posibilitar discusiones sobre prácticas sociales, relaciones de poder e ideologías; (iii) discutir la importancia de los ítems de español en el Enem que contemplen una perspectiva crítica del lenguaje, según los supuestos de la literacidad crítica; (iv) discutir las implicaciones del Enem para la enseñanza y el aprendizaje del español en la escuela secundaria, desde la perspectiva de la literacidad crítica. Esta discusión se enmarca en el campo de los estudios de la Lingüística Aplicada, enfocados en la investigación que involucra la enseñanza del español y el Enem, relacionando lengua y sociedad. Así, el análisis se centra en nueve ítems de español del Enem a partir de tres elementos que forman cada pregunta: el texto base, el enunciado y las alternativas. La tesis defendida es que, a partir de la elección de ciertos textos, es posible provocar reflexiones críticas capaces de contribuir para el ideal de una educación con/para lenguajes que permita la expansión de la conciencia social de los individuos para que reflexionen y actúen en su propia realidad. Se trata de una investigación cualitativa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), de carácter descriptivo-interpretativo (MOITA LOPES, 1994). Entre las justificaciones de esta investigación, están los anhelos derivados de mi trabajo como profesora de la secundaria durante unos años, en los que pude experimentar la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico entre los estudiantes, y observar los efectos retroactivos del Enem en mis clases. Esta experiencia me motivó a desarrollar esta investigación, con la intención de que pueda contribuir, de alguna manera, a incrementar las investigaciones acerca de los ítems de lengua española del Enem, y colaborar en el desarrollo de investigaciones que busquen relacionar ítems de español y la teoría de la literacidad crítica, además de cooperar para que profesores, estudiantes, creadores de ítems y comunidad en general se den cuenta de la necesidad de proponer temas/textos que exijan una mirada más crítica de los estudiantes como ciudadanos y su compromiso a través del lenguaje. Como base teórica se articularon estudios sobre literacidad crítica (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; JANKS, 2010, 2012, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2008, 2010, 2011, 2013; STREET, 2014) y del español (BAPTISTA, 2007, 2010; BOTELHO, 2021; CASSANY; CASTELLÀ, 2010; COSTA, 2012), entre otros. A partir de los resultados, fue posible verificar que, de los ítems analizados, solo algunos van hacia reflexiones críticas a partir de la elección del texto base. La elaboración de los ítems de español del Enem carece de un enfoque centrado en la criticidad, a través de textos y temas que permitan cuestionar las realidades impuestas, las relaciones de poder y las prácticas sociales presentes en la sociedad.

Palabras clave: secundaria; español; examen a gran escala.

ABSTRACT

This doctoral thesis aimed to analyze, from the perspective of critical literacy, the Spanish language items of the National High School Exam (Enem) in the applications from 2019 to 2022. The selection of items considered discussions related to power relations, ideology and diversity; items that were directly related to social practices and that presented the terms criticism/criticality. The research questions that underpin this investigation were: a) Do the base texts, statements and alternatives collaborate to critically discuss social practices, power relations and ideology? If so, how? b) Are there aspects of critical literacy in the base texts, statements and alternatives of the Spanish language items of the Enem? The specific objectives of this research are: (i) to discuss the importance of Spanish in the Enem; (ii) to analyze how Spanish language items in the Enem can enable discussions about social practices, power relations and ideologies; (iii) discuss the importance of Enem Spanish items that present a critical perspective of language, according to the assumptions of critical literacies; (iv) discuss the implications of Enem for the teaching and learning of Spanish in high school, from the perspective of critical literacies. This research is situated in the field of Applied Linguistics studies focused on research concerning Spanish teaching and Enem, relating language and society. Thus, the analysis focuses on nine Enem Spanish items based on three elements that integrate each question: the base text, the statement and the alternatives. The thesis defended is that, from the choice of certain texts, it is possible to provoke critical reflections that contribute to the ideal of a linguistic education and that allow the expansion of the social consciousness of individuals so that they reflect and act in their own reality. This is a qualitative research (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008), of descriptive-interpretativist nature (MOITA LOPES, 1994). Among the justifications for this investigation are the yearnings arising from my performance as a high school teacher for some years, in which I could see the need for the development of criticality among students, and observe the retroactive effects of Enem in my classes. The experience motivated me to develop this research in the intention that it contributes, in some way, to foster investigations on Spanish language items of Enem. In addition, it is intended that it collaborates with other academic works related to Spanish items and critical literacy theory. Also, that it allows teachers, students, item developers and the community in general to realize the need to propose themes/texts that claim a more critical look at students as citizens and their engagement through language. As a theoretical basis, studies on critical literacy (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; JANKS, 2010, 2012, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2008, 2010, 2011, 2013; STREET, 2014) and Spanish (BAPTISTA, 2007, 2010; BOTELHO, 2021; CASSANY; CASTELLÀ, 2010; COSTA, 2012) were articulated, among others. From the results of the analysis, it was possible to verify that, of the items analyzed in this research, only a few promote critical reflections from the choice of the base text. The elaboration of Enem's Spanish items lacks an approach focused on criticality, through texts and themes that allow the questioning of imposed ideas, power relations and social practices present in society.

Keywords: high school; Spanish; large-scale assessments.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABH	- Associação Brasileira de Hispanistas
Abralin	- Associação Brasileira de Linguística
Andifes	- Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APE	- Associações de Professores de Espanhol
BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
BNI	- Banco Nacional de Itens
C	- Competências
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CPF	- Cadastro de Pessoa Física
DCNEM	- Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
Encceja	- Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
E/LE	- Espanhol Língua Estrangeira
Enade	- Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
Enem	- Exame Nacional do Ensino Médio
Fies	- Fundo de Financiamento Estudantil
H	- Habilidades
Inep	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	- Linguística Aplicada
LE	- Língua Estrangeira
LEM	- Língua Estrangeira Moderna
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	- Ministério da Educação
Mercosul	- Mercado Comum do Sul
NEM	- Novo Ensino Médio
MR	- Matriz de Referência
NLS	- <i>New Literacy Studies</i>
NLG	- <i>New London Group</i>
OMS	- <i>Organización Mundial de la Salud</i>
OPS	- <i>Organización Panamericana de la Salud</i>
PDF	- <i>Portable Document Format</i>
PCNEM	- Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ProUni	- Programa Universidade para Todos

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPL - Pessoas Privadas de Liberdade
Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sisu - Sistema de Seleção Unificada
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - O ciclo do re-design.....	46
Figura 2 - A criticidade é orientada para trás em direção ao design e para frente em direção ao re-design	47
Figura 3 - Questão 5 - prova azul da aplicação regular de 2019	78
Figura 4 - Imagem não apresentada no texto base item 5 da prova azul - regular de 2019	81
Figura 5 - Questão 1 - prova azul da aplicação regular de 2020	84
Figura 6 - Questão 3 - prova azul da aplicação regular de 2020	91
Figura 7 - Imagem do filme veiculada na crítica original, mas não apresentada no item 3 da prova azul da aplicação regular de 2020	94
Figura 8 - Fragmento não apresentado no item 3 da prova azul da aplicação regular de 2020.....	95
Figura 9 - Questão 3 - prova azul da aplicação digital de 2020.....	97
Figura 10 - Questão 5 - prova azul da aplicação digital de 2020	101
Figura 11 - Fragmento não apresentado no texto base item 5 da prova azul - digital 2020	104
Figura 12 - Outro fragmento não apresentado no texto base item 5 da prova azul - digital 2020.....	105
Figura 13 - Questão 1 - prova azul da aplicação regular e digital de 2021	107
Figura 14 - Questão 5 - prova azul da aplicação regular e digital de 2021	111
Figura 15 - Questão 2 - prova azul da aplicação regular e digital de 2022	115
Figura 16 - Questão 4 - prova azul da aplicação regular e digital de 2022.....	120

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Teses e dissertação Portal da Capes	22
Quadro 2 - Formas de ser, conhecer e agir em dois modelos de sociedade.....	32
Quadro 3 - Pedagogia dos multiletramentos	34
Quadro 4 - Distinção entre leitura crítica liberal-humanista e letramento crítico	42
Quadro 5 - Letramento crítico tradicional x Letramento crítico redefinido.....	44
Quadro 6 - Itens analisados	76

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
1.1 (Novos) (multi) letramento(s) crítico(s): algumas discussões.....	29
1.2 A perspectiva crítica e os letramentos críticos.....	37
1.3 Letramentos críticos e educação linguística	48
1.4 Discussões sobre educação linguística em espanhol: histórias de lutas e resistências	53
CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS	59
2.1 Tipo de pesquisa	59
2.2 Definindo o corpus.....	61
2.2.1 O histórico do Enem	62
2.2.2 Os itens de espanhol no Enem.....	72
2.2.3 Procedimentos e a seleção dos itens de espanhol.....	74
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS	77
3.1 Questão 5 - prova azul da aplicação regular de 2019	78
3.2 Questão 1 - prova azul da aplicação regular de 2020	84
3.3 Questão 3 - prova azul da aplicação regular de 2020	91
3.4 Questão 3 - prova azul da aplicação digital de 2020	97
3.5 Questão 5 - prova azul da aplicação digital de 2020	101
3.6 Questão 1 - prova azul da aplicação regular e digital de 2021	107
3.7 Questão 5 - prova azul da aplicação regular e digital de 2021	111
3.8 Questão 2 - prova azul da aplicação regular e digital de 2022	115
3.9 Questão 4 - prova azul da aplicação regular e digital de 2022	120
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	131
ANEXO A - Distinctions Between Liberal-Humanist Critical Reading and Critical Literacy	142
ANEXO B - The redesign cycle.....	143
ANEXO C - Critique is oriented backwards to design and forwards to redesign	144
ANEXO D - Questões de espanhol da prova azul de 2019	145
ANEXO E - Questões de espanhol da prova azul regular (impressa) de 2020.....	147
ANEXO F - Questões de espanhol da prova azul digital de 2020	149
ANEXO G - Questões de espanhol da prova azul regular (impressa) e digital de 2021	153
ANEXO H - Questões de espanhol da prova azul regular (impressa) e digital de 2022	155

INTRODUÇÃO

Os primeiros passos para a escrita desta tese se formaram a partir de inquietações antigas advindas de minha própria experiência como estudante e, posteriormente, pela vivência como professora de alunos do ensino médio. Da mesma forma como ocorre com muitas pessoas, ao terminar a educação básica como eu pretendia ingressar em um curso superior, precisei fazer o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que é uma prova em larga escala com o propósito de mensurar a performance dos indivíduos que concluíram o ensino médio.

Naquela época, as instituições públicas aceitavam o resultado desse exame apenas parcialmente, de forma que, nelas, o vestibular era composto por duas etapas: conhecimentos gerais e conhecimentos específicos. Com a nota do Enem, era possível eliminar a primeira etapa, sendo necessário fazer apenas a segunda parte, de conhecimentos específicos da área. Como eram poucas vagas para o curso de Letras/Espanhol, somente 30, e eu não obtive uma nota tão alta, fiquei na lista de espera. Sem desistentes naquele ano de 2004, não pude ingressar. Foi então que tomei a decisão de tentar aprovação em uma instituição privada. Fiz o vestibular, pois ainda não aceitavam a nota do Enem como mecanismo de entrada, fui aprovada e iniciei a caminhada para meu sonho profissional: ser professora de línguas.

No primeiro ano do curso de Letras/Espanhol, na Universidade Católica Dom Bosco, já tive a oportunidade de começar a lecionar como professora estagiária de língua portuguesa em uma instituição não governamental de ensino profissionalizante. Foi o primeiro contato como professora de jovens que estavam finalizando o ensino médio e estudando para o Enem. Nesse período, ministrei a disciplina de redação e muitas vezes, presenciei momentos de ansiedade dos alunos durante o processo de preparação para fazer o exame. Como alguns estudantes não tinham condições financeiras favoráveis para custear a continuação de sua formação, pleiteavam realizar a graduação em uma instituição pública ou conseguir bolsa para estudar em universidade particular. Como professora, sentia uma inquietação quanto àquela situação e que me fez refletir sobre toda a complexidade que envolve o período de preparação para o ingresso no ensino superior.

Anos depois, a inquietação deu lugar à curiosidade que me levou ao início de uma pesquisa mais detalhada sobre o Enem. O que me fez perceber a importância do exame para o sistema educacional brasileiro e, principalmente, para quem pretende

ingressar em uma universidade, já que com o passar do tempo esse exame tornou-se o principal mecanismo de entrada nas Instituições públicas e privadas de ensino superior do Brasil e foi ganhando proporção cada vez maior.

Dada a magnitude do Enem e ao considerar que as investigações científicas muitas vezes nascem a partir de inquietações do pesquisador, tomei a decisão de iniciar esta tese, que tem como objetivo geral: analisar itens de língua espanhola do Enem presentes nas aplicações de 2019 a 2022 com base na perspectiva dos letramentos críticos. Escolhi esse período, pois compreende o ano de início e a projeção de término do meu doutorado. Os itens que integram o corpus desta investigação foram analisados a partir de três elementos: o texto base, o enunciado e as alternativas, e baseado nos seguintes critérios: escolha das questões que propiciam discussões relacionadas às relações de poder, ideologia e diversidade; itens que tenham relação direta com práticas sociais; e as questões que contemplam os termos crítica/criticidade.

Decorrem como objetivos específicos: (i) discutir a importância da presença do espanhol no Enem; (ii) analisar como os itens de língua espanhola do Enem podem possibilitar discussões sobre práticas sociais, relações de poder e ideologias (iii) debater sobre a importância de itens de espanhol do Enem que contemplem uma perspectiva crítica da linguagem, conforme pressupostos dos letramentos críticos; (iv) discutir as implicações do Enem para o ensino e a aprendizagem de espanhol no ensino médio, na perspectiva dos letramentos críticos. Para isso, são articuladas contribuições teóricas a propósito dos letramentos críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; JANKS, 2010, 2012, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2008, 2010, 2011, 2013; STREET, 2014) e do ensino de espanhol (BAPTISTA, 2007, 2010; BOTELHO, 2021; CASSANY; CASTELLÀ, 2010; COSTA, 2012; PARAQUETT, 2020).

As questões de pesquisa desta tese estão organizadas da seguinte forma:

- a) Os textos base, os enunciados e as alternativas colaboram para discutir de forma crítica práticas sociais, relações de poder e ideologia? Se sim, como?
- b) Existem aspectos dos letramentos críticos presentes nos textos base, enunciados e alternativas dos itens de língua espanhola do Enem?

Estas perguntas foram orientadoras para a construção deste trabalho, que tem como base teórica principal estudos sobre os letramentos críticos. Uma teoria que evidencia a importância de explorar profundamente a natureza crítica da linguagem,

e que nos convida a olhar o mundo em sua plenitude de cores e não apenas de maneira monocromática; em outras palavras, a enxergar os diversos saberes que constituem o mundo, como sugerido pela ecologia de saberes (SANTOS, 2006), e me motivou a percorrer os caminhos desta investigação apresentando uma temática desafiadora e ainda não proposta até o momento. Faço essa afirmação com base em uma revisão de literatura realizada no mês de abril de 2022, a partir do catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Para construção da revisão, percorri os seguintes passos: inseri no campo busca o descritor ENEM, e obtive um resultado de 927 pesquisas subdivididas em doutorado, mestrado acadêmico, mestrado profissional e profissionalizante. Nelas, observei a presença de diferentes linhas teóricas, como pesquisas voltadas à matemática, à geografia, à história, à biologia etc. Com a intenção de delinear a busca para mais próxima à temática desta tese, retornei ao campo de busca e digitei como descritor “Exame Nacional do Ensino Médio”. Com a presença das aspas, foram selecionadas apenas as pesquisas que tinham a escrita idêntica à que se encontra entre aspas, assim obtive como resultado 290 pesquisas. No próprio catálogo, mais precisamente no canto esquerdo, existe a possibilidade de “refinar os resultados” e, nesta situação, refinei para “grande área de conhecimento” “Linguística, Letras e Artes”, diante disso, obtive um total de 237 trabalhos. Desse quantitativo, passei a realizar a leitura dos títulos e segui com a do resumo daqueles que julguei estarem relacionados com a minha temática. Essas pesquisas citadas e outras que igualmente se acercam à minha investigação encontram-se reunidas em um quadro a seguir.

Quadro 1 - Teses e dissertação Portal da Capes

TÍTULO	INSTITUIÇÃO	NÍVEL	ANO	AUTOR (ES)
As linhas e as entrelinhas: um estudo das questões de língua espanhola no ENEM	Universidade de São Paulo	Doutorado	2012	Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro
Os itens de Espanhol do Enem: em busca de efeito(s) retroativo(s) na prática do professor em serviço	Universidade de Brasília	Mestrado	2016	Paula Silva Resende Fernandes
Provas de espanhol do ENEM: uma avaliação psicolinguística	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	Mestrado	2019	Mariana da Silva Miranda
A competência de língua espanhola no Enem: a matriz de referência em contraste com documentos orientadores da educação brasileira para o Ensino Médio	Universidade de Brasília	Mestrado	2019	Cleudivan Silva Dias
Multimodalidade, gêneros discursivos, habilidades e competências: fazendo a ponte entre a prova de Espanhol do ENEM e a sala de aula	Universidade de Brasília	Mestrado	2021	Edilane Gonçalves Godinho
Os itens de língua espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio a partir de uma perspectiva afrogênica.	Universidade Federal de Sergipe	Mestrado	2021	Gabriela Rodrigues Botelho

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dentre as dissertações e teses lidas, destaco algumas pela proximidade com a minha pesquisa, são elas: a tese da pesquisadora Kanashiro (2012), em que ela faz uma análise linguística das provas de 2010 a 2017 e das habilidades de leitura, além de abordar alguns aspectos teóricos e práticos relacionados à avaliação da compreensão leitora; a dissertação de Dias (2019), que tem como objetivo “identificar harmonia ou dissonância de conteúdo da Competência 2 (C2) de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias da Matriz de Referência Enem (MR) com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM), de 2000”; a pesquisa de mestrado de Miranda (2019), em que o objetivo foi “analisar como alunos de Ensino Médio fazem a leitura das provas de espanhol do Enem, identificando os custos associados à

compreensão dos textos”; a dissertação de mestrado de Botelho (2021), em que a pesquisadora “analisa itens de espanhol do Enem de 2010 a 2019 que possibilitaram discutir a afrodescendência no mundo hispânico no âmbito das relações étnico-raciais”.

Com base nesse levantamento, justifico minha escolha para realizar esta busca no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em detrimento de outros catálogos, por se tratar de um banco de dados que reúne de forma sistemática teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação devidamente reconhecidos junto ao Ministério da Educação Brasileira (MEC).

Em relação à justificativa ou motivação para realização desta pesquisa, considere as ideias de Lakatos e Marconi (2003), as quais admitem que uma investigação acadêmica pressupõe exposição breve, mas completa, das razões de cunho teórico, assim como finalidades necessárias para o desenvolvimento do trabalho, de forma que ele contribua para o campo de estudo.

No que se refere à colaboração teórica, esta pesquisa pode contribuir para aumentar a quantidade de investigações que tratam sobre os itens de língua espanhola do Enem, e colaborar para elaboração de pesquisas que buscam relacionar itens de espanhol e a teoria dos letramentos críticos. Investigações como esta podem ajudar professores, alunos, elaboradores de itens e a comunidade em geral a perceberem a necessidade de propor temas/textos que reivindicam um olhar mais crítico dos estudantes enquanto cidadãos e seu engajamento por meio da linguagem.

As justificativas teóricas se somam aos anseios pessoais, pois fui influenciada pela experiência que vivi durante alguns anos lecionando no ensino médio, observando que o professor, assim como suas aulas, acaba por focar atividades e conteúdos voltados para o Enem, principalmente no que diz respeito ao terceiro ano do ensino médio.

Em geral, as instituições responsáveis pela oferta do ensino médio organizam simulados e incentivam que nas aulas o foco também sejam as provas do Enem. Dessa maneira, o ensino de línguas em escolas públicas ou privadas, em muitos aspectos, tem relação direta com o Enem. Considerando minha experiência em sala de aula e o engajamento com teorias sobre uma educação mais cidadã e crítica, destaco que a mencionada relação forma um efeito retroativo negativo. Faço essa

inferência porque, ao ser um exame que envolve milhares de concluintes do ensino médio, espera-se que o Enem esteja em consonância com o ensino realizado em sala de aula, seja em instituições públicas ou privadas, e não o caminho inverso, que seria o de o exame delinear as normas e atuar como base para os anos finais da educação básica.

O efeito retroativo pode ser descrito, conforme Veloso (2018, p. 17) como “o impacto ou as influências que procedimentos de avaliação podem exercer no processo de ensino-aprendizagem, nos seus participantes e nos produtos que fazem parte deste processo”. Ressalto que é possível observar diferentes manifestações do efeito retroativo, seja na forma de planejar as aulas, selecionar os conteúdos a serem abordados ou na maneira como as aulas são conduzidas, no ensino de estratégias para resolver questões de múltipla escolha.

Veloso (2018, p. 16) afirma que “[...] quando um teste é relevante, é provável que apresente efeitos retroativos nos ambientes de educação que precedem a realização do exame”. Assim, ainda conforme essa autora: [...] “Os alunos e egressos do ensino médio passam a se prepararem para realizar esta prova e, possivelmente, com isso, as aulas sofrem alterações em seus conteúdos”.

Na contramão de uma formação exclusivamente preparatória para o Enem, evidencio a necessidade de as aulas do ensino médio não se tornarem um centro de treinamento de marcação de x. Também não acredito que a aula deva se pautar essencialmente no conteúdo disposto na prova em larga escala. Com vistas à ampliação dos letramentos críticos em sala de aula, é imprescindível que, no processo educativo, os estudantes reflitam sobre sua realidade social para que, de alguma forma, possam transformá-la positivamente. Para além do treinamento, da aplicação de estratégias para realizar testes de múltipla escolha, defendo uma educação cidadã.

Mesmo com algumas reformulações pelas quais passou o Enem em 2009¹, como o fato de se tornar o principal meio de entrada no ensino superior, esse exame consiste num processo seletivo que tem uma perspectiva competitiva e de mérito individual. O sucesso ou o fracasso é atribuído somente aos estudantes, são deixados de fora, nesse processo, fatores necessários para aprovação do candidato como: a oferta de uma educação de qualidade de forma gratuita e o contexto no qual está inserido esse sujeito. Essa modalidade de acesso desconsidera o histórico do

¹ No capítulo 2, de metodologia, foram explorados mais apuradamente outros aspectos dessa mudança.

estudante e sua vivência. Um aluno que sempre obteve boas notas na escola pode, por exemplo, não conseguir uma vaga para ingressar no ensino superior e isso não significa necessariamente que não está preparado, existem vários fatores que permeiam esse processo de aprovação.

Além da mudança mencionada acima, em 2009, ocorreram ações para garantir a inclusão de pessoas com alguma necessidade especial nas aplicações das provas, como o auxílio de leitura para cegos, sala com fácil acesso, mesa adaptada para cadeirantes e prova superampliada para estudantes com baixa visão, ou seja, desenvolvimento de ações para garantir mais acessibilidade.

O número de questões, a partir de 2009, aumentou de 63 para 180. A proposta de redação permaneceu igual: escrever um texto dissertativo-argumentativo. Cada uma das quatro partes da prova passou a apresentar 45 questões.

Outras mudanças foram ocorrendo e no ano seguinte, em 2010, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep incorporou ao Enem questões de línguas estrangeiras; assim, ao realizar sua inscrição, o candidato passou a optar pela realização da prova de inglês ou de espanhol.

Com a inserção do espanhol como uma das opções de idiomas presentes no Enem, acredito que é pertinente analisar itens de língua espanhola do Enem, enquanto documento oficial, considerando a influência que exames como esse exercem no âmbito educacional. E, no momento, o Enem é um dos meios de maior visibilidade do espanhol nacionalmente e pode ser fundamental para não apagar o ensino dessa língua. A presença do espanhol no Enem mostra uma resistência frente à perspectiva educacional atual, já que, apesar de a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), um documento normativo que estabelece o que é primordial na aprendizagem dos alunos na etapa da educação básica, não prever como obrigatório o ensino de espanhol nas escolas, no Enem, ainda é possível optar por responder questões desse idioma na prova. Uma resistência que está ameaçada, considerando as mudanças previstas para o ano de 2024 no Enem, por exemplo, a retirada do espanhol, como discuto no capítulo teórico desta tese.

Exames de larga escala como o Enem fazem parte de políticas públicas e educacionais, melhor detalhado no capítulo teórico, assim como os cadernos de perguntas, considerados documentos oficiais, são elementos imprescindíveis de investigação e podem auxiliar na melhor compreensão de questões sociais. Esta investigação está voltada para os itens de espanhol, propondo analisar os textos

base, os enunciados e as alternativas, sem se distanciar de um contexto político e ideológico mais amplo que rege a educação.

Diante do exposto até o momento, defendo a tese de que, a partir da escolha de determinados textos, é possível provocar reflexões críticas capazes de contribuir para o ideal de uma educação com/para linguagens que permita a ampliação da consciência social dos indivíduos para que reflitam e atuem em sua própria realidade. O que leva a uma aproximação à perspectiva dos letramentos críticos mesmo em uma prova objetiva como o Enem que, por sua constituição, com alternativas pontuais, não permite desenvolvimento aprofundado de questões de ordem sociopolítica; além de existirem limitações de tempo e espaço comuns a esse tipo de exame, bem como a realidade de lidar com contextos e estudantes diversos em um exame que é único para todos. Apesar disso, é possível abordar os textos presentes nos itens de espanhol no Enem, em sala de aula, de forma a: ampliar discussões com os alunos a partir de uma análise crítica, relacioná-los com outros que abordem o mesmo tema e fomentar ações que contribuam para agência dos estudantes.

Evidencio que, em termos normativos, o Enem não está vinculado às teorias dos letramentos críticos o que não estabelece que os itens sejam construídos com base em tal perspectiva, contudo a própria Matriz de Referência² - documento orientador do exame apresenta na descrição da habilidade “H4 - Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens”; e na “H15 - Avaliar criticamente conflitos culturais, sociais, políticos, econômicos” (BRASIL, 2009, p. 02), o que mostra pelo menos na base legal do Enem o reconhecimento da importância de um posicionamento crítico do candidato que está realizando a prova do Enem.

Para defender minha tese, estruturei esta investigação da seguinte forma: no primeiro capítulo, abordei a base teórica que sustenta as relações intrínsecas da presente pesquisa. Faço uma discussão acerca do desenvolvimento do conceito de letramentos, destacando aspectos sobre o surgimento dos novos letramentos, multiletramentos, letramentos críticos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; JANKS, 2010, 2012, 2013; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2008, 2010, 2011, 2013; STREET, 2014), considerando a concepção de crítica, os letramentos críticos e o ensino de línguas. Neste capítulo, discuti também a respeito do ensino de

² Documento orientador utilizado para elaboração de avaliações em larga escala como o Enem. Disponível em: <[//download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf](https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2023.

espanhol com base em autores como: Baptista (2007, 2010); Botelho (2021); Cassany e Castellà (2010); Costa (2012); Paraquett (2020).

No segundo capítulo, abordei os aspectos metodológicos da pesquisa, apresentando o tipo de pesquisa, o histórico do Enem e discussões sobre os itens de espanhol, assim como os procedimentos e a seleção dos itens que compõem o corpus desta investigação. Inicialmente, destaquei o tipo de pesquisa, de natureza qualitativa, que, conforme Denzin e Lincoln (2006), consiste no processo de interpretação do mundo, além da necessidade de descrever minuciosamente os objetos/situações da pesquisa. Considera-se ainda, conforme estes autores, um caráter descritivo-interpretativista em que predomina a atuação do pesquisador, já que suas experiências e vivências influenciam seu entendimento do corpus pesquisado.

No terceiro capítulo, seguem as análises dos itens de espanhol das provas do Enem de 2019 a 2022, consoante à fundamentação teórica e metodologia apresentadas. No último segmento da tese, apresentei minhas considerações finais, as referências e os anexos referidos ao longo da pesquisa.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Apresento, neste capítulo, uma discussão referente ao desenvolvimento do conceito de letramentos³, debatendo os estudos dos novos letramentos, multiletramentos, letramentos críticos e ampliando minha compreensão sobre o ensino de língua espanhola, na perspectiva dos letramentos críticos⁴.

Nesta seção, discorro sobre as diferentes dimensões do conceito, por corroborar com as ideias de Geraldi (2014) para quem o emprego do termo letramentos e sua ambiguidade de sentidos indica ser um conceito volátil e epistemologicamente complexo.

Segundo Soares (2016), o termo *literacy* surgiu por volta do fim do século XIX, devido a necessidades históricas, como as mudanças na sociedade para fazer referência aos usos da leitura e da escrita. Conforme Baptista (2010, p. 120): “O termo *literacy* foi e é empregado para referir-se aos trabalhos que surgiram e se expandiram após os anos 70 nos Estados Unidos, inicialmente relacionados com a educação formal de adultos não escolarizados”. Investigações relacionadas a esse contexto foram ganhando cada vez mais força como objetos de estudo na área educacional entre as décadas de 70 e 80.

Diante do questionamento do papel que a escrita ocupa em diferentes comunidades, grupos e classes sociais, não era mais suficiente apenas saber ler e escrever. Conforme Benedini (2019), tornou-se uma necessidade a utilização de uma terminologia que expressasse os usos da leitura e da escrita em âmbito social. Ainda de acordo com a pesquisadora, toda a complexidade na qual estava envolvida a concepção de letramentos levou a uma reformulação de seu conceito com a finalidade de ampliar a visão já fundamentada em que se consideravam somente aspectos individuais dos sujeitos.

Com novas formas de linguagens inseridas no mundo da escrita e diferentes

³ No plural, porque me baseio em discussões e redefinições do conceito em que o plural “letramentos” é reconhecido e passa a ser defendido por autores como: Cope e Kalantzis (2000; 2013); Kalantzis e Cope (2012); Lankshear e Knobel (2011) e Pennycook (2012). Assim, passamos de “letramento (no singular) para letramentos (no plural), ao ‘reconhecer múltiplas formas de comunicação e construção de sentidos, incluindo os modos visual, auditivo, espacial, comportamental e gestual” (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020, p.19).

⁴ Uso o plural letramentos críticos por entender que supõe uma rede de conexão entre os demais tipos de letramentos, como letramentos: digital, visual, midiático, matemático, dentre outros. No entanto, como alguns autores utilizam o singular, ao citar de forma direta as ideias destes, mantereí a forma como cada um apresenta o conceito em suas obras.

esferas comunicacionais da sociedade, o conceito de letramentos começou a ser reivindicado por pesquisadores. É possível observar a expansão do termo letramentos em diversas áreas, assim como se instalou uma dificuldade de definir melhor e compreender os letramentos dada sua dimensão e relação com diferentes estudos e teorias.

1.1 (Novos) (multi) letramento(s) crítico(s): algumas discussões

Início esta seção apresentando primeiramente discussões a partir de formulações de Street (1984), em que ele aponta distinções sobre dois modelos de letramentos: o autônomo e o ideológico. Para esse autor, o letramento autônomo consiste em entender leitura e escrita como habilidades a serem obtidas à margem do contexto ideológico e cultural do qual participam os sujeitos. Assim, esse modelo “[...] ocorre por meio da linguagem sem contexto, do discurso e do pensamento analítico” (STREET, 1984, p. 154). Diferente dessa concepção, o modelo ideológico apresentado pelo autor compreende letramentos como práticas sociais situadas em âmbito sociocultural estabelecido, ou seja, como “[...] prática social e numa perspectiva intercultural, uma prática ideológica, envolvida em relações de poder” (STREET, 2014, p. 9). E conforme Kleiman (1995), os estudos dos letramentos, sob a ótica proposta por Street, consideram os aspectos sociais e os impactos do uso da língua escrita em diferentes ambientes de comunicação, seja na escola ou em outras práticas sociais.

A concepção baseada no modelo autônomo de letramentos, empregada em alguns contextos, concebe leitura e escrita como capacidades homogêneas e universais, um mecanismo em que somente habilidades e competências cognitivas individuais são acionadas na função de leitura/interpretação. Decodificar e recuperar informações no texto são as aptidões máximas no processo interpretativo baseado em tal perspectiva, de maneira que os resultados não dependem do contexto socioideológico no qual está inserido o sujeito (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; GEE, 2010). Já nos letramentos com base no modelo ideológico, é possível relacionar essa teoria a uma gama de atividades que englobam leitura e escrita envolvendo produções de textos reais que circulam na sociedade (KLEIMAN, 1995).

Conforme mencionado, a perspectiva ideológica proposta por Street (1984) permitiu compreender a leitura e a escrita como práticas sociais de letramentos, em que o mecanismo interpretativo do sujeito não é compreendido apenas como processo

independente de elementos externos. Street (2014) utilizou o termo ideológico por considerar o caráter social e múltiplo das situações envolvendo os letramentos.

Nesse sentido, Street (2014) passou a usar os conceitos de “práticas de letramento” e “eventos de letramento”. Para ele:

O conceito de “práticas de letramento” se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceitualizações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou da escrita. As práticas de letramento incorporam não só “eventos de letramento”, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as pré-concepções ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p.18).

Tanto as práticas de letramentos como os eventos de letramentos englobam ações de interação social que envolvem relações de poder, ideologia, contextos diversos, porque as situações de leitura e escrita são dinâmicas.

De forma que “eventos de letramento”, para Street (2014, p. 18), está relacionado “[...] a qualquer ocasião em que a escrita⁵ é essencial à natureza das interações dos participantes e a seus processos interpretativos”. Assim, os “eventos de letramento” são situações em que o indivíduo recorre ou utiliza algum suporte textual para a realização de atividades particulares. No ensino, por exemplo, seria o aluno problematizar sua realidade, se questionar quem a define, em nome de quem, quem são os beneficiados e quais outras construções de sentidos possíveis em determinado contexto.

Quanto às práticas são as formas culturais mais gerais as quais as pessoas recorrem para a utilização de um “evento de letramento”. Conforme Street as práticas de letramentos possibilitam ampliar e detalhar a análise e a interpretação das ações que envolvem a linguagem no exercício da escrita e da leitura. Em suas pesquisas na década de 1980, estudando o contexto social do Irã, Street percebeu que os sujeitos estão imersos principalmente em práticas culturais e religiosas, como operações relacionadas à compra e à venda, e leituras do livro sagrado do Islamismo. O que não é tão diferente no Brasil, já que as práticas sociais perpassam relações de comércio, leituras e interpretações religiosas.

Com base em definições de teóricos como Street (1984) iniciaram discussões

⁵ Aqui citado como escrita conforme palavras de Street no original, no entanto, nesta pesquisa estou considerando outras modalidades de linguagem, além da escrita/grafocêntrica.

sobre o fato de o ensino da língua se reduzir apenas ao domínio de um código ou técnica de escrita. O conceito de letramentos passou a “[...] incluir uma ampla gama de conhecimentos, práticas sociais, valores e atitudes relacionados ao uso social dos textos escritos em cada comunidade” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 354), o que não acontecia no modelo autônomo, pois este não dependia do contexto social. Com a redefinição dos pressupostos dos letramento(s), se

[...] inclui domínio e uso do código alfabético, a construção receptiva e produtiva de textos, conhecimento e uso de funções e os propósitos dos diferentes gêneros discursivos de cada esfera social, os papéis que o leitor e o autor adotam, os valores sociais associados a esses papéis (identidade, status, posição social), o conhecimento que é construído nesses textos e circula na comunidade, a representação do mundo que transmitem, etc. (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 354).

Assim, foram surgindo outras abordagens dos letramentos que propunham “heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas e tem insistido no caráter sociocultural e situado das práticas de letramentos” (ROJO, 2009, p. 102), em especial aquelas relacionadas aos novos estudos dos letramentos.

Os novos estudos dos letramentos (*New Literacy Studies* – NLS) surgiram um pouco antes do início dos anos 90, numa tentativa de suprir a carência de uma expansão da concepção de letramentos que prevalecia naquele período. De acordo com Lankshear e Knobel (2003) e Benedini (2019), os letramentos tiveram como base para sua reformulação três aspectos: a pedagogia crítica de Freire, a carência da reforma no currículo escolar de instituições dos Estados Unidos e o aprimoramento das investigações socioculturais.

A partir do surgimento dessas discussões sobre uma nova perspectiva dos letramentos, os teóricos Lankshear e Knobel (2003) fomentaram o debate que teve início com os estudos dos letramentos relacionados aos aspectos da epistemologia digital. Desde essa fase, tratou-se de novos letramentos (*New Literacy*), evidenciando os letramentos pós-tipográficos e não regulares emergentes das mídias digitais. Surge a necessidade do fator sociocultural na utilização da linguagem, reconhecida pelos teóricos dos novos estudos dos letramentos.

Os estudos de Lankshear e Knobel (2003) propiciaram uma discussão dos letramentos dando ênfase à concepção de texto em uma sociedade da tipografia na

qual a digitalização trouxe “novas” maneiras de realizações textuais em que não se configura um formato linear, comumente predominante.

Acreditamos que não foram apenas nossos letramentos que foram fortemente impactados pela revolução da tecnologia da informação. Mais profundamente, toda a base epistemológica em que a abordagem de conhecimento e aprendizagem da escola está fundamentada está sendo seriamente desafiada e [...] tornada obsoleta pela intensa digitalização da vida diária (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003, p. 155, tradução minha)⁶.

Desse modo, apareceram outras estratégias para a construção do conhecimento na sociedade contemporânea, com o apoio das “novas” mídias digitais. Para Duboc (2015, p. 667), “[...] o surgimento de aparatos digitais em substituição a aparatos analógicos coexiste com um novo entendimento de sujeito, de língua/linguagem e de processos de produção de sentidos”. Assim, o Quadro 2 apresenta algumas das categorias que demarcam mudanças entre os dois paradigmas.

Quadro 2 - Formas de ser, conhecer e agir em dois modelos de sociedade

Sociedade tipográfica (letramento convencional)	Sociedade pós-tipográfica (novos letramentos)
centralização concentração autoria individual esfera privada normatização	distribuição compartilhamento autoria colaborativa esfera pública experimentação

Fonte: Duboc (2015, p. 14).

A partir desse quadro, é possível observar que a noção convencional de conhecimento e sujeito tinha como base a lógica, o individualismo e a normatização. Já o posicionamento pós-moderno de conhecimento e de sujeito buscou se desvincular da ideia de transmissão, por conceber o conhecimento como construção sociocultural.

De acordo com Lankshear e Knobel (2003), com o uso das tecnologias, surgiu

⁶ No original: “We believe it is not simply our *literacies* that have been powerfully impacted by the information technology revolution. More profoundly, the entire epistemological base on which school approaches to knowledge and learning are founded is seriously challenged [...] and, we think, made obsolete by the intense digitization of daily life”.

uma maior liberdade na circulação e utilização da informação. A “nova” visão rompeu com a cultura do impresso e de massa, já que oportunizou “outras” formas de linguagem no mundo digital, democratizando cada vez mais o conhecimento.

Para Knobel e Lankshear (2007, p. 7), o que é principal nos novos letramentos não é o fato de ser possível “procurar informações on-line” ou produzir textos usando um computador. Na verdade, ocorreram mudanças de preceitos e formas de pensar o uso da linguagem.

A partir dessa maneira diferente de pensar a linguagem, por volta do ano de 1990, um grupo de pesquisadores deu início às discussões acerca dos letramentos sob a ótica do multiculturalismo e multilinguismo, de maneira que as intenções do grupo estavam voltadas para contestar a exclusão de variações linguísticas e culturais não hegemônicas e a marginalização social de crianças, pois observaram práticas de letramentos não condizentes com as que vivenciavam no ambiente escolar (COPE; KALANTZIS, 2000). Tais questões propiciaram a inserção do termo multiletramentos (*Multiliteracies*) advindo de discussões de um grupo de estudiosos que ficou conhecido como Grupo de Nova Londres (*New London Group - NLG*⁷). Estes pesquisadores reuniram-se em 1994, com o propósito de elaborar uma proposta pedagógica condizente com o mundo contemporâneo. Os debates levaram à origem dos estudos da pedagogia dos multiletramentos. Em 1996, foi lançado o manifesto “A Pedagogy of Multiliteracies”.

Referente às questões educacionais, esses pesquisadores insistiam quanto à necessidade de pensar uma pedagogia que incluísse várias realizações, textos, gêneros discursivos e linguagens. Assim,

O grupo buscava problematizar que o letramento escolar grafocêntrico, embora ainda importante, já não era suficiente para dar conta das mudanças constantes, tanto locais quanto globais em função da presença cada vez maior de novas tecnologias (PINHEIRO, 2020, p. 15).

Ao questionar o ambiente escolar e ao propor a inovação das práticas docentes, o NLG elaborou o material: *A Pedagogy of Multiliteracies – Design Social*

⁷ O NLG possuía os seguintes membros: Allan Luke, William Cope, Carmen Luke, Courtney Cazden, Charles Eliot, Gunther Kress, Jim Gee, Martin Nakata, Mary Kalantzis, Norman Fairclough, Sarah Michaels.

Futures,⁸ que apresentava a imprescindibilidade de a escola adicionar os multiletramentos na prática escolar, fundamentada por ações que iam contra as hegemônicas, apoiando atividades variadas de caráter multimodal e multissemiótico.

Considerando as práticas sociais, os usos da linguagem e a multiplicidade cultural, é possível entender o porquê do uso na forma “multi” letramentos, pois se inscreve nas teorias multiculturais salientadas pelo uso de “novas” tecnologias. Os multiletramentos advêm, conseqüentemente, da diversidade e subjetividade da linguagem e da cultura no amplo conjunto de formas representacionais disponíveis aos sujeitos da chamada era digital.

No mesmo sentido, Kress (2000, 2003) evidencia o aspecto multimodal das práticas de linguagem na contemporaneidade e sugere que se ultrapassem os estudos somente linguísticos. A multimodalidade compreende conceber que ela se faz presente nos usos sociais, culturais da linguagem e advêm do uso integrado de diferentes recursos comunicativos.

Para Cope e Kalantzis (2000), é necessário pensar uma pedagogia dos multiletramentos, que entende a linguagem e outros sentidos como meios representacionais dinâmicos, frequentemente ressignificados por seus usuários. Nessa perspectiva, Cope e Kalantzis (2000) não sugerem um método, mas uma integração entre quatro orientações: Prática Situada (*Situated Practice*), Instrução Situada (*Overt Instruction*), Abordagem Crítica (*Critical Framing*) e Prática Transformada (*Transformed Practice*), conforme quadro a seguir.

Quadro 3 - Pedagogia dos multiletramentos

Prática Situada	Instrução Situada	Abordagem Crítica	Prática Transformada
Práticas de ensino de processo e aprendizagem experimental.	Práticas de ensino que explicitamente abordam regras, convenções e metalinguagem.	Práticas de ensino crítico e de contextualização.	Práticas de ensino que relacionam teoria e prática, enfoque na transferência de conhecimento de um contexto para outro.

Fonte: adaptado de Kalantzis e Cope (2006, p. 234).

A Prática Situada (*Situated Practice*) diz respeito ao contato com textos

⁸ Existe a tradução dessa obra para o português: CAZDEN, Courtney *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais.** Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa (Orgs). Tradução. Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021. Título original: *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.*

dispostos no entorno. Essa prática tem início com alguns elementos de leitura crítica, ao passo em que pressupõe o reconhecimento de gêneros discursivos, produção, intencionalidade, como uma intermediação para uma perspectiva crítica. Com base nesse reconhecimento da Prática Situada que infiro ser possível propiciar reflexões críticas mesmo em questões objetivas de múltipla escolha como as do Enem, por meio da escolha de alguns textos que possibilitem essas reflexões e pela forma como os textos e as temáticas são apresentadas. Nesse tipo de prática, os estudantes devem estar motivados e se darem conta de que seu aprendizado precisa ser significativo, o que geralmente acontece quando suas carências afetivas e socioculturais e identidades são reconhecidas (COPE; KALANTZIS, 2000; DUBOC, 2012).

A Instrução Situada (*Overt Instruction*), conforme Duboc (2012), pressupõe uma prática mediada por perspectiva dinâmica do aprender, não considerando somente o ensino com base em repetições para memorização, pois na Instrução Situada é valorada a ação conjunta do professor e do aluno, e a função do docente é de auxiliar no cumprimento de propostas a serem realizadas. Pode-se inferir ser o entendimento sistemático e analítico por meio da utilização evidente da linguagem ao relacionar-se com os textos disponíveis (COPE; KALANTZIS, 2000; DUBOC, 2012).

A Abordagem Crítica (*Critical Framing*) diz respeito à recriação dos sentidos em diferentes contextos e culturas. Aproxima-se da concepção de pluralidade, muito debatida pelas teorias pós-modernas. Pressupõe que a prática deve ir em direção ao desenvolvimento de uma consciência crítica que considere diferentes contextos como: sociocultural, histórico e político (COPE; KALANTZIS, 2000; DUBOC, 2012). Nas palavras de Cope e Kalantzis (2000, p. 34, tradução minha)⁹: “[...] os alunos podem ganhar a distância pessoal e teórica necessária do que aprenderam; criticar construtivamente; dar conta de sua localização cultural; estender e aplicar seu conhecimento de forma criativa; e eventualmente inovar por conta própria [...]”.

Na Prática Transformada (*Transformed Practice*), é necessário um retorno ao começo, ou seja, à Prática Situada, em um processo de (re)prática, na qual a teoria se transforma em prática refletida (COPE; KALANTZIS, 2009; DUBOC, 2012). Segundo Duboc (2012), os estudantes devem mostrar como conseguem redesenhar práticas conforme suas metas e conhecimentos. Ainda de acordo com essa

⁹ Texto original: “learners can gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned; constructively critique it; account for its cultural location; creatively extend and apply it; and eventually innovate on their own, within old communities in new ones [...]”.

investigadora, os docentes e os estudantes devem construir caminhos para que os alunos mostrem como produzir de forma refletida outras rotinas alicerçadas de acordo com seus objetivos e valores. A Prática Transformada ocorre ao passo que os aprendizes transferem e recriam sentidos de um contexto para o outro.

Conforme Cope e Kalantzis (2009), experienciar consiste em levar o estudante a refletir acerca de suas próprias vivências, interesses, isto é, aquilo que lhe é conhecido, assim como o experienciamento do “novo”, possibilitando-lhe entrar em contato com diversas situações, levando-os a outros domínios de ação e significado. Para Duboc (2012), é importante a valorização dos conhecimentos extraescolares dos alunos, permitindo a relação entre saberes já adquiridos e novos conhecimentos e experiências, ocorrendo, dessa maneira, o entrelaçamento do novo com o conhecido.

Cope e Kalantzis (2000) observam que as quatro orientações não precisam ser desenvolvidas de maneira engessada, linear ou mesmo individualmente, já que podem se justapor. Alguns anos depois, Kalantzis e Cope (2008) revisitaram suas discussões e divulgaram uma nova pesquisa tratando da concepção de *design*, adicionando outra proposta: o Aprendizado Novo (*New Learning*). Trata-se de uma ampliação do projeto educacional moderno e também educacional atual, influenciado pelo construtivismo. Nesse sentido, em 2006, considerando as transformações que ocorreram na humanidade desde 1996, data da publicação do Manifesto, Cope e Kalantzis (2009) reformularam os componentes teóricos traduzindo em “processos de aprendizagem”, ou, seja, orientações pedagógicas, passando a denominar esses “processos” de: experienciando, conceitualizando, analisando e aplicando. Esses elementos propõem uma percepção dos letramentos diferente das concepções mais antigas, em que o estudante era tratado como passivo, apenas um recipiente, onde se depositavam informações advindas das aulas dos docentes que, por sua vez, o aluno deveria reproduzir como verdade. (COPE; KALANTZIS, 2009; DUBOC, 2012).

Atualmente, conforme Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 19):

O termo *multiletramentos* refere-se a dois aspectos principais da construção de significado. O primeiro é a diversidade social, ou a variabilidade de convenções de significado em diferentes situações culturais, sociais, ou de domínio específico. [...] O segundo aspecto da construção de significado destacado pela ideia de *multiletramentos* é a *multimodalidade*. É uma questão particularmente significativa hoje, em parte como resultado dos novos meios de informação e comunicação.

É possível perceber que a construção de sentidos se dá cada vez mais por processos multimodais, considerando a crescente multiplicidade de formas de produção de significados. Por isso, existe a necessidade de se expandir a compreensão de comunicação, escrita e leitura, para entender como esses mecanismos ocorrem de fato na sociedade atual. Ao considerar a presença cada vez maior dos textos multimodais em diferentes espaços de leitura e escrita, é justificável que, no Enem, também haja a presença desses textos, como aprofundo no capítulo de análise de itens.

1.2 A perspectiva crítica e os letramentos críticos

A menção ao termo crítica permite várias compreensões, já que permeia diferentes espaços do saber, seja nos estudos linguísticos, no âmbito educacional, estudos da sociologia etc. E, como afirmam Cassany e Castellà (2010, p. 357, tradução minha¹⁰), “[...] as dificuldades em usar de forma proveitosa a palavra crítico (crítica, criticidade, acrítica) são conceituais. Em cada disciplina e em cada momento tem sido usado com significados diferentes e isso dificulta seu uso preciso atual”. Sendo assim, a seguir, abordo algumas considerações sobre esse conceito tão importante para esta tese.

Estudos da área de Linguística Aplicada - LA indicam haver fontes teóricas específicas para compreender o que se pode conceber como crítica. Monte Mór (2013), por exemplo, explica que a ideia de "ser crítico" possibilita diferentes entendimentos, e dois deles são: o primeiro está relacionado ao grau de formação e conhecimento de um indivíduo, ou seja, quanto maior o nível de formação, maior seria a capacidade crítica. O outro, conforme a investigadora, seria a habilidade de questionamento do contexto em que vive um determinado indivíduo. De acordo com Monte Mór (2013, p. 33):

Essas duas concepções, que marcam atualmente os debates e pesquisas no Brasil e em outros países, são encontradas nos estudos de Gikandi (2005) sobre cultura e crítica na sociedade globalizada. O autor distingue os diferentes sentidos para *criticism* e *critique*, termos em inglês cuja tradução para a língua portuguesa converge para a palavra crítica. No entendimento deste, o primeiro termo se atrela à

¹⁰ Texto original: “Las dificultades para usar provechosamente el vocablo crítico (crítica, criticidad, acrítico) son solo conceptuales. En cada disciplina y en cada momento se ha usado con significados diferentes y eso dificulta su uso preciso actual”.

crítica que resulta de estudos e conhecimentos que conduzem a avaliações fornecidas por especialistas reputados, como críticos de arte, música, cinema e teatro; o segundo, se refere à percepção social que não depende da escolarização ou da mencionada especialização.

Desse modo, a crítica concebida pelos estudos dos letramentos críticos está associada ao segundo termo descrito na citação de Monte Mór (2013), ou seja, independe de educação formal e está relacionada à compreensão e ao olhar sob diferentes perspectivas sociais. A autora esclarece que, em muitos estudos, associa-se o crítico como representação do crítico literário, o que tem a crítica como função ou profissão. Dentre os estudiosos que discutem o termo crítica, encontra-se Barthes (1999, p. 228), para quem “crítico é um leitor que escreve”. Ainda de acordo com esse autor, duas críticas podem ser observadas: a universitária, com premissas objetivas e de rigor, e a ideológica, em contraste com a primeira, pois pressupõe a subjetividade, no processo de interpretação. A concepção de crítico/crítica foi se ampliando, advinda ou não da relação com os pressupostos literários.

Para Monte Mór (2013, p. 36):

Em grande parte dos estudos, a maior frequência à identificação do que é crítico remete a uma concepção de crítica oriunda do termo *criticism*, ou seja, da área de crítica literária. Entretanto, ao pesquisar o processo da construção da leitura e da interpretação, considero relevante examinar a formação da crítica que se realiza independente dos conhecimentos específicos proporcionados pela crítica literária.

É preciso pensar numa percepção expandida de crítica, que atravesse os limiares do texto para a construção de sentidos dos contextos presentes na sociedade. Como afirma Monte Mór (2013, p. 36): “Na compreensão de leitura como leitura de mundo, como nos escritos de Freire (1970), entende-se que o significado de textos se expande para os vários contextos ou realidades com os quais os indivíduos interagem”, de maneira que os sentidos podem ser vários e construídos pelos sujeitos conforme o ambiente ao qual pertencem. Mediante essa perspectiva, é possível inferir que, “[...] ser crítico pressupõe questionar o sistema e agir para transformá-lo. A ênfase está em ser crítico para mudar o mundo e lutar contra a injustiça e as desigualdades” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 363, tradução minha¹¹).

¹¹ Texto original: “Ser crítico supone cuestionar el sistema y actuar para transformarlo. El énfasis se pone en ser crítico para cambiar el mundo y luchar contra la injusticia y las desigualdades”.

Ao relacionar o termo crítica aos letramentos críticos, interpreto que dentre as diferentes concepções de crítico/crítica como as discutidas até o momento, algumas conceituações se aproximam mais da perspectiva desta tese e dos letramentos críticos, como a de Ricoeur (1977). Para ele, o termo crítico teve origem na palavra crise e existe uma relação entre crise-crítica, como um mecanismo de ruptura de um padrão tradicional, da desenvoltura regular de raciocínio específico, ou, ainda, rompimento e abertura do que se chama círculo interpretativo¹². Para o referido autor, os sentidos são construídos em seus contextos sociais.

Nesse sentido de crítica que aborda Ricoeur, existe uma aproximação aos letramentos críticos, considerando que tanto para esse autor como para esses estudos teóricos, o indivíduo deve questionar os conhecimentos ensinados ou passados de geração em geração, sendo importante destacar a compreensão de que os sentidos são construídos de acordo com seus locais de produção, por meio de um processo não "natural", mas de naturalização de determinadas questões, em detrimento de outras.

Outra concepção de crítica que também segue na direção da perspectiva dos letramentos críticos é a de Pennycook (2010), dado que, para esse autor, ser crítico é considerar que não existe apenas um discurso, e sim vários discursos que representam diferentes elocuições e que, por haver uma centralização do poder, algumas vozes são, por vezes, inferiorizadas, ao se considerar um saber como superior a outros saberes.

Nessa perspectiva de crítica, Duboc (2012) e Pennycook (2001) apresentaram duas importantes noções: a do termo crítica como uma possibilidade de desenvolver a agência dos sujeitos na compreensão e construção de sentidos; e a de questionamentos na contemporaneidade, uma crítica problematizadora que surge a partir do estranhamento.

Assim,

As teorias sobre letramento crítico, novos letramentos e multiletramentos utilizam-se das concepções defendidas por Freire, como a dialética, a consciência crítica e a natureza política da linguagem, concepções essas desenvolvidas a partir das pesquisas e experiências com a educação de adultos que o teórico realizou no Brasil. Esses estudos desenvolveram-se em muitos outros países e

¹² O círculo interpretativo, também chamado hermenêutica, "processo de compreensão de um texto como todo estabelecido em relação às partes individuais" (SILVA, 2009, p. 1).

continuam se expandindo, tendo em vista a possibilidade de revisão educacional que oferecem. O letramento crítico parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes. Em vista disso, compreende-se que todo discurso – em acepção ampla, independente (sic) da modalidade e contexto em que se apresenta – é permeado por ideologias (MONTE MÓR, 2013, p. 39).

Os letramentos críticos surgiram nos anos 60¹³, baseados na teoria crítica de educação e motivados pela pedagogia crítica de Paulo Freire (1967), que compreende práticas que envolvem a leitura do mundo e da palavra de forma crítica e promove mudança social (MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997; FREEBODY, 2008).

Freire (1970), desde sua obra *Pedagogia do Oprimido*, compreendia a educação como pedagogia crítica. O autor disseminou tais ideias ainda na década de 60, inserido em um contexto de desigualdade social, em que os marginalizados pela sociedade não tinham vez. Por isso, Freire, a partir de dinâmicas educacionais para adultos, se propôs a ensinar estudantes a lerem e a escreverem, para que os excluídos pudessem mudar, transformar seu contexto social.

Freire preconizou outra forma de pensar a educação e as implicações sociais, culturais, políticas, econômicas, ao aclamar o diálogo enquanto situação relacional pertencente ao processo de convivência humana e aos mecanismos de aprendizagem. Para Freire (1970), o ensinar é uma ação humanizadora em que o professor deve valorizar o saber ouvir o aluno, de forma que o diálogo seja a principal ferramenta no ensino e aprendizagem. Para ele, a educação se constrói coletivamente e requer uma ressignificação do que vem a ser o papel do docente em uma sala de aula.

Os estudos sobre letramentos críticos que circulam atualmente têm como base histórica a pedagogia freireana. Conforme Luke (2004), as reflexões críticas de Freire deixaram bons legados que vão desde questionamentos referentes às decisões e responsabilidade social e política que leva o homem a assumir posicionamento frente aos problemas existentes na sociedade até os discursos reproduzidos pelas mídias

¹³ A saber que para Cassany e Castellà (2010, p. 357) “[...] o conceito moderno de criticidade deve ser atribuído aos filósofos da Escola de Frankfurt a partir da década de vinte do século passado, que desenvolveu uma atitude de revisão, discussão e reformulação das situações sociais, comumente aceita de forma pouco reflexiva. Este conceito foi aplicado ao campo do letramento ao longo dos anos sessenta por Paulo Freire, que formulou com clareza a ideia”. A esse respeito, observar o mapa das raízes do conceito no artigo: CASSANY, Daniel; CASTELLÀ, Josep. Aproximación a la literacidad crítica. **Perspectiva**, Florianópolis, 2010. Vol. 28, 353-374.

que geram discussões e fomentam mudanças estruturais na sociedade, ressaltando a necessidade de lutar em favor das diferenças culturais, étnicas, bem como dizer não às desigualdades sociais.

Quanto mais os sujeitos têm consciência do seu contexto de diversidades culturais e sociais, mais políticos, críticos e agentes de mudanças serão, pois se converterão em indivíduos que atuam em prol da diminuição das desigualdades, em busca da justiça social. E uma consciência indagadora se mostra imprescindível para nossos tempos.

Nesse sentido,

Freire fala da curiosidade como uma característica fundamental do ser humano e distingue entre a curiosidade ingênua, desarmada, e a curiosidade crítica, epistemológica. A primeira estaria associada ao senso comum, já a segunda procuraria aproximar-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto de conhecimento, pois deriva de uma inquietude indagadora, de uma inclinação ao desvelamento e de uma procura de esclarecimento. Segundo o pedagogo, não se passa da curiosidade ingênua à crítica de forma automática e, então, uma das tarefas primordiais da prática educativa seria exatamente o “desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” que vai além da mera classificação, decomposição, comparação, etc. (COSTA, 2016, p. 32-33).

É possível observar que os letramentos críticos têm uma base muito sólida e parte dela advém de estudos realizados por Freire, uma vez que suas ideias coincidem com a pressuposição da importância da aprendizagem da língua/linguagem e da escrita a partir das construções sociais em prol do empoderamento do sujeito.

Ainda que os letramentos críticos tenham como uma de suas bases a pedagogia crítica freireana, conforme Freebody (2008), nos letramentos críticos, ocorre a expansão de habilidades que podem proporcionar uma leitura crítica das práticas sociais e institucionais, e levar à percepção da construção social presente nos textos e na linguagem, a partir do entendimento de suas fontes, finalidades, intenções e condições em que são produzidos. Assim, como afirma Costa (2016, p. 35), a finalidade das práticas pedagógicas “[...] fundamentada nos letramentos críticos seria levar o aluno a reconhecer as diferentes visões de mundo e a compreender como e por que algumas dessas visões se tornam recorrentes, como se fossem formas absolutas de pensar o mundo”.

É importante destacar, ainda, que a concepção de letramentos críticos se

diferencia da leitura crítica. Na leitura crítica, é necessário que o sujeito leitor de uma mensagem seja capaz de perceber que a realidade é (re)conhecível, o que ajuda no entendimento do texto. Em relação aos letramentos críticos, não há estabilidade do conhecimento, o foco está na multiplicidade de construções de sentidos situados em determinado contexto, considerando aspectos sociais, culturais e históricos (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001; DUBOC, 2012). Ao passo que a leitura crítica prenuncia o aperfeiçoamento da capacidade de compreensão de maneira racional e linear, direcionada ao texto, os letramentos críticos presumem uma consciência crítica que vai além do texto, com vistas ao esclarecimento de questões sociais (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006). No quadro a seguir, apresento elementos que distinguem a leitura crítica dos letramentos críticos:

Quadro 4 - Distinção entre leitura crítica liberal-humanista e letramento crítico ¹⁴

Área	Leitura crítica	Letramento crítico
Conhecimento (epistemologia)	O conhecimento é adquirido pela experiência sensorial no mundo ou do pensamento racional; há uma separação entre fatos, inferências e julgamentos do leitor.	O conhecimento não é natural ou neutro; é baseado nas regras discursivas de uma comunidade específica, é ideológico.
Realidade (ontologia)	A realidade é diretamente conhecível e, assim, pode servir como um referente para o entendimento.	A realidade não pode ser conhecida definitivamente, e não pode ser capturada pela linguagem, as decisões sobre a verdade, portanto, não podem ser baseadas em uma teoria de correspondência com a realidade, mas deve ser feita localmente.
Autoria	Detectar as intenções do autor é a base para níveis mais elevados de interpretação textual.	O significado textual é múltiplo, contestado, cultural e historicamente situado e construído dentro de relações de poder.
Objetivos instrucionais	Desenvolvimento de capacidades de compreensão e interpretação de nível superior.	Desenvolvimento da consciência crítica.

Fonte: Traduzido de Cervetti, Pardales e Damico (2001).

¹⁴ Tradução minha. O original segue no Anexo A.

O quadro 4 permite visualizar que, nos letramentos críticos, os sentidos dos textos são múltiplos, questionáveis e constituídos a partir de relações de poder, já na leitura crítica, identificar as intenções do autor é a chave e o nível máximo para entender o texto. Cervetti, Pardales e Damico (2001) demonstraram as maneiras pelas quais as diferenças entre leitura “crítica liberal-humanista e letramento crítico” estão relacionadas a distinções filosóficas: cada uma das duas tradições derivam de escolas de pensamentos separados que carregam consigo suposições e compromissos epistemológicos e ontológicos distintos.

Os letramentos críticos podem ser entendidos como práticas sociais, em um mecanismo que possibilita ao sujeito vincular contextos diferentes, comportando-se como agente e posicionando-se criticamente; ou seja, não aceitando os sentidos já preestabelecidos, não os tomando como únicos e universais.

Dentre as múltiplas formas de letramentos, para Cervetti, Pardales e Damico (2001), os letramentos críticos atravessam todas as outras, por possibilitar expansão do senso crítico; isso porque reivindicam um empenho maior de reflexão, criticidade e agentividade. Assim, interpreto que é o trabalho consciente de interpretação do que está inconsciente, a ser desvelado e problematizado para que o “texto” ou os entendimentos funcionem como ferramenta de participação do sujeito na construção de novos sentidos para o mundo.

Nessa perspectiva, Menezes de Souza (2011, p. 139) propõe uma “redefinição de letramento crítico”¹⁵, conforme o quadro a seguir:

¹⁵ Letramento crítico no singular conforme termo utilizado por Menezes de Souza (2011).

Quadro 5 - Letramento crítico tradicional x Letramento crítico redefinido

Letramento Crítico Tradicional	Letramento Crítico Redefinido
Enfoque no contexto e nas condições de produção da <i>escritura</i> do texto e do autor:	Enfoque no contexto e na <i>produção de significação</i> (leitura/escritura; autor/leitor):
Como o Outro produziu a significação?	Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação.
Qual é esse significado (certo)?	Qual a diferença entre contexto de produção da escritura e da leitura do texto
Todas as leituras de um mesmo texto são homogêneas, iguais.	A percepção da significação no texto nunca pode ser final ou certa mas sempre passível de ser re-interpretada.
Poder dividido entre dominante e oprimido (Visão marxista).	As leituras/escrituras de um mesmo texto só poderão ser semelhantes (nunca iguais) se forem produzidas por leitores/autores de comunidades sócio-históricas semelhantes
Leitura como <i>consenso</i> : convergência entre leitores.	Poder distribuído entre todos, porém de formas desiguais (Foucault).
<i>Porque o outro escreveu assim? Por que o outro diz X e quer dizer Y</i>	Leitura como <i>dissenso</i> , conflitante: divergência entre produtores de significação.
	<i>Porque eu entendi/ele entendeu assim? Porque eu acho/ele acha isso natural/óbvio/inaceitável? Porque eu acho que ele quer dizer X?</i>

Fonte: Menezes de Souza (2011, p. 139).

Os letramentos críticos, a partir dessa redefinição, possibilitam conscientizar as pessoas de sua função ativa na construção e (re)construção de sentidos. Assim, o indivíduo pode ir além do pensamento ingênuo e do senso comum, como Menezes de Souza (2011) afirma. Dessa forma, considero os letramentos críticos como uma perspectiva teórica constante e dinâmica, visto que, a cada momento, “novas” agências, “novas” situações sociocomunicativas surgem.

Perante as diferentes perspectivas voltadas aos estudos dos letramentos críticos, nesta pesquisa, utilizei contribuições de estudiosos como Duboc (2012), Menezes de Souza (2011) e Monte Mór (2008, 2010, 2013), porque propõem como ponto inicial a abordagem de textos do cotidiano, com muitas possibilidades temáticas, que sugerem problematizações como:

O que estou fazendo aqui, lendo este texto? De onde o texto fala? Qual realidade é apresentada/construída neste texto? Da perspectiva de quem é construída? O que o texto deixa de dizer? O que o texto desconsidera ou considera irrelevante? O que coloca no centro? O que deixa às margens? Que outras possíveis versões são excluídas? Essa versão responde aos interesses de quem? Como o texto posiciona o

leitor? (DUBOC, 2012, p. 89).

Questões como essas fazem parte de um trabalho pedagógico e de leitura baseado nos letramentos críticos, que compreendem uma prática vinculada com a expansão de perspectivas dos sujeitos (MONTE MÓR, 2008, 2010), ou, conforme Menezes de Souza (2011, p. 2), “um entendimento consciente do mundo sócio-histórico e sua relação com a leitura e a construção do conhecimento através da compreensão da linguagem e dos processos de formação de significação”. Observo que o processo de significação implica uma série de fatores: desde a compreensão da importância do contexto sócio-histórico como mencionado, a ideologia e os agentes envolvidos nessa dinâmica. Há que se considerar ainda as relações de poder e ideologias envolvidas na construção de sentidos.

Para Monte Mór (2013), a habilidade crítica é essencial no contexto educacional, pois se revela uma importante forma de resposta social; em outras palavras, é na ressignificação que o indivíduo faz a partir de suas leituras que novas mudanças poderão ser percebidas na sociedade, reflexo direto da ação da escola para o mundo e vice-versa. Nessa perspectiva, para Cassany e Castellà (2010, p. 357), a criticidade “[...] desenvolve uma atitude de revisão, discussão e reformulação das situações sociais, aceitas, comumente, sem nenhuma reflexão”.

Nesse sentido, de acordo com Luke (2000), uma educação crítica deve ir além da aquisição de habilidades individuais, para envolver os alunos na análise e reconstrução de seus contextos sociais, visto que moldar e (re)construir textos e discursos requer um conhecimento crítico e envolvimento não apenas com seu próprio contexto. Assim, é preciso, segundo Luke (2000), um ambiente de sala de aula em que estudantes e professores trabalhem juntos para entender como os mundos dos textos funcionam, para (re)construir seus mundos, suas culturas e identidades, muitas vezes ideológicas.

Para Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 141), a finalidade dos

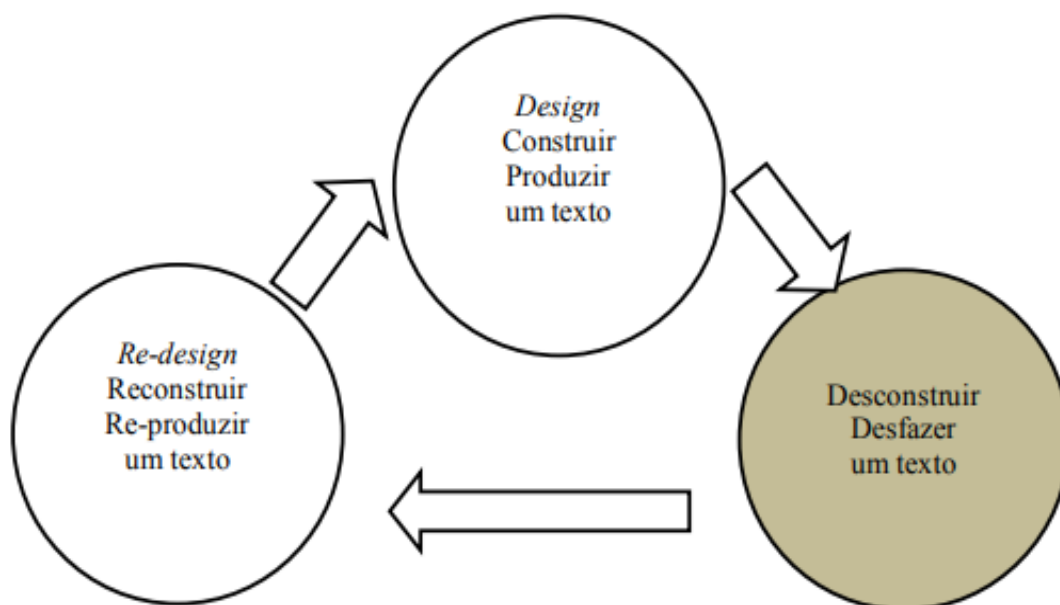
[...] letramentos críticos é contribuir para que os alunos possam entender como sentidos são construídos no mundo pelos valores e ações das pessoas, entendendo que o mundo da aprendizagem não é uma série de regras a serem obedecidas.

Ser criticamente letrado compreende identificar relações de poder, ideologias que permeiam os textos e discursos, e, a partir desse reconhecimento, envolver-se,

buscando possíveis soluções para os problemas que se apresentam na sociedade com base em suas próprias conclusões e posicionamentos.

Janks (2013) considera quatro dimensões dos letramentos críticos a serem analisadas: [...] “o poder, a diversidade, o acesso e o *design/redesign*” (JANKS, 2013, p. 225). A autora afirma que o “letramento crítico é uma questão de escrever e reescrever o mundo; é de *design* e de *re-design*” (JANKS, 2013, p. 227). Ela ainda indica a problematização do mundo em três esferas: construir o *design*, des-constuir e re-constuir e redesenhar, pois, os letramentos críticos têm, por algum tempo, focado tanto no consumo quanto na produção de texto, bem como na relação entre os dois, e a criticidade se configura como um aspecto de ambos, é representada pelo ciclo de *re-design* (JANKS, 2010), conforme se pode visualizar na figura 1 a seguir:

Figura 1 - O ciclo do re-design

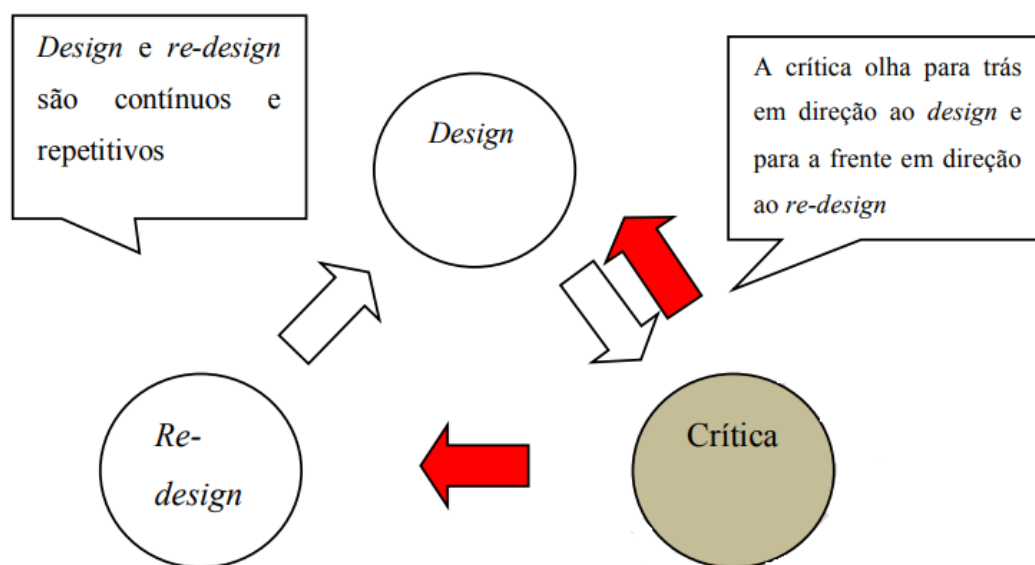


Fonte: Janks (2010, p. 183, tradução minha)¹⁶.

Conforme Janks (2010), no ciclo, a desconstrução (a crítica) fica entre o *design* e o *re-design*. A figura 2, a seguir, mostra que a desconstrução olha para trás em direção ao texto e para frente, considerando o sentido horário, em direção ao *re-design*.

¹⁶ A figura original está no anexo B.

Figura 2 - A criticidade é orientada para trás em direção ao design e para frente em direção ao re-design



Fonte: Janks (2010, p. 183, tradução minha)¹⁷.

Para mim, este ciclo de Janks aponta para um círculo de produção, construção, desconstrução e reconstrução de sentidos linguísticos, políticos, sociais e culturais das línguas. Os estudos de Janks (2010, 2012) fundamentam-se na análise crítica do discurso e tem como base teórica Althusser, Fairclough, Foucault e Thompson. Janks (2010, 2012) buscou expandir os conceitos desses estudiosos e elaborar os seus próprios pilares para trabalhar com a língua/linguagem em sala de aula. É justamente essa consciência que possibilita a construção de propostas de ensino adequadas para cada realidade.

Janks (2012) explica que existem as políticas com p minúsculo – referentes às políticas do cotidiano, escolhas que fazemos em no dia a dia: o que comer, vestir, em quem votar, onde comprar, que podem significar escolhas conscientes e representar uma política pessoal. Já as Políticas com P maiúsculo são as relacionadas às instituições, às políticas linguísticas, partidárias, governamentais e às empresariais. Para a autora, o ensino pode fazer com que os alunos se conscientizem dessas políticas e, assim, possam fazer conexões locais, a partir das políticas (p), e conexões globais, por meio das Políticas (P). Nesse sentido, existe a necessidade de uma

¹⁷ Figura original em anexo C.

educação mais provocativa, visando à construção de novos olhares para os temas que circulam em nossas vidas, como, igualdade de gêneros, preconceitos culturais e linguísticos, dentre outros.

É necessário pensar práticas em sala de aula na perspectiva dos letramentos críticos que contribuam para uma educação linguística que tenha por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, de forma ampla, adquirindo novos conhecimentos sobre sua língua materna e sobre outras línguas, de maneira, a considerar o processo sociocultural presente nos contextos dos sujeitos. A seguir discuto sobre os letramentos críticos e a educação linguística.

1.3 Letramentos críticos e educação linguística

Há algum tempo têm surgido muitas discussões sobre as transformações presentes na sociedade e na educação em virtude das “novas” tecnologias, assim como têm se intensificado debates de questões referentes à grande diversidade cultural e linguística que configuram as práticas de linguagem no mundo contemporâneo. Diante disso, alguns estudos, como os mencionados multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003), letramentos críticos (LUKE, 2000; MENEZES DE SOUZA, 2011; MONTE MÓR, 2008, 2010; STREET, 1984, 2014;) têm possibilitado outras perspectivas para a educação linguística, que se propõem a formar estudantes críticos num contexto de tantas diferenças sociais.

Nesse sentido, corroboro com Damasseno (2016) no que diz respeito aos letramentos críticos não se constituírem como um método ou uma abordagem para fins de ensino de línguas, uma vez que não foi desenvolvido com tal objetivo; mesmo assim, pode contribuir muito em ambientes escolares, por ser uma base teórica que tem como pontos principais a consciência crítica e a reconstrução de sentidos.

As concepções de letramentos são utilizadas em diversas áreas do conhecimento, conforme as especificidades, os conceitos e as metodologias de cada ciência. Os letramentos, numa dimensão plural, ocorrem em vários âmbitos e atividades, entendidos como práticas sociais. De acordo com Rosa (2016), trabalhar a partir dos letramentos críticos consiste na constituição de uma atitude crítica que vai além da sala de aula, num processo de construção de sentidos, capaz de auxiliar “[...] o estudante a utilizar o idioma, como forma de possibilitar confrontos interculturais

para uma aprendizagem significativa e construtiva de sua própria identidade” (ROSA, 2016, p. 51).

Assim, os letramentos críticos apresentam-se como orientadores nesta pesquisa exatamente pelo fato de envolverem a análise crítica entre textos, linguagens, grupos e práticas sociais, e por seu potencial para contribuir para combater visões estereotipadas e/ou preconceituosas presentes na sociedade contemporânea.

É uma perspectiva educacional que tem como propósito instigar o indivíduo a repensar sua realidade, auxiliando-o a tornar-se mais consciente e autônomo para transformá-lo, se assim o decidir. O letramento crítico interroga as relações de poder, os discursos, ideologias e identidades estabilizadas, ou seja, tidos como seguros ou inatacáveis. Proporciona meios para que o indivíduo questione sua própria visão de mundo, seu lugar nas relações de poder estabelecidas e as identidades que assume. Alicerça-se no desafio incansável à desigualdade e à opressão em todos os níveis sociais e culturais. Nesse sentido, o letramento crítico só pode ser uma prática descolonizadora que busque interromper a colonialidade do poder ainda em curso (CARBONIERI, 2016, p. 133).

Nesse sentido, é possível que, por meio dos letramentos críticos, os indivíduos possam identificar diferentes perspectivas e questioná-las, colaborando para a não reprodução de discursos pré-julgadores, ou vinculados às injustiças sociais, por exemplo. Isso é justamente o que propunham os estudos dos letramentos que discuti no início deste capítulo, uma teoria ou perspectiva que considera os aspectos sociais e os impactos do uso da língua escrita em diferentes ambientes de comunicação, seja na escola ou em outras situações sociais.

Os letramentos críticos permitem engajar indivíduos em atividades críticas por meio da linguagem, possibilitando o questionamento dos processos sociais, como as relações de poder e os encadeamentos que isso pode trazer para as relações pessoais ou com a sociedade. Tem suas bases, portanto, em uma perspectiva que se contrapõe à dos letramentos autônomos aos quais me referi anteriormente, que desconsideram o caráter sociocultural e ideológico dos usos de linguagens.

A perspectiva de letramentos que nos orienta é ideológica, compreendida como práticas sociais de uso de linguagens, diretamente relacionadas com aspectos socioculturais das comunidades em que são desenvolvidos, tais como as estruturas de poder que as constituem. Assim, usar a língua(gem) (ler, escrever,

interpretar, produzir semioses, construir e reconstruir sentidos, etc.) se expande entre e para além dos muros escolares, em práticas de letramentos localizadas que revelam conotações culturais e relações de poder específicas, ligadas a sujeitos e espaços-tempos particulares (BIONDO, 2021, p. 208).

Essa perspectiva de letramentos de cunho ideológico, como afirma Biondo (2021), é necessária ao espaço escolar, visando um desenvolvimento crítico que proporcione ao estudante ir além de ser escolarizado; que ele possa exercer seu papel de cidadão, ampliar sua capacidade de agir em prol da justiça social, bem como desenvolver habilidades para o uso das diversas práticas sociais de leitura e de escrita que circulam nos espaços sociais.

Na prática dos letramentos críticos, compreender os textos/situações é, como afirma Menezes de Souza (2011, p. 7), observar “Como o Eu (do autor e do leitor) produz a significação”. Não se trata de ver apenas o eu ou outro, e sim o “[...] imbricamento e constituição mútua do eu com o não-eu”. Dessa forma, “a tarefa do letramento crítico seria então a de desenvolver essa percepção e entendimento” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 7).

Na concepção dos letramentos críticos, no ensino de línguas, os conteúdos linguísticos são imprescindíveis, assim como o ambiente escolar é um espaço para diferentes construções de sentidos. No caso das questões do Enem em foco neste estudo, não se dispõe, diretamente, do ambiente escolar para o desenvolvimento de atividades que levem às práticas sociais transformadas e transformadoras, ficando essa possibilidade limitada à escolha de textos e à elaboração de questões pontuais; em se reduzindo as possibilidades de reflexões, de vivência e desenvolvimento da agência, de fato, a aprendizagem de línguas se torna restrita, e questões caras aos letramentos críticos talvez só possam ser atualizadas por meio de efeito retroativo ao Enem, conforme irei pontuar mais detalhadamente em momento posterior, nas análises. Não estão favorecidas, portanto, aprendizagens de línguas capazes de fazer experienciar

[...] um “terceiro espaço”, em uma situação de movimento constante entre procedimentos interpretativos e, portanto, também entre sentidos possíveis. Como explica Bhabha (2003, p. 32), esse espaço, ou posição, estabelece uma relação de contiguidade, caracterizando-se por ser uma área de “vida intermediária”, [é,] nas palavras de Winnicott, um terceiro espaço de “variabilidade” social e psíquica, cuja agência e criatividade estão em experiências que dispersam ou “ligam

o passado, o presente e o futuro” (JORDÃO, 2013, p. 77).

Esse terceiro espaço abordado na citação de Jordão (2013) com base em Bhabha (2003), ou ainda entrelugar como prefere chamar Mendes (2011, p. 141), é um local que possibilita outros olhares e define-se pela “tensão constante entre sujeitos-mundos diferentes e que, como todo ambiente de produção e troca de significados, alimenta-se e reestrutura-se a partir dessa própria tensão-negociação-troca”. Considero, a partir da afirmação de Mendes (2011), ser o “entrelugar” um contexto para diálogos e marcadamente propício a relações de interações socioculturais.

Espaços que permitem experiências interculturais e sociais nas aulas de língua estrangeira e demais ambientes de aprendizagem, são férteis ambientes para colocar em prática os princípios dos letramentos críticos, ou seja, momentos para “[...] desenvolver a conscientização crítica, aprender a escutar/ouvir” (MENEZES DE SOUZA, 2011, p. 7). Isso pode possibilitar a ampliação da visão de mundo do estudante, para que ele mesmo possa ressignificar suas experiências e relações com a sociedade da qual faz parte.

Ao discutir o ensino de línguas, menciono Moita Lopes (2003), que aborda três pontos referentes à educação em língua inglesa que concebo serem também necessários ao ensino de qualquer língua, tendo em vista a perspectiva dos letramentos críticos. São eles: (i) a necessidade de trabalhar atividades que envolvam os estudantes em situações que exijam o uso crítico da linguagem, em aspectos relacionados ao idioma que está aprendendo, modificando sua posição enquanto sujeito; (ii) a ampliação do olhar no que diz respeito à utilização da linguagem, pensando que toda ação gera inúmeras possibilidades; (iii) a grande relevância de trabalhar conteúdos direcionados para a compreensão e construção da realidade social atual. Nessa perspectiva, retomo as ideias de Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 8-9) ao proporem questionamentos para discutir com os alunos mediante leituras e interpretações:

Como os significados são atribuídos a uma determinada figura ou eventos em um texto? Como ele tenta fazer com que os leitores aceitem suas construções? Qual o propósito do texto? Quais interesses são atendidos pela disseminação deste texto? Quais interesses não são atendidos? Que visão do mundo é apresentada pelas ideias contidas neste texto? Que visões não são? (CERVETTI;

PARDALES; DAMICO, 2001, p. 8 - 9, tradução minha)¹⁸.

Ao fazer os questionamentos sugeridos pelos autores citados, o professor poderá estimular o estudante a ampliar sua consciência crítica, refletir acerca das diferentes situações possíveis num contexto de produção de texto, ganhando um papel mais ativo em sua própria aprendizagem.

Os letramentos críticos levam a “[...] acreditar no ser humano como agente no mundo, como alguém que pode transformar a realidade narrando a si mesmo e aos outros criticamente, ou seja, percebendo que os outros também têm direito à narrativa” (JORDÃO, 2015, p. 201). Sendo assim, propor aulas de línguas, projetos e avaliações na perspectiva dos letramentos críticos possibilita abranger o cotidiano do estudante, com toda a sua complexidade.

Para compreender a dimensão educacional disposta na aprendizagem de línguas, na escola, é necessário ter em vista a “necessidade de questionar a noção de neutralidade linguística e discursiva, e ainda, pedagógica” (BAPTISTA, 2010, p.123). Refletir sobre algumas posições já cristalizadas sobre língua/linguagem e educação se faz necessário, pois, assim, será possível atribuir ao ensino de línguas:

Uma dimensão significativa que contribua para a integração dos jovens na construção do seu conhecimento sobre o mundo, sobre a sua sociedade, sobre os discursos que circulam e se materializam nos mais diversos textos e contextos (BAPTISTA, 2010, p. 123).

Conforme discute Baptista (2010), essa proposição de um ensino de línguas significativo para o aluno implica ainda em “assumir a função educativa da língua estrangeira em nosso entorno social, cultural e político” (BAPTISTA, 2010, p. 123). Assim, pode-se possibilitar a expansão do olhar do estudante frente às questões da sociedade que lhe são apresentadas, um pensar e agir em prol de mudanças para ele e sua comunidade. Contudo, o que ainda tem ocorrido constantemente em contextos educacionais mostra uma realidade distinta da perspectiva dos letramentos críticos, com uma visão de língua e de letramentos mais tradicional, em que o professor é o principal detentor do conhecimento (MONTE MOR, 2013, 2019).

¹⁸ Texto original: “How are the meanings assigned to a certain figure or events in a text? How does it attempt to get readers to accept its constructs? What is the purpose of the text? Whose interests are served by the dissemination of this text? Whose interests are not served? What view of the world is put forth by the ideas in this text? What views are not?”.

Na perspectiva dos letramentos críticos, por exemplo, a intenção é propiciar uma expansão do olhar do aluno, bem como sua agentividade, em outras palavras, que o estudante não apenas leia criticamente um texto, mas que, ao refletir sobre outras realidades, ele atue em prol de mudanças para a comunidade local e global. Um exemplo seria não apenas ter consciência das ações cada vez mais nocivas que temos para com a natureza nas últimas décadas, mas de fato fazer algo a respeito que transforme essa realidade. Ainda que algumas instituições de ensino venham mudando a forma de aprender e ensinar, propondo aulas e projetos em que os alunos sejam agentes críticos atuando em prol de si e da comunidade local de que o estudante faz parte, é necessário que a escola seja de fato um ambiente que possibilite questionamentos, e considere o papel significativo do aluno no processo de sua própria aprendizagem.

No tópico seguinte, trato sobre a presença do espanhol e sua importância no contexto educacional brasileiro, em que apresento discussões sobre políticas linguísticas e o movimento de resistência em apoio à permanência do espanhol nas escolas.

1.4 Discussões sobre educação linguística em espanhol: histórias de lutas e resistências

O espanhol, no contexto educacional do Brasil, foi marcado por muitos obstáculos desde sua entrada no currículo escolar, em 1919. Teve início na instituição pública Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em que configurava como disciplina optativa. A partir desse momento, percorreu-se um longo caminho marcado por mudanças como a Reforma Capanema, em 1942, por meio da qual o espanhol, juntamente com o francês, ganhou relevância no currículo do ensino primário e secundário e, tempos depois, pela assinatura do Tratado do Mercosul (1992), quando o espanhol obteve maior destaque, já que esse idioma era um dos previstos por esse acordo comercial.

Para discutir melhor sobre a presença do espanhol na educação brasileira, uso contribuições de Paraquett (2020). Essa pesquisadora organiza a presença do espanhol em quatro momentos históricos, denominados ondas do hispanismo. Não me aprofundarei em cada uma dessas etapas, considerando que, além do artigo de Paraquett existem outras pesquisas que detalham o tema, como a dissertação de mestrado: *O ensino do espanhol no Brasil: silenciamentos e dominâncias*, de Sueli

Terezinha de Oliveira, que aborda as políticas linguísticas relacionadas à oferta do espanhol no Brasil e os documentos e acordos que oficializaram essa presença do idioma nas escolas brasileiras; e a dissertação: *Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)* de Anselmo Guimarães que apresentou como objetivo “investigar o processo de institucionalização do ensino do espanhol no Brasil, a fim de identificar as finalidades impostas pela sociedade às instituições de educação formal” (GUIMARÃES, 2014, p. 09). Assim, minha intenção é retomar apenas alguns aspectos que julgo necessários para discussão nesta tese.

A partir da leitura das quatro ondas abordadas por Paraquett (2020), é possível perceber que a primeira foi marcada pelo ensino do espanhol em escolas secundárias, momento em que ocorreu uma forte valorização de profissionais estrangeiros ou aqueles que, mesmo sendo nascidos no Brasil, formaram-se no exterior. Ratifico, assim, mediante essas informações, a valorização do que vem de fora e que ainda persiste.

No que concerne à segunda onda, a autora menciona que esta “se ocupou de garantir o espanhol nas escolas” (PARAQUETT, 2020, p. 21), além de ser marcada pelo surgimento das Associações de Professores de Espanhol - APE e pela efetivação dos primeiros passos para a implantação da Associação Brasileira de Hispanistas - ABH.

Na terceira onda, segundo a autora, ocorreu a fundação efetiva da ABH, em 2000. E, ainda durante esse período, legalmente garantiu-se que “professore(a)s, já em exercício, pudessem se pós-graduar sem sair do Brasil”, (PARAQUETT, 2020, p. 21). Esse movimento começou ainda durante a segunda onda e, na terceira onda, consolidou-se. No entanto, de acordo com Paraquett (2020), nesse período, apenas algumas instituições ofertavam cursos de pós-graduação voltados para o espanhol, como a Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ e a Universidade de São Paulo - USP, e somente na área de literatura. Em decorrência disso, a “pós-graduação no Brasil vai ser responsável pelas mudanças que suscitaram a partir de 2000” quanto à relação entre a língua espanhola e a educação, no Brasil (PARAQUETT, 2020, p. 21).

Posteriormente, com a ocorrência de mudanças políticas e sociais, e com a implantação do Mercado Comum do Sul (Mercosul), o ensino de espanhol esteve mais presente no contexto educacional brasileiro e, a partir dessa realidade, em 5 de agosto de 2005, foi sancionada a Lei 11.161, pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, que

estabeleceu como “[...] obrigatória a oferta da língua espanhola, no ensino médio das escolas públicas e particulares” (BRASIL, 2006, p. 33). Nessa circunstância, o espanhol teve uma das maiores propulsões até aquele momento. Como consequência, de acordo com Paraquett (2020), surgiram mobilizações em prol do ensino de espanhol, e a entrada dessa língua no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ocorrendo uma produção mais intensa de livros didáticos para as escolas brasileiras.

A Lei do Espanhol esteve vigente de 2005 até 2017, quando foi revogada mediante a implantação da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), em decorrência da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), sobre a Reforma do Ensino Médio, que mudou a oferta do espanhol de obrigatória para uma segunda opção: se houver possibilidade no currículo escolar e a instituição assim desejar. Tal menção evidentemente não garante a presença da língua espanhola, pois as escolas podem optar por dispor ou não desse idioma.

Como evidenciam Kanashiro e Miranda (2022, p. 298) “é importante mencionar que a Lei nº 13.415/2017 decorre de uma MP [medida provisória], o que indica uma forma autoritária e impositiva” e mostra “claramente a valorização de uma língua em detrimento de outra(s)”. Dessa forma, é possível perceber um cenário político, social e econômico que aponta para uma hegemonia do inglês, nas escolas de educação básica, deixando de reconhecer a importância das relações sociais e internacionais propiciadas pelo ensino do espanhol e de outras línguas.

É nesse momento de mudanças autoritárias e menções contraditórias de aspectos linguísticos, étnicos e culturais que aconteceu a revogação da Lei do Espanhol. O contraditório se faz presente, por exemplo, na BNCC (BRASIL, 2018b), porque mesmo ressaltando a importância da diversidade linguística, prevê apenas o inglês na educação básica (KANASHIRO; MIRANDA, 2022).

Com o golpe que representou em 2018, em âmbito educacional brasileiro, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2018b), o espanhol ficou em segundo plano, já que, nesse documento, não há previsão de a língua espanhola ser ofertada de forma obrigatória; apenas existe a possibilidade de inserir a oferta do espanhol nos itinerários formativos e conforme a disponibilidade da escola. Essa medida, “em lugar de silenciar, inquietou professore(a)s e pesquisadore(a)s mais jovens, que criaram o movimento conhecido como #ficaEspanhol” (PARAQUETT, 2020, p. 26):

[...] a propagação do movimento pelo Brasil se deu pela iniciativa de Associações de Professores de Espanhol ou de grupos de docentes organizados [...]. Entre suas ações, destaca-se a busca persistente de apoio entre parlamentares e Secretarias de Educação com o intuito de trazer de volta o direito cerceado aos estudantes brasileiros que experimentaram, ainda que por pouco tempo, o conhecimento dessa língua tão plural e que nos abraça geograficamente (PARAQUETT; SILVA JUNIOR, 2019, p. 83).

Esse movimento passou a mobilizar professores e profissionais da educação em geral, pesquisadores, entre outros, o que marca essa quarta onda, que ainda estamos vivendo, por lutas coletivas buscando a garantia de uma educação plurilíngue, conforme a autora. Trata-se de um movimento que tem se mostrado capaz de acionar diversos estados brasileiros, reivindicando a presença do espanhol na educação básica por diversas razões, dentre elas: culturais, linguísticas, regionais, comerciais e pelo respeito aos profissionais que lecionam espanhol em território brasileiro.

É necessário evidenciar sobretudo a resistência que representa a presença do espanhol em algumas escolas públicas e privadas do Brasil, considerando que a base curricular do sistema educativo não contempla em caráter obrigatório o ensino dessa língua, como já mencionado. O que fica bastante evidente é a natureza política de medidas educacionais como a Lei 11.161 (BRASIL, 2005) e principalmente a implantação da BNCC (BRASIL, 2018b).

O cenário do ensino de espanhol no Brasil, além de questões políticas, de acordo com Duboc (2012), suscita indagações que fomentam debates de aspectos linguísticos e culturais. Assim, corroboro com a autora e com a afirmação de Baptista, segundo o qual,

O processo de ensino e aprendizagem de uma língua e, em concreto, o da língua espanhola não pode estar desarticulado ou desvinculado da sociedade na qual está inserido e nem desconsiderar as ideologias e as estruturas de poder desse entorno. Daí a necessidade de desenvolver o espírito crítico e preparar os alunos para compreender discursos de diversas mídias e culturas, tendo em conta as finalidades e intencionalidades presentes nos mais diversos textos que circulam na sociedade. Esse procedimento supõe provocar e fomentar questionamentos quanto aos sentidos produzidos e as suas implicações para os alunos enquanto sujeitos sociais e, ainda, envolvê-los na construção dos diferentes significados para não se tornarem consumidores passivos das diferentes ideologias

(BAPTISTA, 2010, p. 119).

A partir das ideias de Baptista (2010), avalio que em nosso contexto atual, mais do que nunca, precisamos de uma educação que amplie o olhar dos estudantes; que os sentidos dos textos e das relações sociais sejam ressignificados, buscar pensar e agir para diminuir as desigualdades e injustiças sociais. O papel do espanhol na escola e em avaliações de larga escala como o Enem “integra um projeto muito mais amplo de construção de saberes e traz em seu bojo a inclusão pela linguagem; inclusão essa que compreende dimensões múltiplas como a ética, a social e a linguística” (BAPTISTA, 2007, p. 147).

Da mesma forma que a permanência do espanhol nas escolas brasileiras representa uma resistência contra as políticas linguísticas que valorizam o monolinguismo, a presença do espanhol no Enem também marca esse lugar, já que o exame tem uma grande repercussão social frente às políticas educacionais e linguísticas. Corroboro com Botelho (2021), para quem a continuidade do espanhol como uma das línguas opcionais no Enem é positiva, visto que no atual momento esse idioma não é mais obrigatório na educação básica. Considero que a retirada do espanhol da educação básica desconsidera as características regionais e culturais no Brasil. E como afirma Botelho (2021, p. 34:) “os critérios para a exclusão do idioma na educação básica, como escolher a LE de maior uso internacional, são preocupantes por agravar aspectos negativos da visão de língua como recurso de mercado”.

Contudo, em decorrência da implantação do “novo ensino médio”, doravante NEM, com a justificativa de propor uma avaliação que tenha como fundamento o currículo escolar nacional, o MEC anunciou em 2022 a retirada do espanhol do Enem, a partir de 2024, que é quando está previsto entrar em vigor o “novo Enem”. Novamente, é possível observar mudanças políticas contraditórias e arbitrarias, já que, como afirma a Associação Brasileira de Linguística (Abralin), em nota de manifestação contrária a esta exclusão, prever o inglês como única opção nesse exame vai contra o estabelecido pela própria BNCC (BRASIL, 2018), que permite a oferta de outras línguas de forma optativa, de preferência o espanhol, conforme disponibilidade da escola (Resolução CNE/CEB no 3/2018, Art. 11, § 4º). Se os currículos estaduais estabelecem a oferta do espanhol, não existe motivo para não manter o espanhol como uma das línguas presentes no Enem.

Essa política linguística voltada para o monolinguismo, presente principalmente

nas escolas, lesa o ensino de espanhol e, como afirma Lagares (2018, p. 67),

Essa medida acompanha uma virada radical na política externa brasileira, que passou a dar as costas à América Latina e ao Mercosul para se alinhar diretamente com os Estados Unidos, e tem estreita relação com outras medidas econômicas e comerciais que consideram estratégico o uso do inglês, enquanto língua global dos negócios.

Nesse sentido, os movimentos, a luta e a resistência para que o ensino do espanhol seja permanentemente obrigatório nas escolas brasileiras buscam a legitimação de um multilinguismo e multiculturalismo. Em outras palavras, um pedido de basta aos discursos hegemônicos que circulam atualmente no Brasil, favorecidos pela falta de políticas públicas que assegurem os direitos linguísticos dos cidadãos, seja por meio de documentos educacionais como a BNCC (BRASIL, 2018), que proporciona o apagamento de outras línguas nas escolas com a permanência somente do ensino do inglês como obrigatório, seja pelo desinteresse político ou por questões principalmente econômicas.

Para dar prosseguimento às discussões pertinentes a esta tese, segue o próximo capítulo, no qual abordo os aspectos metodológicos que se referem ao tipo de pesquisa desenvolvida e como ocorreu a composição do corpus para a investigação, além de discutir mais detalhadamente sobre o Enem e como são compostos os itens de espanhol que formaram a base para as análises apresentadas no capítulo três deste trabalho.

CAPÍTULO 2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo está organizado em duas partes. Na primeira, apresento o tipo de pesquisa; na segunda, trato do corpus. Desse modo, a seção **2.1** versa sobre o **Tipo de pesquisa** que adotei na tese: qualitativa com características descritivo-interpretativistas. A seção **2.2 Definindo o corpus** divide-se em três subseções: (a) **o histórico do Enem**, que consiste numa discussão sobre a organização, os objetivos e mudanças ocorridas do exame; (b) **os itens de espanhol no Enem**, em que apresento a estrutura dos itens de E/LE que compõem as provas; (c) **os procedimentos para a seleção dos itens de espanhol**, em que esclareço quais critérios definiram o recorte para esta investigação.

2.1 Tipo de pesquisa

A presente investigação é de natureza qualitativa e entendo a realização de análises dos itens de espanhol do Enem - que “consiste na unidade básica de um instrumento de coleta de dados” (BRASIL, 2010, p. 7) - como um objeto de pesquisa que possui aspectos subjetivos. Evidencio isso porque esses itens possibilitam diferentes interpretações, reflexões do pesquisador que, por sua vez, ao analisá-los está imerso a suas crenças, valores e vivências. Um item é formado por texto base - “Motiva ou compõe a situação-problema a ser formulada no item a partir da utilização de um ou mais textos-base (textos verbais e não verbais, como imagens, figuras, tabelas, gráficos ou infográficos, dentre outros” (BRASIL, 2010, p. 10); enunciado - “é uma ou mais orações e não deve apresentar informações adicionais ou complementares ao texto-base; ao contrário, deverá considerar exatamente a totalidade das informações previamente oferecidas” (BRASIL, 2010, p. 10); e as alternativas - “possibilidades de respostas para a situação-problema apresentada” (BRASIL, 2010, p. 11).

A opção pela abordagem qualitativa está relacionada com o que Moita Lopes (1994) afirma ser a forma como o pesquisador vê a realidade a ser investigada e que lhe possibilita localizar-se em um paradigma específico de investigação. É imprescindível que o pesquisador esteja atento aos fenômenos sociais e à realidade na qual o objeto de pesquisa está inserido, de forma que são necessárias “[...] teorizações que dialoguem com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem, como também desenhos de pesquisas que considerem

diretamente os interesses daqueles que trabalham, agem, etc.” (MOITA LOPES, 2006, p. 23).

Lankshear e Knobel (2008, p. 65) acrescentam o caráter interdisciplinar da investigação qualitativa ao afirmarem que ela se refere a “uma complexa exposição de perspectivas e técnicas, que se desenvolveram a partir de diferentes disciplinas”. Com base nessa proposição, observo que a interdisciplinaridade ocorre por meio da contribuição de teorias das diferentes áreas do conhecimento que se complementam e formam um arcabouço teórico para o desenvolvimento de uma investigação. Na tese, recorro à Moita Lopes (2006); Paiva (2005); Pennycook (2001) e Rosa (2016).

Na pesquisa qualitativa, conforme Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador busca interpretar/compreender o objeto ou fenômeno de investigação em seu ambiente natural. Observo que essa forma de pesquisa consiste em estudar o objeto analisado, considerando que esse entendimento ocorre por meio de representações socialmente desenvolvidas, buscando abordar aspectos mais profundos da realidade, posto que investiga os atores/objetos envolvidos na investigação em seu contexto real.

Quando se trata de estudos no âmbito da educação linguística¹⁹, como esta tese, são importantes as pesquisas qualitativas com reflexões fundamentadas em discussões teóricas contemporâneas e, contextualmente, pertinentes para as questões abordadas. Para Lankshear e Knobel (2008, p. 69):

A natureza interpretativa das abordagens qualitativas, investigando aspectos dos mundos sociais da educação, leva muitos pesquisadores a reconhecer que a pesquisa realmente constrói realidades. A pesquisa não trata meramente de refletir a realidade, da maneira como faz um espelho, ou como se a verdade sobre um fenômeno estivesse simplesmente esperando para ser descoberto. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 69).

Conforme afirmado pelos autores, as interpretações são construídas em uma pesquisa a partir do olhar do pesquisador, não é simplesmente descrever a realidade ali apresentada. Uma das conjecturas da metodologia qualitativa é que uma investigação costuma ser influenciada pela filiação teórica do pesquisador,

¹⁹ Conforme discutido no capítulo teórico, compreendo educação linguística como a junção de elementos socioculturais que permitem o sujeito se desenvolver e expandir o conhecimento adquirido sobre língua/linguagens e outras formas de comunicação. O que ocorre desde os primeiros anos de vida do indivíduo (BAGNO; RANGEL, 2005).

considerando inclusive suas práticas.

Como já mencionei, a abordagem dessa pesquisa é de natureza qualitativa e aqui ressalto que é de cunho descritivo-interpretativista. Quanto ao aspecto descritivo, enquadra-se em observações, registros, análise e ordenação dos dados obtidos.

De acordo com Gil (2002), pesquisas de caráter descritivo-interpretativista são estudos descritivos e, em alguns pontos, aproximam-se de investigações explicativas, ao buscar relacionar a identificação das variáveis aos resultados apontados. Também podem estar próximas das pesquisas exploratórias, quando propiciam uma “nova” visão do problema investigado.

Em relação a esta tese, após observação das provas do Enem, alguns itens foram selecionados, segundo critérios indicados no tópico *Procedimentos e a seleção dos itens de espanhol*, neste capítulo, e analisados. Considerei, para tanto, que a linguagem possui formas de expressão dos fenômenos sociais e possibilita o acesso a eles, de maneira que a ação científica abrange intersubjetividades²⁰.

A partir dessa abordagem qualitativa e de cunho descritivo-interpretativista, faço a análise dos itens de espanhol selecionados dos cadernos de questões do Enem aplicados entre 2019 e 2022, partindo da perspectiva teórica dos letramentos críticos, conforme objetivo geral desta tese mencionado na introdução.

Para o desenvolvimento da análise, identifiquei os itens de língua espanhola no Enem destes anos que possibilitam o debate sobre práticas sociais, relações de poder e ideologia, a partir dos textos base, dos enunciados, das alternativas de resposta e na reflexão gerada pelo item em sua totalidade.

Uma vez situado o tipo de pesquisa e suas características metodológicas, passo para o tópico seguinte, referente ao corpus.

2.2 Definindo o corpus

Nesta parte, trato da constituição do corpus da pesquisa. Organizei-a de forma a explorar aspectos referentes à constituição do Enem, seus objetivos e algumas mudanças ao longo das aplicações. Apresento como estão compostos os itens de

²⁰ Para explorar melhor a concepção desse termo, resgato discussões a partir das ideias de Bakhtin (1995), que relaciona intersubjetividade e enunciação. Conforme Flores e Teixeira (2009, p.150), “A ideia de intersubjetividade aparece na definição de compreensão como uma forma de diálogo, o que implica o reconhecimento da interação entre locutor e interlocutor no processo de construção do sentido”. Para Bakhtin, a intersubjetividade da linguagem consiste na relação do eu com o outro. Assim, pode ser entendida como uma interação dialógica que ocorre num processo de comunicação.

espanhol no exame e, por último, os procedimentos e como se deu a seleção dos itens de espanhol para a realização da análise.

2.2.1 O histórico do Enem

O Enem²¹ foi aplicado pela primeira vez em 1998, sendo responsável por sua elaboração, desde então, o Inep²². De acordo com Dias (2019), antes da existência do Enem, o país já contava com o Sistema de Avaliação da Educação Básica, doravante Saeb, que mensurava o desempenho dos estudantes do ensino fundamental e do médio. Para obter dados a respeito do ensino superior, havia o Exame Nacional de Cursos, também conhecido por “Provão”²³.

O Enem surgiu com o objetivo de aferir os conhecimentos dos participantes referentes ao ensino médio, teve a perspectiva de complementar o currículo e, algum tempo depois, também representou uma modalidade alternativa no processo seletivo para o ensino superior. Objetivos esses voltados para medição de entendimento e compreensão. Observo que tantos objetivos para uma única prova tornam o processo ainda mais complexo, uma vez que consiste num exame de larga escala, já que se pretende alcançar um número maior de pessoas. Mesmo que tenham em vista avaliar esse candidato que está finalizando o ensino médio ou buscando concluí-lo, não são apresentadas análises mais profundas e detalhadas das práticas educacionais. O Enem examina o conhecimento do candidato de forma generalista, isto é, uma mesma prova é aplicada para pessoas de todas as regiões do Brasil. Desse modo, não se consideram as especificidades regionais que são previstas pelo currículo de referência adotado em cada estado e que serve como aporte para as escolas.

O Enem “[...] funciona como um instrumento psicométrico para medir os

²¹ Não apresento, nesta tese, todo o percurso histórico do Enem, ou seja, informações ano a ano, porque o objetivo é fazer um esclarecimento de forma geral aos leitores desta investigação. Estender-me em detalhes historiográficos e cronológicos foge desse intuito. Assim, apresento somente alguns dados e mudanças no Enem que julguei estarem relacionados com os objetivos deste trabalho.

²² “O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo com intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país” (INSTITUTO, 2022). <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/sobre#:~:text=O%20Instituto%20Nacional%20de%20Estudos,educacionais%20e%20atua%20em%20tr%C3%AAAs>>. Acesso em: 22 de jul. 2022.

²³ “Criado em 1996, começou examinando cursos de três áreas do conhecimento (Administração, Direito e Engenharia Civil) e foi expandindo para demais áreas. A última edição ocorreu em 2003. Em 2004, em substituição ao provão surgiu o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes, doravante Enade, vigente até o momento” (BRASIL, 2021). <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/provao>>. Acesso em: 10 maio 2022.

conhecimentos do ensino médio, mas também reflete momentos políticos e questões sociais, como a situação da língua espanhola no Brasil hoje” (BOTELHO, 2021, p. 36). Evidencio que as Leis e reformas educacionais que determinam a obrigatoriedade ou retirada do espanhol na educação básica interferem diretamente na presença dessa língua no Enem. Prova disso são as mudanças advindas do “Novo Ensino Médio”, já implantadas, que contribuíram para a criação da proposta de um “novo Enem”, prevista para entrar em vigor em 2024. Nesse projeto, o espanhol ficará de fora do exame nacional. A justificativa é o fato de a Lei 13.415 (BRASIL, 2017), conhecida como a Reforma do Ensino Médio, ter revogado a Lei 11.161 (BRASIL, 2005), que tratava da obrigatoriedade da oferta do espanhol, no ensino médio e, conseqüentemente, a BNCC (BRASIL, 2018) não prever a obrigatoriedade desse idioma. É a chamada política do tira e põe, conforme interesses políticos e econômicos (LAGARES, 2018).

De acordo com o histórico publicado no site do Inep, a primeira edição do Enem ocorreu em 20 de agosto de 1998, e teve 115.575 pessoas participando de um montante de 157.221 inscritos. Foi divulgado ainda pelo Instituto que 53% dos inscritos tinham 18 anos ou menos, e 9% eram oriundos de escolas públicas. Inferimos que esse número pouco expressivo da participação dos estudantes da rede pública ocorreu porque, naquele período, o Enem ainda não era a principal porta de entrada nas universidades. Naquele ano, a inscrição já era cobrada, o valor, na época, era de vinte reais, mas já existia a isenção da taxa para estudantes de escolas públicas. Segundo informações do Inep, em 1998, apenas duas instituições de educação superior aceitavam a nota do Enem como forma de ingresso. Nesse ano, a realização do exame aconteceu em 184 cidades do país (BRASIL, 2018a).

Em 2004, o exame tornou-se a “nova” forma de ingressar em instituições de ensino superior no Brasil e o Programa Universidade para Todos (ProUni)²⁴ passou a usar a nota do exame para conceder bolsas totais ou parciais para estudantes fazerem um curso superior, conforme resultados obtidos na prova (BRASIL, 2019). Outro dado relevante foi a inclusão do Cadastro de Pessoa Física (CPF) no preenchimento da inscrição, o que possibilitou o acompanhamento da trajetória da

²⁴ Programa de inclusão educacional “criado no ano de 2004 pelo MEC, com a finalidade de ajudar estudantes brasileiros que não têm condições de pagar o valor das faculdades particulares a ingressar no ensino superior por meio da concessão de bolsas de estudo que vão de 50% (parciais) a 100% (integrais) das mensalidades” (PROUNI 2022, 2022), implementado apenas em 2005. <<https://www.educamaisbrasil.com.br/programas-do-governo/prouni>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

população, a partir de pesquisa realizada pelo Inep. Naquele ano, das 1.552.316 inscrições, 63% foram de pessoas com ensino médio finalizado. As provas ocorreram em 29 de agosto, em 608 municípios (BRASIL, 2018a). A partir desses dados, é possível perceber que alguns estudantes realizaram a prova apenas como uma forma de “treinar”, para conhecer o exame, posto que ainda não tinham concluído o ensino médio.

Em 2005, aumentou visivelmente o número de participantes no Enem com o objetivo de ingressar no ensino superior. Infiro que seja em virtude da possibilidade que antes não existia de obter uma bolsa pelo ProUni - programa criado pela Lei nº 11.096 (BRASIL, 2005). Além disso, naquele mesmo ano, começou a divulgação da nota do Enem por escola, ou seja, o acesso a dados como o desempenho médio dos alunos oriundos de cada instituição de ensino básico e os percentuais de estudantes em cada um dos níveis da prova. Quanto ao número de municípios a sediar as provas, aumentou para 729. As provas ocorreram em 25 de setembro de 2005, ao invés de agosto como nas edições anteriores (BRASIL, 2018a).

Em 2008, o Enem cumpriu dez anos de constituição e apresentou inovações. O Inep e o Ministério da Educação - MEC divulgaram que ele se tornaria o mecanismo para selecionar ingressantes para entrar no ensino superior, além da possibilidade dos estudantes que ainda não tinham terminado o ensino médio obterem o certificado de conclusão dessa etapa da educação básica. O candidato, a partir de uma única prova de questões objetivas e redação, poderia pular toda a etapa do ensino médio. Observo que essa possibilidade apresenta dois lados, um negativo já que não leva em conta a importância da permanência desse aluno na escola, que é um ambiente de aprendizagem com interações, saberes, culturas e linguagens diversas. O propósito da educação não é apenas a certificação. Em contrapartida, o aspecto positivo é a possibilidade daquelas pessoas que estão fora da faixa etária prevista para conclusão do ensino médio finalizarem essa etapa. Ainda em 2008, um total maior que 70% dos 4.018.050 inscritos buscavam ingressar num curso superior. A aplicação ocorreu em 1.437 municípios, voltando a ser aplicado no mês de agosto, mais precisamente no dia 30 (BRASIL, 2018a).

De acordo com Dias (2019), após o Inep enviar um documento indicando a intenção de unificar os processos de seleção do ensino superior das instituições federais do país para a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes), surgiu o novo Enem, uma reestruturação que teve como

consequência um realinhamento do currículo do ensino médio. Naquela ocasião, o presidente do Inep afirmou:

Um exame nacional unificado, desenvolvido com base numa concepção de prova focada em habilidades e conteúdos mais relevantes, passaria a ser importante instrumento de política educacional, na medida em que sinalizaria concretamente para o ensino médio orientações curriculares expressas de modo claro, intencional e articulado para cada área de conhecimento (BRASIL, 2009, p. 3-4).

Como é possível perceber, a sugestão à Andifes mostrou o propósito de intervir no ensino médio das escolas brasileiras, já que, conforme citação acima, pretendia indicar orientações curriculares com base em áreas do conhecimento, assim como estava a proposta apresentada para o novo Enem. A partir dessa proposição, em 2009, o exame teve seu formato mudado e a prova, além da redação, passou a contar com 180 questões objetivas, sendo 45 perguntas de cada área específica: Linguagens, códigos e suas tecnologias, que compreende as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Educação Física e Artes; Matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias, que aborda os estudos de História, Geografia, Filosofia e Sociologia; e, por último, Ciências da Natureza e suas tecnologias, com disciplinas de Química, Física e Biologia (BRASIL, 2018a).

Os cadernos de questões que eram diferenciados por cores, desde a primeira aplicação, em 1998, se organizavam em: amarelo, branco, rosa e verde, isso até 2004. Em 2005, passaram a ser diferenciadas pelas cores: azul, amarela, branca e rosa (para o primeiro caderno); amarela, cinza, azul e rosa (para o segundo caderno). Estas versões por cores demarcam diferenças apenas em relação à ordem em que as questões aparecem, os itens são os mesmos.

Ainda em 2009, a Matriz de Referência foi remodelada com base na Matriz de Referência do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Para essa edição, foram reservados dois dias para aplicação das provas, 5 e 6 de dezembro, e aconteceu em 1.830 municípios do Brasil. No ano desse exame, ocorreu uma divulgação indevida das questões antes da aplicação da prova, o que exigiu, como medida reparatória, uma reaplicação referente àquela edição do Enem no ano seguinte, para os participantes que reivindicaram uma compensação

(BRASIL, 2018a). Esse fato evidenciou a ilegalidade em um processo tão importante para tantos candidatos que visavam ter acesso ao ensino superior; e para não serem lesados, precisaram reivindicar o direito de fazer uma nova prova.

Entre as mudanças ocorridas, em 2010, a prova começou a contemplar as línguas estrangeiras - o estudante passou a ter de optar entre inglês ou espanhol. Além disso, tem início uma modalidade de reaplicação da prova para Pessoas Privadas de Liberdade, doravante PPL. Evidencio, entretanto, que não serão analisadas nesta tese, considero somente as formas de aplicação regular (impressa) e digital, pois observei que o número de candidatos inscritos para os formatos impresso e digital são superiores aos que se inscrevem para as provas destinadas às PPL.

Os documentos normativos do Enem não explicam o porquê da presença apenas do inglês e do espanhol, e não de outras línguas como o francês, italiano, etc. Infiro que essas opções estejam pautadas no fato de serem as duas línguas mais presentes no currículo da educação básica, ou ainda, que a escolha se deva a uma tentativa de que as provas fossem mais parecidas com as dos vestibulares, já que o Enem passou a ocupar o papel de selecionar candidatos para o ensino superior. Nesse caso, teriam optado por inserir os dois idiomas mais presentes nos processos seletivos.

De acordo com Botelho (2021), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996) não foi determinado quais idiomas precisam compor a matriz curricular, permitindo quaisquer línguas, conforme a demanda da comunidade escolar; o que possibilitaria, de fato, um pluralismo de línguas nas escolas e no Enem. Mas, na realidade, tudo é bem diferente, as LE são contempladas a partir de políticas linguísticas que, de acordo com Botelho (2021, p. 35), podem ser “consideradas ‘implícita’ ou ‘espontânea’, uma vez que não são fruto de ações coordenadas, e sim por interesses pontuais, como o mercado de trabalho”. Infiro que estas ações a que se refere Botelho (2021) não podem de fato serem chamadas de políticas linguísticas. Para exemplificar, destaco a implantação da Lei nº 11.161 (BRASIL, 2005) que previa oferta obrigatória do espanhol nas escolas brasileiras e que esteve relacionada ao Mercosul - bloco econômico que estabeleceu um acordo entre o Brasil, Argentina, Uruguai e Paraguai (PARAQUETT, 2020). Esse acordo entre países, apesar de um teor político, tem destaque principal por caracterizar um vínculo econômico entre as nações envolvidas no bloco.

No Brasil foi expressiva “a presença [...] do interesse pela língua espanhola e sua crescente importância, devido ao Mercosul, o que determinou sua inclusão nos currículos escolares” (BARROS, 2001, p. 4). Contudo, evidencio que independentemente da importância desse idioma no Brasil, seja por questões geográficas, econômicas, políticas ou culturais, a obrigatoriedade do espanhol nas escolas passa por um momento de declínio, já que faltam políticas linguísticas que garantam oficialmente a permanência do espanhol nas escolas.

Ainda considerando a revogação da Lei 11.161 (BRASIL, 2005) com a Lei 13.415 (BRASIL, 2017), o espanhol continua dentre as opções de língua estrangeira nas provas do Enem. Por isso, avalio que a presença da língua espanhola no Enem representa resistência, em meio às atuais mudanças na educação como a chegada da BNCC (BRASIL, 2018), apontada como referência determinante para a reformulação dos currículos escolares do ensino básico, a qual prevê apenas o inglês como língua adicional obrigatória presente no ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, movimentos de resistência como o #ficaEspanhol, por exemplo, já discutido no capítulo teórico desta tese, atuam pela permanência do espanhol nas escolas e universidades brasileiras. Algumas ações dos envolvidos no #ficaEspanhol são a moção de apoio à garantia de oferta obrigatória do espanhol na matriz de referência de escolas de ensino médio e a criação de propostas com vistas à votação de proposta de Emenda Constitucional que prevê o ensino de espanhol por estados, dentre outras movimentações.

Retomando as mudanças ocorridas no Enem, a partir de 2010, o exame passou a ser parâmetro para o desenvolvimento dos currículos do ensino médio; além de um meio de estabelecer critérios de participação e ingresso do estudante a programas governamentais (BRASIL, 2013).

Em 2011, “[...] houve novo recorde de inscritos, um sinal de que, apesar dos problemas, o Enem ainda tem expressiva força no contexto educacional brasileiro” (KANASHIRO, 2012, p. 52). Mesmo com o passar dos anos, é importante evidenciar que o Enem continua a ser um exame muito importante. No entanto, devido à ausência de políticas para permanência de alunos no ensino superior durante a gestão do governo bolsonarista, nos anos de 2020²⁵ e 2021²⁶ o número de estudantes

²⁵ Segundo nota do Inep (2021), “dos 5.893.369 inscritos, 2.795.369 compareceram aos dois dias de prova ou a pelo menos um dia, somando 3.029.391 os que não compareceram a nenhum dia de aplicação”. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-resultados-finais-do-exame#:~:>> Acesso em: 25 mar 2023

²⁶ Foram “4.004.764 pessoas inscritas, considerando as duas versões do exame (impressa e digital),

que compareceu ao exame diminuiu. Outro fator foi o reflexo do contexto pandêmico²⁷, já que as medidas de isolamento e o medo de as pessoas serem contagiadas pelo vírus da covid-19 levaram muitos inscritos à decisão de não comparecerem para realizar a prova em 2020. E, em 2021, alguns nem sequer se inscreveram no Enem, fosse pelo clima de incerteza de como as coisas seriam pós-pandemia, ou mesmo porque frente ao panorama os estudantes não puderam se preparar adequadamente para realizar o exame. Dessa forma, o Enem sofreu impactos com esse momento histórico.

Em 2013, o exame passou a ser o mecanismo de acesso para todos os estabelecimentos de educação superior pública. Muitas instituições federais passaram a utilizar o Enem como instrumento de seleção. Nesse mesmo ano, a aplicação ocorreu em 1.661 municípios, nos dias 26 e 27 de outubro.

No ano de 2014, outras mudanças foram incorporadas, nesse caso, para aquelas pessoas que desejavam realizar uma graduação fora do país. Um exemplo disso é que o Inep e as Universidades de Coimbra e Algarve, em Portugal, realizaram uma parceria para admitir a entrada de alunos brasileiros nessas instituições portuguesas por meio da aceitação das notas do Enem em processo seletivo (ALGARVE, 2015). Tal fato contribuiu para o processo de internacionalização da educação. Infelizmente, há muitas limitações físicas e estratégica para que de fato internacionalização ocorra entre as instituições de ensino superior. O que existem atualmente são alguns acordos internacionais que possibilitam uma parceria para realizar um curso superior ou parte dele fora do seu país de origem.

Em 2017, de acordo com o site do Inep, uma consulta²⁸ à população aconteceu, prevendo melhorias no Enem. Após o resultado da pesquisa realizada, o exame

de forma que apenas 74% compareceram ao primeiro dia do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) 2021” (INEP, 2021). Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-numeros-de-inscritos-no-enem-2021-por-uf>> Acesso em: 25 mar 2023.

²⁷ “Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou que a Divulgados os resultados do exame — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br) disseminação comunitária do Novo Coronavírus em todos os continentes caracterizam pandemia. Em decorrência disso, o Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020, em que declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional, em razão da infecção humana pela Covid-19” (BRAGA, 2021, p. 369). Esse contexto levou a contenção da circulação da população e a proibição de aglomerações como forma de evitar o contágio com o vírus. Estas foram recomendações da OMS e organizadas de forma esquemática conforme as localidades e provocaram impactos em diferentes campos da sociedade ocidental (SILVA, 2020).

²⁸ Foram três perguntas: “a primeira pedia que o participante escolhesse entre o formato atual de provas em dois dias ou a redução das questões para uma jornada; a segunda questão da consulta era sobre a possibilidade de aplicação da prova por computador; e uma questão discursiva em que o participante poderia dar suas sugestões para aprimoramento do exame” (BRASIL, 2018a).

deixou de ser aplicado em apenas um fim de semana e passou a ocorrer em dois domingos consecutivos, com a aplicação da redação feita no primeiro dia de prova, diferente do ano anterior (BRASIL, 2018a).

Conforme Brasil (2018a), o Enem de 2017 apresentou algumas mudanças, dentre elas a decisão de transferir a responsabilidade pela certificação do ensino médio para o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja)²⁹. Outra modificação que ocorreu foi em direção às medidas que tornassem o Enem mais acessível para surdos e deficientes auditivos. A partir da demanda de pessoas com essas limitações físicas, o Enem precisou se adaptar a uma realidade presente na sociedade e garantida em lei para cidadãos que precisam de adequação às suas necessidades. Observo que, ao considerar a dimensão desse tipo de exame, a acessibilidade deveria ter sido incluída desde o início. Com o intuito de se ajustar às exigências legais da acessibilidade foi disponibilizada, naquele ano, um vídeo prova em Libras, destinada aos surdos. O exame contou ainda com provas personalizadas em que constaram o nome e número de inscrição dos candidatos no caderno de perguntas e na folha para respostas. Em 2017, o Enem aconteceu nos dias 5 e 12 de novembro, em 1725 cidades.

Em 2019, foi anunciado o projeto-piloto do Enem Digital, que previa implantação gradual até 2026 quando deverá passar a ser totalmente digital. Segundo o Inep³⁰, o Enem Digital proporcionaria o uso de diferentes formas de itens, contando com a possibilidade de utilização de vídeos, infográficos, e questões elaboradas a partir da lógica de games.

No Enem de 2020, remarcado para janeiro e fevereiro de 2021, em virtude da pandemia causada pela covid-19, ocorreu a primeira aplicação da prova digital, além da regular já realizada nas edições anteriores. Observo que, nessa primeira aplicação digital, não ocorreram transformações consideráveis se pensarmos nas possibilidades mencionadas anteriormente propostas pelo Inep. Desse modo, a apresentação das questões se manteve como no impresso, não houve a presença de vídeos ou de outros recursos digitais. Possivelmente porque a proposta era que as mudanças do

²⁹ O Encceja é um exame que ocorre todos os anos de forma gratuita, cujo objetivo é conceder aos estudantes do ensino fundamental e médio o certificado de conclusão de cada um desses níveis de ensino.

³⁰ Segundo foi divulgado pelo Inep em: <http://inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/exame-tera-aplicacao-digital-em-fase-piloto-em-2020-e-deixara-de-ter-versao-em-papel-em-2026/21206>. Acesso em: 18 jul 2021.

impresso para o digital fossem ocorrendo de forma gradual.

A diferença entre a aplicação regular e a digital, em 2020, consistiu em fatores como a forma de aplicação, já que a tradicional conta com caderno de perguntas impresso e o candidato preenche uma folha de respostas à caneta, enquanto no digital é feito pelo computador, em plataforma virtual específica, sem acesso à internet. Não há informações detalhadas sobre a plataforma, o Inep apenas divulgou um tutorial do Enem Digital, no YouTube³¹. As provas digitais aplicadas, se diferem também do formato impresso pelo fato de o candidato, ao invés de transcrever uma frase de segurança de forma manuscrita, recebe uma chave de acesso. É possível ainda no formato digital: ver mapa de questões, visualizar as alternativas que já foram respondidas e as sinalizadas (por exemplo, quando tiver dúvidas, pode marcar com uma bandeira amarela, acionando o ícone no canto superior direito), fazer anotações livres por meio dos ícones rascunho ou lápis, trocar o fundo branco e letra preta por fundo preto e letra branca.

Ainda que as especificidades de cada suporte - impresso (formato tradicional do exame em papel) e o digital (disponibilizada na tela, via computador) - tenham sido mantidas, é possível destacar que, no caso do digital, outros recursos poderiam ser explorados, além da forma de mudar para outra questão, como, por exemplo: os recursos multimodais³² disponibilizados pelas ferramentas digitais, acesso a vídeos e infográficos animados. No entanto, na primeira versão do Enem digital, estruturalmente, as questões foram dispostas de forma muito parecida com a maneira como a apresentada no formato impresso. Corroboro com Lankshear e Knobel (2003) que com o uso das tecnologias, surgiu uma maior liberdade na circulação e utilização da informação e essa nova visão rompeu com a cultura do impresso e de massa, oportunizando “outras” formas de linguagem no mundo digital, democratizando cada vez mais o conhecimento, mas ainda há muito que se avançar, uma vez que até mesmo atualmente existe uma tendência de apenas transferir as antigas práticas educacionais para um suporte tecnológico.

No ano de 2020, foram 5.523.036 inscritos para a versão impressa, sendo que 48,4% realizaram o exame e 51,6% não compareceram. Em relação ao formato

³¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=vUSgOLG2mDw>>. Acesso em: 24 mar. 2023.

³² Entendido nesta tese a partir de conceitos de Kress (2000, 2003), como a interação entre o uso da linguagem verbal e da linguagem visual, relacionando vários recursos comunicativos como movimentos e som que extrapolam a escrita.

digital, foram 93.079 inscritos, dos quais 31,5% compareceram e 68,5% não (BRASIL, 2021a).

O Enem de 2021 ficou marcado por diferentes acontecimentos, como a denúncia dos funcionários do Inep³³ por meio das mídias digitais relatando terem sido pressionados pelo presidente do Inep na ocasião, Danilo Dupas no processo de elaboração das questões, para que os itens do exame não abordassem de forma alguma elementos polêmicos que pudessem ser inconvenientes para o governo do então presidente, Jair Bolsonaro.

Segundo o jornal Folha de São Paulo³⁴, na tentativa de deixar o Enem com “a cara do governo”, Jair Bolsonaro quis intervir nos conteúdos da prova. Dessa forma, solicitou ao então Ministro da Educação Milton Ribeiro que questões sobre o golpe militar de 1964 fossem retratadas como revolução.

A partir desse panorama, ocorreram diferentes denúncias de assédio moral e muitas demissões, que ocasionaram um clima de incerteza sobre a realização da edição do Enem 2021. No final, depois de tantos conflitos, a prova aconteceu normalmente. Mas, as surpresas não pararam por aí; a divulgação do resultado do Enem também passou por turbulência, já que pelo cronograma as notas sairiam dia 11 de fevereiro de 2022, mas, no dia 09, o Ministro da Educação Milton Ribeiro fez um pronunciamento antecipando a previsão de divulgação dos resultados para aquele mesmo dia, às 19 horas. No entanto, os resultados acabaram demorando mais de três horas do horário anunciado, nesse último comunicado, pois os responsáveis por esse processo não foram previamente comunicados da decisão de divulgar antes as notas dos candidatos.

Diferentemente de 2020, em 2021, o Enem contou com a aplicação dos mesmos itens na versão regular (impressa) e na digital, além de mesma proposta de redação. Ambas as provas ocorreram em dois domingos consecutivos: 21 e 28 de novembro. Naquele ano, o exame teve um total de 4.004.764 inscritos, sendo 3.903.664 estudantes que escolheram a versão impressa e 101.100 a digital. (BRASIL, 2021b).

Em 2022, foram 3.396.632 inscritos, sendo 3.331.566 pessoas que optaram

³³ Notícia disponível em: <[tps://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/11/4964903-em-meio-a- crise-enem-2021-tem-26-de-abstencao-no-pais.html](https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2021/11/4964903-em-meio-a- crise-enem-2021-tem-26-de-abstencao-no-pais.html)> Acesso em: 26 mar. 2023.

³⁴ Notícia disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/11/bolsonaro-pediu-que- enem-trocasse-golpe-de-1964-por-revolucao-em-questoes-dizem-servidores.shtml>> Acesso em 19 jul. 2023.

pela forma impressa e 65.066 pela digital. A aplicação do formato impresso e do digital aconteceu nos dias 13 e 20 de novembro. Um fator de destaque é que a versão digital passou a contar também com a implantação de atendimento especializado para pessoas com necessidades especiais, assim como no formato impresso já vinha ocorrendo (BRASIL, 2022). Outra novidade para essa edição de 2022 foi a divulgação de um documento pelo Inep chamado Press Kit³⁵, um guia de auxílio com detalhes referentes às estatísticas, aplicações e resultados dos exames em que constaram informações como o número de inscritos por cidade, sexo, cor/raça, faixa etária, o que possibilitou uma visão mais detalhada dos participantes do exame como um todo. Esse documento é digital e atualizado consoante os dados que vão surgindo.

2.2.2 Os itens de espanhol no Enem

Um item, no que tange ao Enem, corresponde a uma questão, formada por texto base, enunciado e alternativas, que verifica as competências e habilidades dos estudantes, por meio de uma prova objetiva e de múltipla escolha³⁶. Os itens de múltipla escolha são propostas de situações-problema³⁷, contextualizadas e estruturadas de forma que leve o candidato a mobilizar seus conhecimentos prévios e a reorganizá-los para solucionar o desafio apresentado pela situação.

Nesta parte da prova o participante é o leitor de um texto (situação-problema) estruturado por outros interlocutores (elaboradores de questões) que consideram todas as possibilidades de interpretação da situação-problema apresentada e organizam as alternativas de resposta para escolha e decisão dos participantes (BRASIL, 2005, p. 50).

Nessa direção, o candidato precisa movimentar os conhecimentos exigidos pelo exame mediante suas competências e habilidades, que o tornam capaz de ler e interpretar as situações-problema, para uma tomada de decisão³⁸, ainda que fictícia.

O Banco Nacional de Itens (BNI) é o responsável pela organização da criação

³⁵ Mais informações sobre esse guia podem ser visualizadas no site do Inep pelo endereço: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/acesse-o-press-kit-enem-2021>>.

³⁶ Questões que apresentam várias possibilidades como resposta e o candidato deve escolher a única opção que responde corretamente ao questionamento proposto.

³⁷ São situações didáticas em que são simulados problemas reais ou fictícios para que o indivíduo proponha uma resolução a partir de seus conhecimentos prévios e constituídos por meio de estudos e pesquisas.

³⁸ Consiste em uma situação em que o candidato precisa julgar e decidir a melhor opção dentre as possibilidades apresentadas em determinada circunstância.

dos itens. Ele consiste em um banco de questões com testes de natureza específica – disposto para a elaboração de mecanismos de mensuração. Além disso, é:

[...] essencial para a elaboração e a aplicação das avaliações nacionais em larga escala da educação, que se distinguem das avaliações internas por não serem feitas pelo professor ou pela própria instituição de ensino para avaliar e propor alternativas no âmbito da sala de aula ou da instituição. Elaboradas por um órgão externo às escolas, como o Inep, as avaliações de larga escala têm a finalidade de fazer juízos de valor e propor alternativas em âmbito mais amplo que o da instituição de ensino (BRASIL, 2021, p.1).

São chamados a colaborar na elaboração das questões professores e pesquisadores da educação brasileira. Conforme informações do site do Inep, esta autarquia faz chamadas públicas para a composição de um grupo de indivíduos interessados na criação e na revisão de itens, o que consiste numa base de colaboradores do BNI para cada exame em desenvolvimento (BRASIL, 2021). A proposta de ter um grupo heterogêneo de profissionais da educação para elaboração dos itens mostra uma preocupação para que o exame esteja adequado às perspectivas educacionais do ensino ofertado no Brasil, no entanto, o Inep não detalha se esses docentes escolhidos fazem parte do ensino básico, técnico ou superior, também não é possível ter certeza de que os profissionais que compõem esse grupo de fato conhecem a realidade das escolas brasileiras de educação básica, e se estariam aptos a propor questões que reflitam realidades tão distintas dos estudantes, dada a dimensão do território brasileiro e as diferenças regionais.

Na criação dos itens do Enem, os elaboradores usam como base a Matriz de Referência³⁹, guia de construção e revisão de questões determinadas pelo Inep, e tudo é revisado por um grupo de especialistas. Dessa forma, a prova do Enem é composta por itens distribuídos pelas grandes áreas (Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias, Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias) e a redação. Na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, há um total de cinco itens de língua espanhola construídos conforme instruções quanto a habilidades a serem exploradas (BRASIL, 2021). Esse número de questões de língua estrangeira é relativamente pequeno,

³⁹ A partir das reformulações apresentadas em 2009, uma nova Matriz de Referência, contemplando as LE (inglês e espanhol), é proposta e mantém da matriz anterior de interdisciplinaridade, a competência leitora e o conhecimento de atualidades. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2021.

considerando que esse campo das linguagens é constituído de um total de 45 itens.

A estrutura dos itens de E/LE que integram a prova do Enem, a partir de 2010, segue basicamente o mesmo formato. Está baseada em diversos gêneros discursivos⁴⁰ e apresentação de cinco itens de espanhol com o modelo de mensuração focado em competências e habilidades. O texto é apresentado em espanhol e a questão objetiva é do tipo múltipla escolha. O enunciado está sempre redigido em português, assim como as cinco alternativas que se apresentam em cada item. Em relação às competências apresentadas na Matriz de Referência, a de área 2 - relacionada à competência: compreender e aplicar diferentes conhecimentos em prol de um posicionamento - é a que está especificamente direcionada às LE e inserida no exame desde 2010 (BRASIL, 2021). De acordo com o Inep, o objetivo principal da competência da área 2, ao abordar as LE, é que o aluno consiga conhecer e utilizar a Língua Estrangeira Moderna (LEM) para acessar informações, diferentes culturas e grupos sociais (BRASIL, 2009).

A competência de área 2 tem desdobramento em 4 habilidades relacionadas à LEM:

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

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

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

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística.

Estas habilidades se relacionam de certa forma com os letramentos críticos, perspectiva em que se considera a importância da expansão de competências que proporcionem uma leitura crítica das práticas sociais e institucionais, levando à percepção da construção social presente nos textos e na linguagem.

2.2.3 Procedimentos e a seleção dos itens de espanhol

Na etapa inicial desta tese, relacionada à seleção dos itens de espanhol, foi necessário compreender o Enem, seu surgimento, sua estrutura, características,

⁴⁰ Definido como formas estáveis de enunciados produzidos mediante as condições específicas de comunicação verbal. Essa acepção faz referência à situação sócio-histórica de diálogo considerando o tempo, o ambiente, os participantes e propósito discursivo (BAKHTIN, 2003).

mudanças pelas quais passou. Juntei em um arquivo todas as provas aplicadas desde 1998, disponíveis no site do Inep. Busquei, ainda, outras pesquisas que têm como ponto central esse exame de caráter nacional, conforme abordado na introdução em que apresento informações sobre a relação das pesquisas ligadas ao tema mencionado para ser explorado nesta tese. Os prints de notícias e informações sobre o Enem, os arquivos em PDF das provas aplicadas de 2019 a 2022, e as teses e as dissertações relacionadas ao tema que abordo nesta investigação foram salvos em pasta digital armazenada no computador.

A próxima fase foi realizar a organização do material, quando se tornou indispensável olhar para as provas aplicadas do Enem de forma extensiva, buscando averiguar como seria possível proceder na delimitação/organização do corpus da pesquisa, de acordo com o objetivo de analisar itens de língua espanhola do Enem na perspectiva dos letramentos críticos. Para esta investigação, foi necessário fazer um recorte e optei por considerar o último quadriênio de aplicação das provas do Enem, tendo por base o ano de início e projeção de finalização de minha tese de doutorado, ou seja, de 2019 a 2022. Tal organização permitiu identificar situações que mostraram possibilidade de discussões sobre a maneira como o exame tem sido desenvolvido até o momento.

Por conseguinte, após essa análise preliminar dos 25 itens de espanhol das provas de 2019 a 2022⁴¹ a partir de três elementos, o texto base, o enunciado e as alternativas, observei inicialmente que poucas questões possibilitavam debater práticas sociais, relações de poder, ideologia e criticidade. A partir dessa constatação, fui desenvolvendo as análises dos itens, relacionando-as aos objetivos e às perguntas de pesquisa apresentadas na introdução deste trabalho.

Desta maneira, formei um corpus com os itens de espanhol do Enem para a análise desenvolvida nesta tese. A seguir, apresento um quadro com os itens de espanhol analisados, sendo todos retirados dos cadernos de cor azul no período que compreende as aplicações de 2019 até 2022, referentes às provas regular e digital.

⁴¹ As 25 questões de espanhol que compõem as aplicações de 2019 a 2022 estão disponíveis nos anexos D,E, F, G e H.

Quadro 6 - Itens analisados

Ano	item	Título do texto base
2019 - Regular	05	El Hombre Electrónico
2020 - Regular	01	Pablo Pueblo
2020 - Regular	03	La violencia como bella arte
2020 - Digital	03	Campanha sem título
2020 - Digital	05	No hablarás con acento andaluz en el telediario de las 9
2021-Digital/Regular	01	Trecho de resenha adaptada sem título
2021-Digital/Regular	05	Charge sem título
2022-Digital/Regular	02	Pequeño hermano
2022-Digital/Regular	04	Los niños de nuestro olvido

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As questões elencadas no Quadro 6 compõem o corpus que é analisado no capítulo 3 desta tese. Em cada uma das fases da investigação, considere o caráter interpretativista da pesquisa com base em Moita Lopes (1994), relacionando, assim, as diretrizes para o ensino de espanhol, bem como sua importante função política, social e contexto de implementação, em relação à composição dos itens. Busquei analisar os itens de língua espanhola do Enem presentes nas aplicações de 2019 a 2022 com base na perspectiva dos letramentos críticos, considerando as questões de pesquisa já mencionadas, na introdução deste trabalho: a) Os textos base, os enunciados e as alternativas colaboram para discutir de forma crítica práticas sociais, relações de poder e ideologia? Se sim, como? E b) Existem aspectos dos letramentos críticos presentes nos textos base, enunciados e alternativas dos itens de língua espanhola do Enem?

Diante do exposto, abordo nesta seção “Aspectos metodológicos”, uma contextualização desta pesquisa expondo o tipo de investigação realizada, uma apresentação do histórico do Enem e critérios de seleção dos itens analisados.

No capítulo seguinte apresento as análises dos itens de espanhol do Enem de 2019 a 2022 com base nos letramentos críticos e a partir de contribuições de Janks (2010, 2012); Street (2010, 2014); Jordão (2013), Duboc (2012), dentre outros pesquisadores.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE DE DADOS

Nesta parte da pesquisa, discuto e analiso os itens de espanhol selecionados conforme o recorte explicitado detalhadamente no capítulo metodológico, seguindo a sequência de questões propostas nos cadernos do Enem. O corpus da pesquisa está centrado em nove questões de espanhol do Enem de 2019 a 2022.

Após a leitura e a observação de todos os itens de espanhol de 2019 a 2022, criei como critério para seleção, utilizar as questões que contemplassem os termos/relações com: crítica/criticidade, relações de poder, ideologia, diversidade ou que estivessem ligados diretamente com práticas sociais. Para tal, considerei os três elementos que compõem cada item: o texto base, o enunciado e as alternativas. Esse afunilamento para compor o corpus se justifica por eu entender que esses termos-chave e as relações sociais constituem parte inerente à teoria dos letramentos críticos, permitindo, assim, debates voltados para essa perspectiva.

Para as análises foram consideradas as provas de aplicação regular e de aplicação digital no período mencionado de 2019 a 2022.

A seguir, apresento para a análise do primeiro item selecionado da prova regular (impressa) de cor azul de 2019.

3.1 Questão 5 - prova azul da aplicação regular de 2019

Figura 3 - Questão 5 - prova azul da aplicação regular de 2019

Questão 05

El Hombre Electrónico

¿Cuántas veces has cambiado de móvil? ¿Cuántos ordenadores has tenido ya? ¿Tienes cámara digital, IPOD, Nintendo Wii y televisión de pantalla de plasma? Ordenadores, teléfonos móviles, GPS, walkmans, televisiones, lavadoras, tostadores, aspiradores y un larguísimo etcétera. Todos usamos aparatos eléctricos que tarde o temprano se convertirán en residuos. *El Hombre Electrónico* mide 7 metros de altura y pesa 3,3 toneladas. Es una escultura hecha con la cantidad de residuos eléctricos y electrónicos que un ciudadano medio (en el Reino Unido) tirará a la basura a lo largo de su vida, si se sigue consumiendo este tipo de productos al ritmo actual. *El Hombre Electrónico* ha sido diseñado por el escultor Paul Bomini con objetivo de aumentar la conciencia de los ciudadanos a la hora de consumir aparatos eléctricos. Esta campaña parte de la base de que todos compramos aparatos electrónicos como herramientas de trabajo u ocio, pero haciéndonos unas cuantas preguntas podemos inducir cambios en nuestro comportamiento que beneficiarán al medio ambiente, otras personas y a nosotros mismos: ¿Tienes algún aparato eléctrico o electrónico que no necesitas? ¿Podrías ser más responsable a la hora de comprar un nuevo producto electrónico? ¿Podrías reciclar o reparar estos productos una vez que se han quedado obsoletos o se han roto? ¿Intentas ahorrar energía en tu vida diaria?

Disponível em: www.verdecito.es. Acesso em: 20 fev. 2009 (adaptado).

Considerando a necessidade de assumir uma conduta mais responsável com o meio ambiente, Paul Bomini criou a escultura *O homem eletrônico* para

- A** incentivar inovações em reciclagem para a construção de máquinas.
- B** propor a criação de objetos a partir de aparelhos descartados.
- C** divulgar o lançamento de produtos eletrônicos sustentáveis.
- D** problematizar o descarte inconsequente de equipamentos.
- E** alertar sobre as escolhas tecnológicas da população.

Fonte: <https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_1_dia_caderno_1_azul_aplicacao_regular.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2021.

O texto base do item 5 da prova regular de 2019 é um artigo intitulado *El Hombre Electrónico*, escrito por Silvia Garcia e publicado em uma página eletrônica chamada *Verdecito.es*.

Segundo seus criadores, *Verdecito* surgiu no final de 2008, composto por um grupo comprometido com o ambiente e a consciência dos efeitos da ação humana na

natureza. Essa equipe segue uma dinâmica que trata de questões ambientais e tem como foco evidenciar a responsabilidade que nos cabe como cidadãos em relação ao meio ambiente e aos impactos que isso acarreta (NOSOTROS, 2008).

O texto *El Hombre Electrónico* tem, logo em seu início, uma série de perguntas acerca de equipamentos eletrônicos que temos ou tivemos, e o fato de que quase todos usamos algum desses aparelhos e, mais cedo ou mais tarde, teremos que descartá-los de alguma forma. O título remete a uma escultura com 7 metros de altura que pesa 3,3 toneladas, projeto do artista Paul Bomini. A obra de arte foi criada com a quantidade prevista de lixo elétrico e eletrônico que um cidadão comum, no Reino Unido, produz durante sua vida.

É justamente a menção ao consumo consciente que evidencia uma aproximação à criticidade. Esse termo, para Monte Mór (2013), possibilita diferentes entendimentos, como a habilidade de percepção crítica que o sujeito tem sobre a sociedade em que vive, o que compreende muito bem a perspectiva dos estudos dos letramentos críticos. Em outras palavras “[...] uma proposta educativa que visa promover o pensamento crítico (*critical thinking*)” (MONTE MÓR, 2013, p. 40). Ou conforme Muspratt, Luke, Freebody (1997) e Freebody (2008), uma perspectiva dos letramentos críticos entendidos enquanto um ato de conhecimento, que envolve a leitura do mundo e da palavra de forma crítica e impulsiona mudanças sociais, pautada na pedagogia crítica de Freire (1967). Exatamente uma mudança social como essa da qual trata o texto base do item 5, uma modificação do comportamento de cada cidadão que contribui para o coletivo, para uma transformação global começando pelo local.

Ao longo do texto foram feitas perguntas ao leitor como: “¿Podrías ser más responsable a la hora de comprar un nuevo producto electrónico?; ¿Podrías reciclar o reparar estos productos una vez que se han quedado obsoletos o se han roto?; ¿Intentas ahorrar energía en tu vida diaria?” É possível observar que, por meio de questionamentos como esses, instaura-se uma inquietação no leitor, que pode levá-lo a repensar suas atitudes perante à sociedade e ter como consequência mudanças sociais.

Nesse sentido, não se trata apenas de uma leitura crítica do texto que, conforme Cervetti, Pardales e Damico (2001), é aquela que reivindica do leitor a diferença entre o que é fixo e racional, ideias e pontos de vista. O importante seria acionar elementos condizentes às práticas dos letramentos críticos, que pressupõem

a diversidade de sentidos no texto; por ser cultural e historicamente estabelecido, não é neutro ou fixo. Para isso, é importante observar que os letramentos críticos presumem uma consciência crítica que vai além do texto, com vistas ao esclarecimento de questões sociais (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006). Nesse sentido, é necessário pôr em evidência, em um item do Enem como esse, o contexto em que o texto foi produzido, considerando sempre que a realidade não pode ser conhecida definitivamente, é capturada pela linguagem (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

A leitura crítica prevê o aperfeiçoamento da capacidade de compreensão linear, em direção ao texto, o que ocorre em questões como essa do item 5 apresentado. Em minha análise, observo que o item não chega a uma perspectiva dos letramentos críticos que expande os limiares para o esclarecimento de questões sociais (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006), porque o texto direciona para uma reflexão crítica, mas não possibilita uma atitude que vá além da leitura do texto, num processo de reconstrução de sentidos, capaz de auxiliar o candidato a “utilizar o idioma, como forma de possibilitar confrontos interculturais para uma aprendizagem significativa e construtiva de sua própria identidade” (ROSA, 2016, p. 51). Ao formular essa crítica ao item 5 da prova azul regular de 2019, é preciso evidenciar o fator limitação de uma questão como essa num formato objetivo de múltipla escolha, diferentemente se fossem questões discursivas, em que existe a possibilidade de expor opiniões e fazer inferências.

Em relação ainda ao texto base do item do Enem de 2019, trata-se apenas de um fragmento do artigo. Na página *Verdecito*, o texto segue acompanhado da imagem da escultura. Na sequência, indico a figura 4:

Figura 4 - Imagem não apresentada no texto base item 5 da prova azul - regular de 2019

El hombre electrónico

Enviado por **Silvia García** el Miércoles, 21 Enero 2009



Fonte: <<http://www.verdecito.es/2009/01/21/el-hombre-electronico/comment-page-1/>>.
Acesso em: 27 abr. 2021.

Na figura retirada do site referente à obra de arte *El hombre electrónico*, a imagem é impressionante e impactante quanto à criatividade de seu criador e o volume de elementos para compô-la. Representa, sem dúvida, um alerta para qualquer pessoa sobre o consumo e descarte desse tipo de produto. Será que sua leitura teria o mesmo sentido/impacto com a imagem apresentada, uma vez que esta agrega sentidos e faz parte da construção de sentidos? Expor apenas o texto escrito como modo de linguagem não é explicar apenas parte do cenário do texto ao qual se refere (ou seja, a escultura), principalmente nos dias atuais?

No enunciado do item 5: “Considerando a necessidade de assumir uma conduta mais responsável com o meio ambiente, Paul Bomini criou a escultura *O homem eletrônico* para”, é possível perceber que segue um posicionamento em direção à conscientização como no texto base, pois evidencia a responsabilidade que temos quanto ao meio ambiente. Nesse sentido, as ações humanas impactam desde o biosistema até mudanças climáticas. E, segundo Janks (2012, p. 213), são situações globais “em que cada um de nós poderíamos fazer uma contribuição local”. Assim, o

enunciado, da mesma forma que o texto base, permite relacionar o tema da conduta responsável com o meio ambiente, sugeridos pela campanha lançada por Paul Bomini com *El Hombre electrónico*.

As alternativas propostas após o enunciado são: a) “incentivar inovações em reciclagem para a construção de máquinas”; b) “propor a criação de objetos a partir de aparelhos descartados”; c) “divulgar o lançamento de produtos eletrônicos sustentáveis”; d) “problematizar o descarte inconsequente de equipamentos”; e) “alertar sobre as escolhas tecnológicas da população”. É possível perceber que em todas as alternativas, há relação com a necessidade de conscientização quanto ao consumo, escolha e formas de jogar fora equipamentos eletrônicos, com vistas a ações de descarte ou reciclagem que favoreçam o meio ambiente.

A alternativa apontada no gabarito oficial do Inep como resposta ao item 5 é a letra d): “problematizar o descarte inconsequente de equipamentos”, essa afirmativa condiz com o exposto no texto *El Hombre Electrónico*. O autor do artigo ressalta, por diversas vezes, a problemática acerca do consumo desordenado de aparelhos eletrônicos e futuras consequências. Questões como essa, referentes ao meio ambiente, com reflexos não apenas locais, mas globais, são fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e críticos, dispostos a mudar certas realidades.

A matriz de referência do Enem não faz menção ao pensamento crítico e à agência do candidato que realiza a prova. De qualquer forma, nesta análise, busquei por elementos que pudessem contribuir no sentido de fomentar práticas na perspectiva dos letramentos críticos, por entender que nas salas de aulas das escolas brasileiras práticas baseadas nos letramentos críticos⁴² já vêm ocorrendo. Como o Enem é um teste que avalia o candidato conforme o ensino básico, em algum ponto a criticidade deveria atravessar um exame como esse.

O candidato, ao realizar a prova do Enem de 2019 poderia, assim, a partir dos questionamentos surgidos com a leitura do texto base do item 5, posicionar-se diante do problema e ser levado a agir criticamente frente a questões referentes à produção desenfreada de lixo eletrônico e seus efeitos ao meio ambiente. É por meio das leituras que se adquire conhecimento e se criam os discursos e, por sua vez, é por intermédio do texto que a consciência crítica é revelada mediante opiniões próprias

⁴² Para corroborar minha afirmação, cito aqui algumas investigações que comprovam as práticas de letramentos críticos ocorridas nas salas de aulas: Feitoza e Silva (2021); Oliveira (2016); Pieri (2013).

que não sejam de pensamento comum, por mostrar a não aceitação dos sentidos já definidos e ideologias impostas pelo coletivo.

Ressalto que o texto base do item 5 da prova regular de 2019, apresenta uma direção com vistas às discussões de práticas sociais e relação entre ideologia e textos. Nessa perspectiva, apresento outros questionamentos que poderiam ser suscitados a partir da leitura do referido texto base do item 5: Quais entendimentos possíveis ao texto? Existem outras perspectivas/formas de entendê-lo? Nessa última questão, poderiam ser citados exemplos de possíveis entendimentos do texto? Compreendo que tais indagações que apresentei poderiam compor algumas das alternativas por considerar que esses questionamentos fazem parte dos letramentos críticos (GEE, 2008; MUSPRATT; LUKE; FREEBODY, 1997); levantar questionamentos que auxiliem a refletir e desconstruir sentidos já preestabelecidos. Tenho consciência da dificuldade de elaborar propostas que considerem a perspectiva dos letramentos críticos em um exame como o Enem, já que as questões são objetivas e, sem dúvida, é esse um dos grandes desafios a serem repensados na construção de provas como essas de larga escala. O que é possível fazer é buscar brechas (DUBOC, 2012) para outros olhares e outras construções de sentidos; por exemplo, a utilização de textos multimodais e com temáticas sobre discriminação racial, questões de gênero, injustiça social, dentre outros.

Em partes, o texto base, o enunciado da questão e alternativas provocam uma percepção do papel do cidadão frente às questões ambientais, mas não ocorre de forma a engajá-lo em um posicionamento crítico frente ao mundo e à sociedade. Outro fato é que em momento nenhum, por meio do texto base, enunciado ou alternativas, indaga-se se a realidade do lixo eletrônico é igual em todos os países. Um questionamento nessa direção estaria mais adequado à perspectiva dos estudos dos letramentos críticos por considerar que nem todas as realidades são iguais, portanto, existem diferentes contextos e há necessidade de pensar em quais condições de produção os enunciados foram produzidos.

A seguir apresento a análise do item 5 da prova regular (impressa) de 2020 - cor azul.

3.2 Questão 1 - prova azul da aplicação regular de 2020

Figura 5 - Questão 1 - prova azul da aplicação regular de 2020

Questões de 01 a 05 (opção espanhol)

Questão 01

Pablo Pueblo

Regresa un hombre en silencio
De su trabajo cansado
Su paso no lleva prisa
Su sombra nunca lo alcanza

Lo espera el barrio de siempre
Con el farol en la esquina
Con la basura allá en frente
Y el ruido de la cantina

Pablo Pueblo
llega hasta el zaguán oscuro
Y vuelve a ver las paredes
Con las viejas papeletas
Que prometían futuros
en lides politiqueras
Y en su cara se dibuja
la decepción de la espera.

BLADES, R. Disponível em: <http://rubenblades.com>. Acesso em: 26 jun. 2012 (fragmento).

Rubén Blades é um compositor panamenho de canções socialmente engajadas. O título *Pablo Pueblo*, associado ao conteúdo da letra da canção, revela uma crítica social ao

- A** contrapor a individualidade de um sujeito a uma estrutura social marcada pela decepção na atuação política.
- B** demonstrar que o problema sofrido pelo indivíduo atinge toda a comunidade.
- C** relativizar a importância que se dá ao sofrimento individual em uma estrutura social baseada na exploração.
- D** descrever a vida de um sujeito que nunca resolve suas inquietações e, por isso, mantém-se silencioso.
- E** usar um apelido jocoso para designar a atuação de um indivíduo em seu próprio bairro.

O texto base do item 1 da prova de 2020 é um fragmento da letra de uma música do compositor panamenho Rubén Blades, intitulada *Pablo Pueblo*, uma canção que, conforme Rodrigues (2019), faz parte do álbum *Metiendo mano*, de 1977. O trabalho musical, que apresentou canções com temática social, foi bem-visto pela crítica especializada⁴³, assim como as criações anteriores de Rubén Blades. Isso pode ser comprovado ao observar o perfil de muitas músicas desse cantor, as quais envolvem assuntos relacionados à sociedade e apresentam consciência crítica sobre política e a realidade social da América Latina. Nesse sentido, é possível perceber, como afirma Barrón Romero (2019, p. 20, tradução minha)⁴⁴, “[...] sua grande capacidade de escrever temas no estilo de crônicas sociais que tanto o comoveram no passado”.

O tema da canção *Pablo Pueblo* pauta-se em uma crítica às promessas políticas que têm se tornado apenas uma constante espera, ocasionando a decepção da comunidade. Assim, o fragmento da letra da música envolve crítica social e discussão acerca de política, o que Barrón Romero (2019, p. 22, tradução minha)⁴⁵ chama “conteúdo forte de denúncia social”, como em outras composições do mesmo autor.

Rubén Blades, dessa forma, recorreu a suas letras de músicas como meio para elaborar críticas, nas quais demonstrou um posicionamento pessoal face às questões políticas e sociais, o que permite relacionar as ideias do texto com a afirmação de Rajagopalan (2018, p. 7), de que “[...] nunca antes na história da humanidade o pensamento crítico se apresentou como tão necessário em nossas vidas no dia-a-dia”. Exemplo dessa crítica pode ser observado no trecho: *Pablo Pueblo [...] vuelve a ver las paredes. Con las viejas papeletas. Que prometían futuros. En lides politiqueras. Y en su cara se dibuja. La decepción de la espera.*

Nesse sentido, entendo que se coloca em discussão a necessidade de pensar de forma crítica o contexto em que vivemos. Como no exemplo apontado no texto base, a situação política marcada por promessas que não são cumpridas por candidatos a cargos públicos e a realidade de abandono em que se encontram

⁴³ Ver: <<http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/b/blades-ruben>>. Acesso em: 2 maio 2021.

⁴⁴ Texto original: “Su gran habilidad para escribir temas al estilo de crónica social que tanto lo movió en el pasado”.

⁴⁵ Texto original: “contenido pesado de denuncia social”.

algumas comunidades em circunstância de vulnerabilidade como a que mora *Pablo Pueblo*, por exemplo.

Ainda que seja uma canção da década de 70, o tema permanece bastante atual, considerando o contexto sociopolítico presente na América Latina. Na segunda estrofe, está o seguinte trecho: “*lo espera el barrio de siempre [...] con la basura allá en frente*”. A afirmação evidencia um pensamento questionador sobre a situação social de abandono e falta de melhorias no bairro em que vive o personagem, exposto no fragmento apresentado no item 1. O trecho destacado possibilita uma abertura para discussões e relações com a pedagogia crítica de Freire (1970), teoria vista como alicerce para os letramentos críticos.

Observo que o fragmento da música *Pablo Pueblo*, enquanto texto base, apresenta uma perspectiva em direção aos princípios dos letramentos críticos, numa relação entre texto, linguagem, poder, grupos e práticas sociais, em busca de que o estudante esteja envolvido criticamente com seu contexto, para que utilize a linguagem como estratégia de questionamento de sua realidade e não concorde sempre com os sentidos já disponíveis. Como afirma Janks (2014), os textos não podem ser considerados neutros, assim, é imprescindível averiguar os contextos em que estão inseridos. É um caminhar em direção a perguntas críticas como:

Quem tem benefícios e quem é prejudicado pela posição em oferta? Quem inclui? Ou isso exclui? Como está a situação ou a pessoa ou a ação que foi interpretada? Existem outras maneiras possíveis de interpretar o que aconteceu? Quais são as possíveis consequências sociais desta visão de mundo?⁴⁶ (JANKS, 2014, p. 2).

Estas são apenas indagações que podem ser feitas com vistas à percepção do mundo que às vezes não se tem conhecimento, numa possibilidade de entender questões de poder, de acesso, identidade, diferença e linguagem como interconectadas.

Para responder essa questão 1, de 2020, o candidato poderia utilizar habilidades relevantes que vão além de ler e traduzir as palavras, ou seja, considerar apenas as informações explícitas. Mas, para isso, necessitaria do uso do

⁴⁶ No original: “We need to ask critical questions: Who benefits and who is disadvantaged by the position on offer? Who does it include? Who does it exclude? How has the situation or the person or the action been construed? Are there other possible ways of interpreting what took place? What are the possible social consequences of this view of the world?”

conhecimento de mundo, como (re)conhecer aspectos relacionados a poder e ideologias dominantes. Também é relevante a maneira como, acionando seus repertórios interpretativos, compreenderia não apenas o exposto no texto, mas o que se encontra implícito.

No enunciado do item, é apresentada a relação entre o título *Pablo Pueblo* e o conteúdo do fragmento da letra da canção, “revelando juntos uma crítica social” sob a perspectiva de uma análise de estruturas sociais. É possível considerar que o teor da música leva a uma perspectiva de questionamento, pois “posições sociais” se encontram como central para sua interpretação.

Em relação ao texto base desse item 1, ele apresenta o tema de posições sociais como o de *Pablo Pueblo*, um pobre à margem da sociedade, à espera de mudanças prometidas por políticos e que ainda não ocorreram, o que, no fragmento, expõe como: “*en su cara se dibuja/La decepción de la espera*”. Possivelmente, ficaria mais evidente a construção crítica com o acesso a toda letra da música, em que são apresentados os seguintes versos: “*Con su silencio de pobre/Pablo Pueblo/ Hijo del grito y la calle/De la miseria y del hambre*⁴⁷”.

Em relação ao enunciado do item 1, é possível observar que apresenta a seguinte afirmação: “Rubén Blades é um compositor panamenho de canções socialmente engajadas. O título *Pablo Pueblo*, associado ao conteúdo da letra da canção, revela uma crítica social ao”. Assim, o comando da questão já indica a relação exposta no texto base: envolvimento social em que se questiona uma situação, além de esclarecer que o compositor da letra da canção é produtor de conteúdo, ou seja, músicas que têm essa temática de comprometimento com o social, ao usar o termo “canções socialmente engajadas”.

Em relação às alternativas apresentadas, não exprimem um aprofundamento do que propõe o texto base, conforme discuto a seguir.

A alternativa a), “contrapor a individualidade de um sujeito a uma estrutura social marcada pela decepção na atuação política.”, trata da frustração de um sujeito quanto à forma como atuam os políticos, o que foi sugerido na última estrofe da canção.

A opção b), “demonstrar que o problema sofrido pelo indivíduo atinge toda a comunidade”, aborda a existência de um sofrimento e que é comum ao indivíduo e o

⁴⁷ Disponível em: < <https://www.letras.mus.br/>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

grupo ao qual ele faz parte, no entanto, ainda que de alguma forma a comunidade esteja envolvida, o fragmento da música aponta para os sentimentos e a decepção no rosto de *Pablo Pueblo*.

A letra c), “relativizar a importância que se dá ao sofrimento individual em uma estrutura social baseada na exploração”, trata da relação pessoal de sofrimento ocasionado por injustiça social, mas o fragmento (texto base) não relaciona a questão de exploração em nenhum momento, nem dá margem para esse pensamento.

Em relação à alternativa d), “descrever a vida de um sujeito que nunca resolve suas inquietações e, por isso, mantém-se silencioso.”, evidencia-se que o sujeito não é capaz de resolver suas inquietações e ainda se mantém em silêncio, mas o que aparece no fragmento não é um silenciamento e sim uma crítica ao sistema que parece nunca mudar o que pode ser visto em: “*Y vuelve a ver las paredes/ Con las viejas papeletas*”.

Na opção e), “usar um apelido jocoso para designar a atuação de um indivíduo em seu próprio bairro”, apresenta-se uma referência ao título da música e ao último verso em que aparece *Pablo Pueblo* como se essa fosse uma denominação engraçada que em seu bairro atua da mesma maneira, no entanto, a ação desse personagem metafórico não está em questão.

Tendo em vista as alternativas do item 1, as proposições a serem julgadas desde a letra (a) até (e) não evidenciam de forma direta reflexões críticas voltadas para as questões sociais, diferentemente do texto base e do enunciado que apontaram para essa direção.

O trecho da música *Pablo Pueblo*, de Rubén Blades, apresentado como texto base, propõe pano de fundo para uma discussão em âmbito de crítica social, o que vai em direção aos pressupostos dos letramentos críticos engajados às questões sociais e de poder. Em outras palavras, conforme Menezes de Souza (2011, p.1), reflexão crítica que Freire definiu como “[...] um entendimento politicamente consciente do mundo sócio-histórico e sua relação com a leitura e a construção do conhecimento através de um entendimento da linguagem e os processos de formação de significação”.

Em relação às alternativas apresentadas, elas não seguem no mesmo sentido do texto base em direção a uma crítica social. Já o enunciado do item 1, mesmo que sugira, não explora, em sua totalidade, um olhar na perspectiva dos letramentos críticos em que compreender os textos/situações vai além de ler e compreender,

configura-se como prática de observar o discurso, quem o enuncia e a si mesmo (MENEZES DE SOUZA, 2011). Cabe ressaltar que o item cumpre as habilidades das quais tratam a Matriz de Referência do Enem, como a Habilidade 4: “reconhecer posições críticas aos usos sociais feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação”, porém, nessa ocasião, perde-se a oportunidade de ampliar discussões sobre política, poder e sociedade, as quais fazem parte do tema central do fragmento expresso.

O texto *Pablo Pueblo* evidencia uma situação social de abandono e descaso por parte do poder público, então, é contraditório constatar que as alternativas não continuem essa condição de denúncia e crítica, já que a maioria delas foca no indivíduo, como pode ser observado: na alternativa b) “demonstrar que o problema sofrido pelo indivíduo atinge toda comunidade”; na c) “relativizar a importância que se dá ao sofrimento individual em uma estrutura social baseada na exploração”; ou na alternativa d) “descrever a vida de um sujeito que nunca resolve suas inquietações e, por isso, mantém-se silencioso”; e na letra e) “usar apelido jocoso para designar a atuação de um indivíduo em seu próprio bairro”.

A alternativa apresentada como correta pelo gabarito oficial do Inep é a letra a), “contrapor a individualidade de um sujeito a uma estrutura social marcada pela decepção na atuação política”. Essa opção é a que mais se aproxima da perspectiva do texto base, mas poderia ser construída de maneira engajada. Os termos adequados seriam “contrapor” e “individualidade”? Por mais que o texto use o nome próprio de um sujeito, refere-se ao individual, uma pessoa (*Pablo*) e ao coletivo (*Pueblo*) se soma a muitos outros, *Pablo Pueblo* (Pablo Povo), representa o povo, um grupo.

A partir de minha análise na exploração das alternativas da questão 1 de 2020, acredito que se perdeu a oportunidade de problematizar e repensar os conflitos existentes na sociedade, no que diz respeito às desigualdades sociais e ao compromisso com as demandas populares. Poderia-se, por exemplo, propor alternativas que evidenciassem pensamentos como: os problemas sociais denunciados no texto.

Observo que precisa ser considerada a proposição de itens do Enem mais reflexivos e que fomentem a ampliação do olhar do candidato que está realizando o exame. Para isso, podem-se aproveitar as aberturas possíveis, por meio do texto base, propondo gêneros discursivos que possibilitem discussões críticas como:

charges, resenhas críticas, histórias em quadrinhos e crônicas com temas de ampla discussão social, por exemplo, questões de gênero, injustiças sociais, preconceito racial, etc. Os enunciados devem sustentar um posicionamento questionador frente à temática. Por último, nas alternativas, seria interessante apresentar afirmativas que relacionassem não apenas o exposto na superfície do texto, o que foi inferido a partir da leitura.

Em síntese, considero que o texto base escolhido para o item 1 da prova de espanhol do ano de 2020 apresenta uma condizente escolha textual para envolver discussões numa perspectiva crítica, mas não contemplou uma dimensão ampla das questões sociais, quando consideradas as alternativas apresentadas para o candidato. É possível perceber que a forma de elaboração de itens para este tipo de exame envolve ainda um olhar condicionado à interpretação do texto, sem considerar necessariamente suas condições de produção, seu enunciador e o leitor.

Passo agora para a análise do próximo item constante na prova de 2020.

3.3 Questão 3 - prova azul da aplicação regular de 2020

Figura 6 - Questão 3 - prova azul da aplicação regular de 2020

Questão 3

La violencia como bella arte

Pues bien, 'Relatos Salvajes', de Damián Szifrón, es sobre todo un brillante esfuerzo por poner rostro, por fotografiar, a la parte de la violencia que tanto cuesta ver en el cine. De repente, el director argentino coloca al espectador ante el espectáculo, digamos putrefacto, de una sociedad enferma de su propia indolencia, anestesiada por su ira, incapaz de entender el origen de la insatisfacción que la habita. ¿Cómo se quedan? Sí, estamos delante de la una película vocacionalmente violenta, obligadamente salvaje, pero, y sobre todo, deslumbrante en su claridad.

Más allá del esplendor sabio de una producción perfecta, lo que más duele, lo que más divierte, lo que más conmueve es la sensación de reconocimiento. Cada uno de los damnificados, pese a su acento marcadamente argentino, somos nosotros. O, mejor, cada insulto proferido, y no siempre entendido, es nuestro, en algún momento ha salido de nuestra boca. O saldrá.

La violencia no es sólo eso que tanto desagrada a los profesionales del buen gusto, a los programadores de ópera o a los filósofos de la nada; la violencia, la realmente insoportable, es también una cuestión de actitud, un simple gesto. Y esa violencia está por todas partes, está dentro. Y Szifrón acierta a retratarla tan fielmente que no queda otra cosa que romper a reír. Aunque sólo sea de simple desesperación. Brillante, magistral incluso.

MARTÍNEZ, L. Disponível em: www.elmundo.es. Acesso em: 13 abr. 2015 (adaptado).

Nessa resenha crítica acerca do filme *Relatos Salvajes*, o autor evidencia o

- A** cômico como fuga da sociedade diante de situações violentas.
- B** estado de apatia da sociedade perante a violência rotineira do mundo atual.
- C** empecilho para o espectador vivenciar a violência bruta na realidade e na ficção.
- D** sotaque reforçado dos personagens a fim de marcar o espaço do cinema argentino.
- E** autorreconhecimento diante dos diversos tipos de comportamento humano frente à violência.

Fonte: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

O texto base do item 3 é uma parte da resenha crítica redigida por Martínez (2015), referente ao longa-metragem *Relatos Salvajes*. A obra cinematográfica foi dirigida por Damián Szifrón e lançada em 2014. No filme, o diretor retrata o lado mais amargo e violento do mundo. Na resenha, Martínez evidencia aspectos marcantes do filme, porque, segundo o crítico, mostra o quão doente e anestesiada está a sociedade em relação à agressividade que se encontra fora e dentro das pessoas. Martínez ainda se reconhece e espera que os demais se reconheçam como parte desse mundo violento, visto que a violência está “dentro” de cada um de nós. E afirma isso no trecho: *“Cada uno de los damnificados, pese a su acento marcadamente argentino, somos nosotros. O, mejor, cada insulto proferido, y no siempre entendido, es nuestro”*.

Essa violência que figura como tema central da crítica, conforme o próprio Martínez, “desagrada e pode ser insuportável”, no entanto, ela está em todos os lugares, independentemente de ambientes e situações. Ressalto que a violência tão bem retratada pelo diretor Damián Szifrón está presente em diferentes espaços sociais. Trata-se de uma temática bastante contemporânea, já que o contexto da obra cinematográfica, produzida em 2014, reflete a conjuntura social atual, em que é possível observar situações de violência física, moral, psicológica, dentre outras, uma violência que está em todas as partes e vem de dentro das pessoas.

Analisada pela ótica dos letramentos críticos, a natureza sociopolítica da crítica impressa no texto base permitiria um trabalho de interpretação em que fosse explorada essa natureza, com destaque sobretudo para o que considero o ponto nevrálgico de sua crítica: o fato de que a violência não é algo distante, que só ocorre com e está presente nos “outros”, e sim um aspecto humano “comum”; portanto, inerente a todos nós. Desse modo, é necessário desenvolver consciência crítica a respeito e a habilidade de agência nos alunos, para que possam reconhecer a violência e ajudar a combatê-la, aspectos fundamentais de um trabalho com linguagens que se quer embasado na perspectiva dos letramentos críticos.

O modo como se apresentam o enunciado e as alternativas da Questão 3 (Figura 2), no entanto, não permite explorar profundamente a natureza crítica da linguagem, embora a alternativa apresentada como correta destaque a importância de reconhecer a violência como inerente a todos: “autorreconhecimento diante dos diversos tipos de comportamento humano frente à violência”. Essa informação, no entanto, é facilmente encontrada no texto, e carece de problematizações a propósito de relações de poder, contexto sócio-histórico, questões identitárias e ideológicas, por

exemplo.

Vale ressaltar que a normativa de elaboração do Enem não apresenta nenhuma obrigatoriedade de que as questões se direcionem pela perspectiva dos letramentos críticos, ou mesmo que exijam do candidato uma postura/posicionamento crítico. De todo modo, se considerada a importância desse tipo de trabalho, sobretudo em um momento histórico que tem trazido à tona a cada dia mais as várias arestas de uma sociedade que historicamente negou a multiplicidade cultural e o enorme fosso de desigualdade da população, seria importante pensar em mecanismos capazes de atribuir ao menos um papel de maior destaque ao caráter sociopolítico da linguagem. Em última instância, capazes de contribuir para o ideal de uma educação com/para linguagens capaz de desenvolver criticidade, ampliação de consciência social e habilidade de agência dos alunos, sempre em direção à justiça social.

Nesse caso, seria possível abordar os aspectos mencionados de modo a fomentar reflexões que permitam ir além de reconhecer e fazer uso dessa posição crítica e pensar, por exemplo, nas diferentes formas de violência que permeiam a sociedade atual. Avalio que o item poderia abordar pontos mais profundos no sentido de apontar para a violência no mundo e para a importância de vê-la em nós.

O trecho da reportagem utilizado na prova fragmenta a crítica e não apresenta a imagem que faz parte do artigo publicado em *El mundo.es*. A foto da cena (figura 7) evidencia a expressão impactante da personagem quando mostra com detalhes uma situação de agressão, e o medo, que pode ser observado pela expressão facial da atriz. Esse momento contextualiza a discussão em que um homem agarra uma mulher pelo braço e ela tenta se desvencilhar dessa ação violenta, ainda que o medo aparentemente a paralise, mantendo-a ali ainda.

Figura 7 - Imagem do filme veiculada na crítica original, mas não apresentada no item 3 da prova azul da aplicação regular de 2020



Fonte: <<https://www.elmundo.es/cultura/2014/10/17/543fda1522601dac658b459f.html>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

Apresentar essa figura seria importante porque traria mais clareza ao texto e direcionamento para a forma de violência retratada no item 3. O imagético é parte muito significativa para a compreensão de uma informação, por imbricar múltiplas formas comunicativas e de sentidos. Observo que a presença da imagem como parte do texto base em discussão possibilitaria reflexões mais críticas e corroboro com as ideias de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), de que a multimodalidade é um dos aspectos da construção de significados e parte do mecanismo dos novos meios de informação e interação na sociedade.

Além da imagem (na figura 7), um trecho inicial do texto original também não fez parte do fragmento usado. É possível que esse trecho tenha sido omitido porque o Enem é uma prova extensa quanto ao número de questões, e o elaborador precisa atender à determinação do guia de elaboração de itens (BRASIL, 2010), tais como a de evitar “a utilização de textos muito extensos, levando em consideração o tempo de leitura do item durante a realização do exame” (BRASIL, 2010, p.12).

A introdução do texto base é significativa para o entendimento e construção de sentidos em direção à criticidade, pois aborda o fato de que existem pelo menos duas formas de violência, ou seja, ela não é única nem igual para todos. Assim, ao tratar da violência entram em voga as diferenças de classe, um aspecto importante a

respeito do tema, que pode ser observado a partir dos trechos: “*una la menos espectacular, es más propia, por ejemplo, de los beneficiarios de una tarjeta de crédito*”, se opondo a outro tipo de violência “*es la violencia de los pobres, la de la rabia*”. Avalio que a partir desses excertos seria possível perceber uma crítica às questões sociais de classe, e relações de poder que permeiam determinadas ações, formas de ver e de tratar o tema violência. A seguir, apresento o trecho omitido:

Figura 8 - Fragmento não apresentado no item 3 da prova azul da aplicação regular de 2020

Hay, como mínimo, dos tipos de violencia. Una, la menos espectacular, es más propia, por ejemplo, de los beneficiarios de una tarjeta de crédito opaca. No provoca apenas sangre. Lo suyo, puestos a hacer brotar líquidos, es la bilis. **Digamos que, cinematográficamente, este género de violencia da mal en pantalla.** Cuesta fotografiar el ruido sordo de lo incómodo, la impostura del prepotente o la desvergüenza del moralista.

Luego esta la otra violencia. La evidente, la de la sangre, la del ruido y la de los cristales rotos. Bastante más festiva pero, admitámoslo, mucho menos dañina. Si se quiere, y por simplificar mucho, ésta es la violencia de los pobres; la de la rabia, **los dientes apretados y el resentimiento acumulado.** La primera es más la patronal de la violencia.

Curiosamente, es la última, la del pueblo llano y permanentemente enfadado, **la que peor prensa tiene,** la que más molesta ver en pantalla, la que indefectiblemente irrita a los campeones del buen gusto.

Fonte: <<https://www.elmundo.es/cultura/2014/10/17/543fda1522601dac658b459f.html>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

Nessa parte introdutória da crítica de Martínez, suprimida no texto base do Enem (item 3), fica evidente que existem diferentes formas de violência que permeiam as práticas sociais. Nesse sentido, considero que a escolha desse trecho, em que o autor do texto ressalta que existem formas diferentes de violência, agregaria sentido às discussões apresentadas no texto base desse item, sobre o fato da violência, estar e fazer parte de nós.

É possível afirmar que o item 3 da prova de 2020 indica possibilidades para uma discussão voltada para diferentes construções de sentidos e reflexões críticas. A resenha crítica *La violencia como bella arte*, de Martínez, problematiza a violência

como uma questão central no filme ao qual a crítica se refere, mas não leva a outras perspectivas para reflexão do candidato sobre o contexto no qual o discurso é construído e demais inferências possíveis.

Nesse sentido, com vistas a uma perspectiva mais crítica, observo que, no item 3, poderia ser explorado mais apropriadamente o tema da violência, discutindo também sobre quais são as causas e consequências da violência. Avalio que, mesmo nesse formato tão limitado de questões objetivas em que a elaboração dos itens são pautados por normas que não têm como base os letramentos críticos, existe a possibilidade de abertura/brechas (DUBOC, 2012), para discussões numa perspectiva mais crítica a partir de itens que possibilitem a desnaturalização da violência ao discutir relações de poder implicadas em condutas e atos violentos.

Com base nessas discussões, avalio que um item que ao menos problematize questões como práticas sociais, ideologia, relações de poder, violência, dentre outros temas que permeiam a sociedade, abre caminho para que, em sala de aula, o professor possa explorar com seus alunos discussões que promovam uma (re)construção de sentidos e possibilite a agência do discente. Para tal efeito, essa é uma oportunidade de aproveitar uma questão do Enem a partir do efeito retroativo⁴⁸ desse tipo de exame para construir, por exemplo, um projeto envolvendo os alunos e o entorno escolar em um debate sobre a violência e suas formas presentes no local onde esses discentes vivem (violência verbal, física, moral, econômica, sexual, social, etc.). O professor pode propor aos alunos que tragam reportagens, relatos, imagens, exponham suas opiniões sobre o tema e pensem como seria possível contribuir para mudar essa realidade em sua comunidade.

A seguir, passo para a análise dos itens aplicados no Enem digital de 2020, conforme os critérios de seleção para composição do corpus de pesquisa. Naquele ano, foram elaborados conjuntos diferentes de questões para aplicação da prova regular e da versão digital, visto que ocorreram em dias diferentes: 17 e 24 de janeiro de 2020 a versão digital e nos dias 31 de janeiro e 7 de fevereiro do mesmo ano, a versão regular (impressa). Ainda que os itens sejam diferentes, foi mantido o mesmo padrão de elaboração da aplicação da prova regular em formato impresso para a versão digital. Isso evidenciou que o previsto inicialmente no projeto-piloto do Enem digital, discutido anteriormente nesta tese, de utilização de recursos que explorassem

⁴⁸ Expressão utilizada para se referir ao impacto que um certo exame exerce sobre as práticas em sala de aula, conteúdos a serem ensinados e materiais de ensino.

a multimodalidade e interatividade por meio de vídeos, infográficos e até a lógica dos games, não se concretizou.

3.4 Questão 3 - prova azul da aplicação digital de 2020

Figura 9 - Questão 3 - prova azul da aplicação digital de 2020

Questão 03 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

SEMANAS DE ACCIÓN

JUEVES Hoy tapamos los tanques de agua.

Si tenés en tu casa un tanque o cisterna que acumule agua en el exterior, tapalo completamente. Y si no podés tapanlo ponele un mosquitero. Así le sacás al mosquito transmisor de zika, dengue y chikungunya la posibilidad de poner huevos.

Todas las acciones repetilas semanalmente y cada vez que llueva.

SUPERINTENDENCIA DE SERVICIOS DE SALUD  Ministerio de Salud Presidencia de la Nación 0800-222-1002 salud.gov.ar

Disponível em: <http://inversorsalud.com.ar>. Acesso em: 18 ago. 2017.

Nessa campanha contra o mosquito transmissor da zika, da dengue e da chikungunya, o enunciador se dirige ao leitor,

- (A) condicionando-o a exercer atividades comunitárias.
- (B) ora incluindo-se nas ações, ora ordenando-o informalmente.
- (C) ora instruindo-o em seus atos, ora reprimindo-o em suas falhas.
- (D) adicionando vozes e posturas divergentes às ações dos moradores.
- (E) impondo-se como voz de autoridade de um órgão governamental.

Fonte: <https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_digital_D1_CD1_e_spanhol.pdf_digital_D1_CD1_espanhol.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

O texto base do item 3 da prova digital de 2020 é uma campanha sobre serviço sanitário. Essa forma textual tem sido bastante utilizada para promoção da educação para a saúde. A campanha mencionada é um alerta da Secretaria de Serviços de

Saúde e do Ministério da Saúde à população para não deixarem caixas d'água destampadas, evitando, assim, a proliferação do mosquito transmissor das doenças zika, dengue e chikungunya. Faz parte do projeto *Semanas de acción*⁴⁹, uma ação do “Ministerio de Salud de la Nación”, da “Organización Panamericana de la Salud - OPS e Organización Mundial de la Salud - OMS” para mobilizar a atenção e o cuidado da população, evitando doenças como as mencionadas, ao não permitir que o mosquito transmissor dessas enfermidades se prolifere.

Várias ações humanas, assim como a promoção da campanha, estão vinculadas ao uso da língua que se manifesta em forma de enunciados orais e escritos. Esses enunciados apresentam práticas sociais específicas quanto ao seu conteúdo, seu estilo verbal e sua disposição organizacional (BAKHTIN, 2003). Como sujeitos, estamos inseridos em um contexto sócio-histórico e ideológico que influencia a produção de textos como as campanhas, por exemplo, e estas se apresentam como resultado do processo de criação e inovação humana.

Os textos multimodais, como esse proposto no item 3, que apresentam modos semióticos verbais e visuais (imagens, recursos gráficos), devem ser interpretados como discursos informativos. Os mecanismos expostos verbalmente, por meio de enunciados escritos, e os não verbais, representados pelas imagens, símbolos e cores, quando presentes, se complementam para o entendimento global da mensagem. Nesse sentido, observo que, do lado direito, há uma imagem de um mosquito dentro de um círculo simbolizando ser proibido mosquitos, como uma placa de advertência. Em volta do símbolo aparece escrito “*contra los mosquitos – todos tenemos que hacer algo*”, incluindo cada um de nós como responsável por evitar que os mosquitos se reproduzam e propaguem doenças. Do lado esquerdo, consta a frase: “*Hoy tapamos los tanques de agua*”, e a imagem de um reservatório de água, a escrita remete ao dia da semana: “*jueves*”, indicando a ação do dia. Evidencio que o verbo “*tapa*” foi conjugado na primeira pessoa do plural, incluindo novamente o leitor na ação.

De acordo com Monte Mór (2010) e Silva (2011), no uso crítico da linguagem, ao analisar um texto, seja verbal ou não verbal, podem ser suscitadas perguntas como: quais efeitos esse texto provoca? Ao considerar o que se encontra nas entrelinhas do enunciado em questão, quais crenças e valores podem ser

⁴⁹Informação sobre essa campanha disponível em: <<https://www.paho.org/es/campanas/semanas-accion-contra-mosquitos-argentina-2016>>. Acesso em: 22 abr. 2023.

encontrados? Quais efeitos de sentido são possíveis? Esses questionamentos poderiam ser suscitados acerca do texto base apresentado.

A proposta dessa campanha sanitária aproxima-se de concepções alinhadas aos letramentos críticos ao envolver o indivíduo em um exercício crítico que se realiza a partir da compreensão da linguagem como prática social. De acordo com Jordão (2013), nos letramentos críticos a língua é um mecanismo de construção de sentidos, e o contexto uma forma para a representação dos sujeitos e do mundo em que vivem. Os sentidos não são criados da realidade apartada do indivíduo, são construídos em meio à cultura, à sociedade, à língua, sendo esta última um espaço ideológico de construção de novas teorias e práticas em contextos sociais diversos (STREET, 2014).

É possível afirmar que o texto base do item 3 da prova digital de 2020 apresenta uma relação entre a ação contra o mosquito que causa zika, dengue e chikungunya e a atitude dos cidadãos frente à prevenção; envolve, portanto, o individual e também a comunidade como um todo de um determinado local. Isso me remete a uma aproximação aos letramentos críticos. O lugar em que nos encontramos, seja social ou ideologicamente, reflete a maneira como construímos discursos e como compreendemos os textos. Dessa forma, embora exista uma aproximação aos letramentos críticos por remeter a possibilidade de engajar o cidadão em uma ação social, apenas com a apresentação dessa proposta de texto base, não é possível afirmar que a questão contempla uma perspectiva voltada para os letramentos críticos, pois para isso teria que buscar ampliar a consciência crítica (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001) do sujeito.

No enunciado do item 3, foi pedido ao candidato para marcar a opção que evidenciasse a intenção do enunciador quando se dirige ao leitor. Como pode ser visto, é uma questão de caráter interpretativo, explorando a capacidade de leitura e entendimento do candidato. Não apresenta perspectiva crítica, nem ao menos aproveita melhor os elementos condizentes com o gênero do discurso escolhido, como recursos que apelem para emoção, ou mais imagens, perguntas, dentre outros elementos que estimulem a reflexão do candidato sobre a gravidade das doenças transmitidas pelo “mosquito”. Poderiam ter sido exploradas a leitura de imagens, por meio da disposição dos componentes não verbais e, principalmente, constituintes que até o momento não são apresentados nas provas do Enem, tais como cores e possibilidade de acesso a vídeos ou links que direcionassem o candidato para outras

informações relacionadas ao texto base. Mesmo na versão digital, nos itens de espanhol não há presença, por exemplo, de infográficos, vídeos ou outros recursos, que estavam previstos no projeto-piloto do Enem digital.

Em relação às alternativas da questão 3, observei que, exceto a que responde ao item, as demais expostas no item 3 da prova digital de 2020 não são condizentes com o texto base ou com o enunciado. Constatado ainda que em nenhum ponto indicam uma perspectiva crítica ou que ampliem as discussões sobre o papel de cada cidadão no combate à proliferação do mosquito causador de doenças.

Como sugestão, penso que as alternativas poderiam explorar ou apontar para discussões de práticas sociais voltadas para o papel do cidadão e do poder público que evitassem, por exemplo, o aumento de doenças causadas pela falta de cuidados com o quintal ou acúmulo de lixo em lugares indevidos ou, ainda, discutir a ineficiência na fiscalização por parte dos gestores municipais. Trazer esse tipo de discussões, mesmo que por meio de alternativas de uma questão, poderia promover uma aproximação aos letramentos críticos, “teoria na qual se parte da premissa de que a linguagem tem natureza política, em função das relações de poder nela presentes, e que todo discurso é permeado por ideologias” (MONTE MÓR, 2013, p. 39).

Em síntese, textos como esse proposto no item 3 da prova digital de 2020 podem fomentar questionamentos mesmo fora da sala de aula; nesse caso, em um exame, uma discussão em sala de aula, uma situação que poderia levar o candidato a refletir criticamente com base no fato de que a língua é poderosa como prática social.

Vale ressaltar que a proposição desse item não contemplou uma perspectiva voltada para os letramentos críticos, ainda que tenha proposto um texto com potencial para discussões e reflexões críticas, porque há vários passos para serem desenvolvidos numa proposta voltada para os letramentos críticos, como: discutir pontos de vista incompatíveis com o seu, a problematização de formas de ver o mundo já estigmatizadas presentes no texto e, num nível mais alto, o engajamento em ações sociais capazes de reconstruir contextos locais e globais.

Na sequência das análises, apresento mais um item que compõe o corpus selecionado para esta pesquisa. A questão faz parte da prova digital do Enem aplicada em 2020, e traz o fragmento de uma notícia veiculada em um periódico da Espanha no ano de 2017, como se pode ver a seguir.

3.5 Questão 5 - prova azul da aplicação digital de 2020

Figura 10 - Questão 5 - prova azul da aplicação digital de 2020

Questão 05 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

No hablarás con acento andaluz en el telediario de las 9

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

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

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

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

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

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

(A) soberania de um falar sobre o outro.

(B) estranheza perceptiva do falar andaluz.

(C) luta dos andaluzes pela diversidade linguística.

(D) hegemonia de um sotaque com base no prestígio social.

(E) visão estereotipada dos próprios andaluzes acerca de seu falar.

Fonte: <https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_digital_D1_CD1_e_spanhol.pdf_digital_D1_CD1_espanhol.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021.

O texto base do item 5 da prova digital de 2020 é fragmento de um artigo, publicado na seção de opinião “Zona crítica” (canal de opinião política) do *elDiario.es*, um jornal digital de notícias sobre política, economia e artigos de opinião, educação,

cultura, entre outros temas. Esse periódico on-line é produzido desde 2012 e, conforme o próprio site, suas publicações são feitas somente em língua espanhola.

No texto base, Mellado (2017) discute uma publicação do bispado de Salamanca pedindo às irmandades da Semana Santa que evitassem usar expressões andaluzas durante as procissões, argumentando que "soam mal". E, segundo esse colunista, ainda que pareça uma notícia aparentemente local, ele se refere ao tema como um dos estereótipos linguísticos mais difundidos na Espanha: que em Andaluzia não se sabe falar bem o espanhol, diferentemente do que ocorre em relação a variantes faladas em cidades do país, como em Valladolid ou mesmo na capital Madri. Assim, é possível observar que a temática que envolve esse texto trata de questões como o idioma, seu prestígio social e relações de poder que respondem pela aprovação, ou não, do uso de uma determinada língua. Nesse sentido, é possível observar a importância conferida à língua mediante ao grupo social que a fala, desvelando assim uma relação de poder determinada e reproduzida através da língua (BAGNO, 2006).

Os estereótipos podem ser entendidos como características linguísticas definidas socialmente e formadas a partir de elementos culturais, e fazem parte do ensino de línguas. No entanto, conforme Gee (2008), divergências ocorrem quando se juntam: a "linguagem que usamos no dia a dia", a "atividade que se faz" e o "indivíduo que somos", tudo isso nos usos da linguagem. E, de acordo com Mellado (2017) no fragmento do artigo "*No hablarás con acento andaluz en el telediario de las 9*", é possível perceber que os paradigmas hegemônicos e a reprodução de estereótipos da classe dominante, ou seja, do grupo de indivíduos que têm bens de consumo e poder, se devem à influência cultural e ao poder que certas regiões da Espanha mantêm, como é o caso de Valladolid que chegou a ser, no passado, a capital da Espanha, e tem forte tradição literária. Assim, a variante de maior prestígio social costuma ser a da classe dominante. Dessa forma, não são estigmatizadas somente as línguas, mas também os indivíduos que falam determinados idiomas e/ou variedades concebidas como inferiores.

A própria esfera das ações linguísticas (marcas regionais, variações de pronúncia e léxico) são motivadoras para a ocorrência de estereótipos e preconceitos quanto ao uso das línguas. Ao considerar a perspectiva de Bagno (2006), o idioma e a sociedade estão relacionados de forma imbricada, de modo que um depende da presença do outro, e a língua tem caráter psicossocial.

Nesse sentido, interponho a perspectiva proposta pelos letramentos críticos, que considera textos como construções ideológicas, localizadas e passíveis de questionamento, uma vez que os usos que os indivíduos fazem dos textos e seus sentidos podem variar. Daí a importância de se questionar os estereótipos e pensar diferentes possibilidades de percepção dos espaços sociais.

O texto base “*No hablarás con acento andaluz en el telediario de las 9*”, num jogo de linguagem, faz referência aos mandamentos bíblicos, o que remete à interferência da igreja e seu poder como instituição religiosa na propagação de certos comportamentos, um poder que o autor parece querer marcar e problematizar de forma irônica ao fazer uso de uma construção linguística que segue o padrão de alguns dos mandamentos como: “*no robarás, no matarás*”.

O texto base, como proposto no item 3, aponta para o questionamento dessas relações de poder envoltas na hegemonia de certas variedades linguísticas como a de Valladolid sobre outras, por exemplo, a de Andaluzia. No entanto, no fragmento textual apresentado no Enem não foi exposto um trecho importante do artigo publicado no jornal. A parte suprimida aparece logo após o título, na qual se enuncia: “*Aunque ningún lingüista serio defendería la existencia de variedades de español buenas y malas, los cuñados de la lengua siguen proclamando con entusiasmo que el mejor español es el de Valladolid y que los andaluces hablan fatal*”. No fragmento suprimido, o autor do artigo afirma que nenhum linguista sério defenderia que existem variantes do espanhol boas ou ruins, ainda que algumas pessoas acreditem ser o espanhol de Valladolid melhor do que a forma de falar de “los andaluces”. Segue o fragmento:

Figura 11 - Fragmento não apresentado no texto base item 5 da prova azul - digital 2020

elDiario.es Hazte socio/a Inicia sesión

Opinión
Zona Crítica

Zona Crítica Tribuna Abierta Viñetas

28M Mapa - Los resultados, calle a calle · Sánchez adelanta las generales · El análisis de Ignacio Escolar

No hablarás con acento andaluz en el telediario de las 9

Aunque ningún lingüista serio defendería la existencia de variedades de español buenas y malas, los cuñados de la lengua siguen proclamando con entusiasmo que el mejor español es el de Valladolid y que los andaluces hablan fatal

Fonte: <https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/hablaras-acento-andaluztelediario_129_355591.html>. Acesso em 26 abr. 2021.

É possível observar, a partir desse trecho suprimido, um posicionamento crítico do autor da notícia sobre o privilégio que ocupa uma das variantes do espanhol (o de Valladolid) considerada melhor que outras, como a dos andaluzes⁵⁰. Essa discussão sobre o prestígio atribuído a determinadas línguas está relacionada às relações de poder, considerando que apesar de as línguas serem equivalentes sistemicamente, existe uma relação de força/poder regida por questões sociais que implica a valorização de uma língua e a desvalorização de outras. Infiro que discussões como essa, feitas a partir de uma perspectiva crítica, poderiam ser melhor exploradas se, no texto base, o elaborador tivesse mantido esse início para compor o item dessa prova do Enem. Isso colaboraria para discutir sobre práticas sociais e relações de poder, aspectos dos letramentos críticos.

Novamente, estou consciente de que existe um espaço reduzido para cada item do Enem, o que permite ao elaborador apresentar apenas fragmentos de um texto. No entanto, nessa questão, se o parágrafo inicial fosse disponibilizado ao candidato, teria sido possível construir uma ponte para reflexões mais amplas sobre ideologia e relações de poder, por meio de discussões sobre o prestígio e desprestígio das

⁵⁰ O dialeto andaluz é uma variedade linguística do espanhol, é considerado por alguns falantes da língua espanhola como sendo um espanhol diferente. E o espanhol falado em Valladolid o melhor, dada sua proximidade com o espanhol considerado *standard* o da Espanha. Comentários do tipo do texto base acontecem por parte de alguns jornais e intelectuais, conforme esclarece Henrique Benítez na página de notícias Hipertexto que pode ser acessada pelo link: <<https://hipertextual.com/2018/02/andaluces-latinoamericanos-castellano>>. Acesso em: 28 abr. 2023.

línguas em relação aos seus falantes. Dessa forma, teríamos um maior diálogo com a perspectiva dos letramentos críticos, teoria em que o processo de construção de sentidos propicia ao indivíduo “utilizar um idioma como forma de possibilitar confrontos interculturais para uma aprendizagem significativa e construtiva de sua própria identidade” (ROSA, 2016, p. 51).

Outro fragmento que não aparece no texto base do item 5 e que suscitaria pertinentes discussões acerca do tema, de forma a propor ao leitor/candidato no momento da prova do Enem refletir sob outra lente, pode ser visto a seguir.

Figura 12 - Outro fragmento não apresentado no texto base item 5 da prova azul - digital 2020

elDiario.es

Aunque repetido hasta la saciedad, no es cierto que existan variedades de español que sean objetivamente mejores y peores. ¿Mejores para qué? ¿Según quién? ¿Cómo y quién determina esos supuestos estándares de pureza y perfección lingüística (que huelen más a xenofobia y clasismo que a fundamento lingüístico)?

Hazte socio/a

con parálisis cerebral

Endometriosis, algo más que un fuerte dolor menstrual

Fonte: <https://www.eldiario.es/opinion/zona-critica/hablaras-acento-andaluztelediario_129_3555591.html>. Acesso em 26 abr. 2021.

As perguntas que aparecem no trecho da figura 12 vão ao encontro de uma perspectiva mais crítica, questionando as relações de poder que envolvem o preconceito linguístico. A propósito disso, Janks (2010, p. 20) afirma que a forma como “os textos são projetados e como isso afeta as posições que oferecem ao leitor são fundamentais para compreender a relação entre linguagem, texto e poder”. Seguindo esse raciocínio, Janks (2016) aponta que, nos pressupostos dos letramentos críticos, é importante fazer questionamentos acerca de quem ou o que é privilegiado na sociedade contemporânea. E pensando sobre os contextos de leituras como esse abordado no fragmento textual do item 5, poderiam ser apontados aspectos como: qual a variedade da língua que tem prestígio social, quais são as classes sociais que detêm posições privilegiadas e quem são os beneficiados com situações de desprestígio de determinadas variantes ou línguas. Esses são alguns exemplos de apontamentos que podem levar os indivíduos a refletirem sobre o acesso que cada um tem, seja cultural ou social.

Referente ao enunciado do item 5, ele afirma que o texto discute a proibição de

expressões andaluzas nas procissões e no telejornal das 9 horas e pergunta, de acordo com esta discussão, o que defende o autor. Esse tipo de proposição evidencia uma ótica restrita da concepção de leitura baseada apenas no que foi enunciado pelo autor do texto. O enunciado, como visto, não explora nenhum ponto quanto a práticas sociais, a ideologia, o poder ou mesmo uma perspectiva crítica; busca apenas que o candidato interprete o texto e seja capaz de encontrar, nas alternativas, aquela que apresenta o ponto de vista de quem produziu esse artigo. Nesse sentido, percebi que o objetivo, como esperado, foi estar de acordo com a Matriz de Referência do Enem, pois é um enunciado que pretende levar o leitor ao entendimento do texto base, ou seja, à sua interpretação, e de forma bem restrita.

A alternativa expressa como resposta ao item é a opção c) “luta dos andaluzes pela diversidade linguística”. Nessa afirmação, remete-se a uma prática social, a luta pelo reconhecimento e valor de uma variante linguística estigmatizada pela hegemonia da variante relatada no texto como “*castellano central*”, ou seja, o espanhol do centro do país, o de prestígio social. Nessa alternativa, é possível observar uma oportunidade para discutir relações de poder, na perspectiva dos letramentos críticos, mas isso não ocorreu, visto que a alternativa de forma breve e objetiva somente atende ao pedido no enunciado: o posicionamento defendido pelo autor do texto.

Nesse sentido, observo que esse item 5 da prova azul digital de 2020 poderia ao menos percorrer alguns elementos contemplados nos letramentos críticos se propusesse a intertextualidade, por exemplo, em que mesmo nesse formato de questões objetivas tivesse em conta outros textos sobre o mesmo tema, seja para corroborar o texto principal, seja para expor discordância, mas estabelecer um diálogo entre dois ou mais textos, permitindo assim relações de interdiscursividade.

Passo a partir desse ponto para as análises dos itens selecionados da prova de 2021, as aplicações regular (impressa) e digital. Esclareço que, nesse ano, os itens foram os mesmos para as duas aplicações, ambas ocorreram no dia 21 de novembro de 2021.

3.6 Questão 1 - prova azul da aplicação regular e digital de 2021

Figura 13 - Questão 1 - prova azul da aplicação regular e digital de 2021

Questão 01

Se reunieron en un volumen todas las entrevistas dadas por el poeta y dramaturgo Federico García Lorca. Lorca concedió 133 entrevistas; leyéndolas se sabrá qué estaba por detrás de la poética del escritor andaluz. Sobre su obra declaró en una de ellas: "No he sido nunca poeta de minoría. He tratado de poner en mis poemas lo de todos los tiempos, lo permanente, lo humano. A mí me ataca lo humano, es el elemento fundamental en toda obra de arte". Y en otra dijo: "Hoy no interesa más que una problemática: lo social. La obra que no siga esa dirección está condenada al fracaso, aunque sea muy buena". En su última entrevista, de junio de 1936, Lorca se muestra profético: "Ni el poeta ni nadie tiene la clave y el secreto del mundo. Quiero ser bueno. Sé que la poesía eleva y creo firmemente que si hay un más allá tendré la agradable sorpresa de encontrarme con él. Pero el dolor del hombre y la injusticia constante que mana del mundo, y mi propio cuerpo y mi propio pensamiento, me evitan trasladar mi casa a las estrellas".

AYÉN, X. Retrato del poeta como "muchachón gitanazo". Disponível em: www.clarin.com. Acesso em: 8 dez. 2017 (adaptado).

Esse trecho da resenha de um livro de entrevistas concedidas por Federico García Lorca tem por finalidade

- A** ressaltar a atração do entrevistado por questões místicas.
- B** divulgar a comoção das elites com as obras do entrevistado.
- C** salientar o compromisso do entrevistado com as questões sociais.
- D** mostrar a atualidade das obras poéticas e teatrais do entrevistado.
- E** criticar o interesse do entrevistado por particularidades da vida humana.

Fonte: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 14 set. 2022.

O fragmento apresentado como texto base nesse item 1 da prova azul regular (impressa) e digital do Enem de 2021, é uma adaptação da resenha publicada na seção de cultura do periódico Clarín, pelo jornalista Xavi Ayén, em 2017, acerca de

um livro que reúne várias entrevistas com Federico García Lorca. A resenha é um texto em que o autor (resenhista) apresenta sua avaliação sobre uma obra artística (literária, musical, etc.). Segundo a íntegra do texto de Ayén, o manuscrito faz referência aos fatos ocorridos na vida de Federico García Lorca, incluindo suas viagens, obras e opiniões. Por ser uma adaptação do texto original, conforme informação constante no final do fragmento, o elaborador da questão optou por utilizar partes do texto do jornalista em ordem diferente da que aparece no site www.clarin.com. Além disso, inseriu alguns trechos que não constam na resenha dessa edição especial do periódico, por exemplo, acrescentou o fragmento: *“leyéndolas se sabrá qué estaba por detrás de la poética del escritor andaluz”*.

O texto base aborda o que está imerso na poética de García Lorca a partir de declarações desse autor. É possível observar isso em trechos como: *“No he sido nunca poeta de minoria. He tratado de poner en mis poemas lo de todos los tiempos, lo permanente, lo humano.”* E *“Hoy no interesa más que una problemática: lo social”*. García Lorca, poeta e dramaturgo espanhol, além de retratar os costumes de sua terra natal, também tinha afinidade com temas relacionados a grupos como judeus, negros, ciganos, o que pode justificar essa sua afirmação a propósito de sua preocupação com questões sociais.

Analisado pela ótica dos letramentos críticos, o fragmento textual do referido item, ao apresentar a temática do social, a importância conferida ao humano por García Lorca, conforme o texto base e pela escolha do texto sobre um poeta e dramaturgo revolucionário, indica possibilidade de discussão sobre práticas sociais. Essa constatação levou à inclusão desse item no corpus de análise, ainda que a questão não fomenta de fato uma discussão crítica sobre o texto.

Ao perceber essa oportunidade não explorada para propor questionamentos e uma reflexão crítica mediante ao que o próprio escritor García Lorca tinha tanto apreço por abordar em sua poesia – o social, observo que em uma relação de efeito retroativo que ocorre em exames de larga escala como o Enem, seria possível a partir desse texto base, por exemplo, em outro momento, ser explorado por professores(as) em sala de aula para discussões mais engajadas em torno de questões sociais como injustiças, diferenças de classe, entre outros elementos que permeiam o social e estão em destaque na resenha recortada para a prova. A partir do item do Enem (questão objetiva), o docente poderá propor questionamentos aos discentes sobre seus

posicionamentos a respeito das práticas sociais como divisão de classes, preconceito racial, justiça social, etc., discutindo algumas delas. Assim, o item do Enem seria apenas um pontapé para reflexões mais amplas e possibilidades para *re-design* (JANKS, 2010) e desenvolvimento da agência do aluno, o que estaria de fato mais condizente com uma proposta educacional baseada nos letramentos críticos.

Sobre esse item, poderiam surgir indagações como: na sua opinião é importante tratar sobre questões sociais? Quais problemáticas sociais você acha que precisam ser debatidas pelas pessoas da sua comunidade? Se você pudesse escolher um problema social para discutir e propor uma solução, qual escolheria? E que tipo de proposta seria? Outra sugestão, é propor ao aluno que escreva um texto em que ele conte alguma circunstância real que esteja relacionada ao social, seja uma situação de violência, desigualdade social, preconceito etc.

A forma como se apresentam o enunciado e as alternativas da questão 1 não favorece explorar de maneira crítica a linguagem, embora a alternativa apresentada como correta destaque a importância e o compromisso do entrevistado (García Lorca) com as questões sociais; essa informação está ausente no texto, e carece de problematizações a propósito das relações sociais e ideológicas, por exemplo.

Evidencio que as questões do Enem da forma como têm sido elaboradas com 180 itens de múltipla escolha, organizados por áreas do conhecimento, pouco contribui para um olhar mais crítico sobre questões sociais ou possibilidade de discutir, opinar sobre ideologia, relações de poder, questões de gênero, racismo etc. Inclusive na Matriz de Referência, que orienta a elaboração dos itens, não prevê a obrigatoriedade de que isso ocorra ou que exista uma aproximação aos letramentos críticos.

Retomando discussões sobre o item da prova 2021, é possível afirmar que o fragmento apresentado como texto base coloca em evidência uma preocupação do escritor García Lorca: o social, mas não explora essa temática. Quando o candidato lê e interpreta enunciados, além de conhecimentos linguísticos, interpõe sua vivência, valores para escolher a resposta ao que foi proposto. Do mesmo modo, constrói suas próprias formas de resoluções, o que faz parte da experiência de leitura. Nesse sentido, evidencio que, como aborda Cope e Kalantzis (2000), quando necessidades afetivas, socioculturais e identidades são consideradas, mesmo que não haja garantia de que ocorra uma prática reflexiva que leve à criticidade, ocorre um processo consciente de relação com o conhecimento.

Analisado a partir da perspectiva dos letramentos críticos, olhar a que me proponho neste estudo, esse item poderia problematizar melhor o tema social por meio do enunciado e das alternativas, discutindo mais amplamente as relações sociais e sua complexidade, já que no texto base, por exemplo, é mencionado o fator social e o enunciado e alternativas não indicam possibilidade de crítica ou reflexão. Além disso, é deixado de fora o que García Lorca chama de uma das classes de problemas que faz parte de suas obras: “*lo sexual*”, citado no texto original como sendo também uma das preocupações do escritor. Esse ponto é importante, pois caracteriza um apagamento de temas sociais que podem levar a uma reflexão crítica gerada em torno da relação entre social e sexual, tendo em vista a amplitude desses conceitos e sua complexidade, já que ao tratar do sexual além de outras conexões, pode-se relacionar a questão dos papéis de gênero assumidos na sociedade e visões estereotipadas sobre sexo e sexualidade.

Evidencio que podem existir diferentes motivos para o elaborador não mencionar o termo “sexual”, como, evitar “abordagens de temas que suscitem polêmicas” conforme instrui o guia de elaboração de itens (BRASIL, 2010, p. 12), ou escolha pessoal do elaborador, dentre outras. No entanto, independentemente da motivação, esse apagamento leva à construção de sentidos diferentes das que seriam possíveis com a presença das duas temáticas que alicerçam as obras de García Lorca: “*el social y el sexual*”.

Em síntese, com base na análise desse item 1 da prova azul regular (impressa) e digital de 2021, identifiquei que essa questão do Enem apresenta elementos referentes às práticas sociais, mas não fomenta reflexões sobre essas práticas, o que seria possível se problematizasse o social ou expusesse apreciações relacionadas a fatores éticos, ou políticos, se encorajasse o leitor a refletir sobre seu posicionamento frente ao exposto no texto, possibilitando uma crítica sobre visões de mundo impostas ou ter como recusar as opiniões expostas com base em seus próprios valores. Uma questão do Enem que evidencie relações de poder, diferenças sociais, por exemplo, propiciaria ao leitor não apenas um posicionamento crítico como também pode levá-lo a refletir sobre seu papel no local onde vive.

A seguir, apresento a análise de mais um dos itens que faz parte do corpus desta pesquisa, a questão 5, que constou na prova azul regular (impressa) e na digital de 2021. Como já evidenciado anteriormente, as questões para ambas as provas foram as mesmas, sendo aplicadas no mesmo dia.

3.7 Questão 5 - prova azul da aplicação regular e digital de 2021

Figura 14 - Questão 5 - prova azul da aplicação regular e digital de 2021



ERLICH. Disponível em: <https://mansunides.org>. Acesso em: 5 dez. 2018.

A charge evoca uma situação de assombro frente a uma realidade que assola as sociedades contemporâneas. Seu efeito humorístico reside na crítica diante do(a)

- A** constatação do ser humano como o responsável pela condição caótica do mundo.
- B** apelo à religiosidade diante das dificuldades enfrentadas pela humanidade.
- C** indignação dos trabalhadores em face das injustiças sociais.
- D** veiculação de informações trágicas pelos telejornais.
- E** manipulação das notícias difundidas pelas mídias.

Fonte: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos>>. Acesso em: 20 out. 2022.

O item 5 da prova azul de 2021 apresentado é uma charge, gênero discursivo em que prevalece o uso da imagem e no qual é possível perceber a intenção de realizar uma crítica sobre uma situação social, política, econômica ou de outros temas atuais, por meio do humor.

Ao considerar que a charge é um texto multimodal, e a multimodalidade requer outras habilidades de leitura e compreensão da tradicionalmente difundida, é necessário observar todos os elementos que operam, juntos, na constituição dos sentidos do texto: a relação entre imagem, escrita e o local onde cada componente é

disposto. A multimodalidade, de acordo com as ideias de Kress (2003, 2010), está relacionada à confluência de variados modos semióticos para a construção de significados. Ao observar o mundo à nossa volta, vemos que existem muitos textos que utilizam várias modalidades - sobretudo em tempos da predominância das ferramentas digitais. Para Kress (2010), até mesmo o *design*⁵¹, a maneira como foi estruturado o texto, é uma forma de expressão.

Na relação do verbal e o não verbal, como nessa proposta apresentada no texto base do referido item de 2021, há mais possibilidades para construção de sentidos a partir das expressões de cada um dos personagens e das imagens presentes, tais como: a televisão, o jornal como meio de levar a informação até a população, o local onde os dois personagens estão - que parece ser um lugar de trabalho, pois cada um está com sua pasta executiva ao lado - o fato de estarem de terno e gravata, entre outros. Assim, o conjunto dos elementos semióticos presentes no texto e expostos na cena revelam intencionalidades e uma multiplicidade de possibilidades para a construção de sentidos.

No fragmento descrito, é possível observar também o enunciado: “¡Por Dios!”, uma interjeição que indica a surpresa frente aos fatos que estão ocorrendo e, naquele momento, são noticiados pela televisão. Essa expressão, juntamente com a passagem “¿Qué le ha pasado al mundo?”, mostram a ideia não apenas de surpresa, como também de uma sensação de indignação. E, na sequência, a resposta irônica do outro personagem presente na charge: “Nosotros”, mostrando uma consciência da situação. Ao contrário do primeiro personagem, esse segundo, ironicamente, se reconhece como parte responsável pelo que vem acontecendo no mundo.

Nesse texto, aparecem termos como: “*crisis*”, “*violência*”, “*guerra*” que estão relacionados às práticas sociais, compreendidas, nesta tese, a partir de Street (1984), como processo em que se considera o caráter social e múltiplo das situações de interação. A exposição dessa realidade apresentada, na charge, promove uma possibilidade de reflexão crítica a respeito do cenário noticiado, de insegurança, violência e conflitos. Desse modo, a escolha desse texto, dado seu caráter eminentemente crítico e de rápida leitura, e os elementos mencionados,

⁵¹ O *design* pode ser entendido, conforme o NLG (2000), “como uma (re)apropriação do termo *design* da dimensão profissional para outros âmbitos da vida social e pessoal, com o intuito de evidenciar a possibilidade de interpretações e ressignificações em diferentes contextos em um processo de (re)construção de sentidos” (PINHEIRO, 2016, p. 526).

possibilitariam, em tese, o desenvolvimento de consciência crítica que compõe um trabalho educacional feito a partir dos letramentos críticos. Como evidencia Freebody (2008), nos letramentos críticos, considera-se a expansão de habilidades que possibilitem um olhar crítico sobre as práticas sociais e institucionais, e propiciem o entendimento da construção social presente nos textos e na linguagem, a partir do percebimento de seu lugar de origem, finalidades, intenções e condições em que são construídos.

A escolha do gênero charge, como esse apresentado, parece-me uma oportunidade de provocar reflexão crítica por meio de seu *design*, imagens e temática abordada, pode suscitar reflexões quanto ao papel de cada um na sociedade e sobre a nossa responsabilidade em relação ao que se passa no mundo atualmente, visto que “*guerra, crisis, inseguridad, miseria, violencia, lujo obsceno*” são consequências da atuação humana, de ações que envolvem relações de poder, desigualdades sociais. Nesse sentido, observo que o reconhecimento de gêneros discursivos, produção, intencionalidade, permitem intermediação para uma perspectiva crítica.

O enunciado desse item de 2021 também fornece elementos para inserir essa questão do Enem entre as demais que fazem parte do corpus desta pesquisa, uma vez que está presente o termo crítica, além da relação com a realidade presente na sociedade contemporânea como anunciado: “A charge evoca uma situação de assombro frente a uma realidade que assola as sociedades contemporâneas”.

Ainda que seja marcado com efeito humorístico pelo elaborador do item, consiste numa conclusão irônica e posso afirmar lamentável, visto que a realidade anunciada no programa de televisão que o primeiro personagem assiste é caótica e assombrosa. Além disso, a charge chama a atenção para o fato de sermos nós mesmos os responsáveis por essas ações devastadoras, e a irônica consciência disso, exposta pelo segundo personagem.

O enunciado evidencia, a partir do texto base, que existe uma crítica sobre a realidade apresentada, ou seja, segue na mesma direção do texto utilizado nesse item; no entanto, não amplia as reflexões sobre a constatação apresentada. O objetivo da questão é levar o candidato a encontrar a opção correta quanto ao que foi exposto por meio da charge.

Em relação às alternativas desse item, a única que segue tratando da situação caótica em que o mundo enfrenta por conta das ações de todos nós, é a letra a) “constatação do ser humano como responsável pela condição caótica do mundo”,

apontada pelo gabarito do Enem como a correta. Além dessa alternativa, também a letra d) poderia ser considerada como correta pelo candidato, já que ela expressa uma verdade sobre o texto apresentado: “veiculação de informações trágicas pelos telejornais”. De fato, isso ocorre, mas não é o fator responsável pelo efeito de humor do texto, como pede o enunciado da questão. As demais alternativas, b), c) e e) seguem em outras direções que não estão relacionadas ao texto e não suscitam reflexões críticas sobre esta ou outras questões sociais.

Em síntese, evidencio que o texto base do item 5 de 2021 apresenta uma temática que possibilita discussões e reflexões críticas sobre a realidade do mundo atual e a responsabilidade que temos sobre a ocorrência de guerras, crises, violência e demais calamidades citadas na charge. É possível perceber que em alguns contextos específicos (espaços culturais e linguísticos), os sentidos são construídos na interação entre leitor/texto no momento da leitura, uma vez que não estão prontos, já dispostos, são concebidos a partir de situações de interação com o texto, no ato da leitura. Nessa relação, os sujeitos mobilizam recursos interpretativos para conferir sentidos ao que leem e pode ocorrer nesse momento, espaço para reflexões críticas fomentadas pelo que está lendo.

O item 5, em relação às partes que o compõem: texto base, enunciado e alternativas, apresenta, assim como as demais questões analisadas nesta tese, limitações em relação a uma perspectiva voltada para os letramentos críticos. No entanto, dado o seu potencial de suscitar e chamar a atenção para as nossas responsabilidades pelo que está ocorrendo no mundo, me leva a observar que é um item que poderia ser utilizado, por exemplo, na sala de aula, principalmente, com alunos de ensino médio que estão se preparando para o Enem, revelando assim um efeito retroativo – usado para referir-se à forma como uma avaliação afeta as práticas de sala de aula. Desse modo, o professor pode se perceber e ver seus alunos também como parte do que vem ocorrendo no mundo, e a importância de todos se posicionarem criticamente e refletirem sobre o que está acontecendo na sociedade.

É preciso problematizar as práticas sociais relacionadas como diversidade linguística e cultural, violência, injustiças sociais; identificar as relações de poder entre a classe dominante e camadas mais populares da sociedade, ou em diversas outras relações sociais, desigualdades, discriminações raciais, religiosa, de gênero, entre outras. A partir de discussões amplas em sala de aula como: qual nosso papel mediante as guerras e crises que vem ocorrendo em todo o mundo, podem ser

propostos aos alunos por meio de reportagens, cenas de filmes, anúncios, charges, etc. inclusive, projetos que tenham como objetivo amenizar esse cenário de crise, insegurança e violência e, começando, por exemplo, pela comunidade local dos alunos.

Passo a seguir para análise do item 2 da prova do Enem de 2022. Ressalto que nesse ano foram aplicadas as mesmas questões para prova regular (impressa) e digital, sendo as duas também aplicadas no mesmo dia.

3.8 Questão 2 - prova azul da aplicação regular e digital de 2022

Figura 15 - Questão 2 - prova azul da aplicação regular e digital de 2022

QUESTÃO 02

Pequeño hermano

Es, no cabe duda, el instrumento más presente y más poderoso de todos los que entraron en nuestras vidas. Ni la televisión ni el ordenador, no hablemos ya del obsoleto fax o de las agendas o los libros electrónicos, ha tenido tal influencia, tal predicamento sobre nosotros. El móvil somos nosotros mismos. Todo desactivado e inerte, inocuo, ya les digo. Y de repente, tras un viaje y tres o cuatro imprudentes fotos, salta un aviso en la pantalla. Con sonido, además, pese a que tengo también todas las alertas desactivadas. Y mi monstruo doméstico me dice: tienes un recuerdo nuevo. Lo repetiré: tienes un recuerdo nuevo. ¿Y tú qué sabes? ¿Y a ti, máquina demoníaca, qué te importa? ¿Cómo te atreves a decirme qué son o no son mis recuerdos? ¿Qué es esta intromisión, este descaro? El pequeño hermano lo sabe casi todo. Sólo hay una esperanza: que la obsolescencia programada mate antes al pequeño hermano y que nosotros sigamos vivos, con los recuerdos que nos dé la gana.

FERNÁNDEZ, D. Disponível em: www.lavanguardia.com. Acesso em: 5 dez. 2018 (adaptado).

No texto, o autor faz uma crítica ao(à)

- A** conhecimento das pessoas sobre as tecnologias.
- B** uso do celular alheio por pessoas desautorizadas.
- C** funcionamento de recursos tecnológicos obsoletos.
- D** ingerência do celular sobre as escolhas dos usuários.
- E** falta de informação sobre a configuração de alertas no celular.

Fonte: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/provas-e-gabaritos> >. Acesso em: 10 jan. 2023

O texto base do item 2 da prova azul do Enem de 2022 é um fragmento do artigo de opinião intitulado: “*Pequeño hermano*”, escrito pelo editor Daniel Fernández e publicado no site www.lavanguardia.com. Conforme dados descritos na página

eletrônica⁵², os editores criaram esse espaço na internet para disponibilizar informações atualizadas em tempo real, diariamente. O site apresenta seções sobre conteúdos relacionados a: política, sociedade, esportes, economia, opinião, dentre outros, por meio de reportagens, entrevistas, comentários sobre eventos ao vivo e sobre blogs especializados.

O texto, em sua íntegra, postado no site, assim como o fragmento utilizado para elaboração da questão do Enem chamam a atenção do leitor para o “*Pequeño hermano*”, o celular. Trata-se de um objeto que tem muita influência na vida das pessoas e, conforme o fragmento proposto, sabe de quase tudo sobre a intimidade de seu usuário, como se esse aparelho fosse uma extensão nossa, conforme é afirmado no trecho: “*El móvil somos nosotros mismos*”.

A partir do tema exposto, é possível observar uma crítica sobre o domínio que esse tipo de tecnologia exerce no cotidiano da sociedade atual, o poder, a capacidade de influência e a manipulação. Essa manipulação é proporcionada pelo conhecimento de nossos gostos e preferências, e somos nós mesmos quem fornecemos esses dados, além dos pessoais, às plataformas digitais, quando acessamos aplicativos, fazemos buscas na internet, permitindo o livre acesso às nossas vidas. Assim, alimentamos essa rede de dados que nos bombardeia com anúncios publicitários, apelando para a compra de produtos e serviços.

No texto base, evidencia-se o celular como objeto exemplar para discutir a manipulação que ocorre a partir do uso da internet, de forma que é possível observar claramente uma crítica, como aponta o enunciado do item, a partir de afirmações em trechos como: “*Y mi monstruo doméstico me dice: Tienes un recuerdo nuevo. Lo repetiré: tienes un recuerdo nuevo. ¿Y tú qué sabes? ¿Y a ti, máquina demoníaca, qué te importa?*”. O uso dos termos “*monstruo*”, “*máquina demoníaca*” evidencia aspectos negativos do uso constante do celular e chama a atenção para o fato de que, por meio dele, sofremos influência sobre como devemos pensar, agir e viver. O uso da primeira pessoa do plural em termos como: “*nosotros*”, “*nuestras*” indicam a inclusão do leitor como parte do grupo dessas pessoas que sofrem a influência das redes digitais e aplicativos (via celular) e tem sua vida invadida.

Fragmentos textuais como esse apresentado no item 2 da prova azul do Enem de 2022 permitem ao leitor fazer uma reflexão crítica sobre práticas sociais como o

⁵² <<https://www.lavanguardia.com/quienes-somos.html>> Acesso em: 03 abr. 2023.

uso da internet em nosso dia a dia, o que leva a uma aproximação à perspectiva dos letramentos críticos mesmo em uma prova objetiva como o Enem, a partir da escolha do texto. Observo que um fragmento como o deste item, que aborda um tema tão presente nas práticas sociais há algumas décadas, precisaria ser amplamente problematizado, no entanto, isso não ocorre, dadas as restrições de exames como o Enem, conforme já mencionado nesta tese.

Nesse texto base, alguns questionamentos são lançados pelo autor, quais sejam: *¿Cómo te atreves a decirme qué son o no son mis recuerdos? ¿Qué es esta intromisión, este descaro?* Isso evidencia uma possibilidade de reflexão crítica sobre a influência e a manipulação que nós sofremos enquanto usuários das redes digitais. O celular, em destaque no texto, parece ser a personificação maior dessa manipulação, tendo em vista seu caráter ubíquo e o modo como nos tornamos dele dependentes

Com base nos letramentos críticos, a natureza sociopolítica da crítica posta no texto base possibilita um exercício de interpretação com destaque sobretudo para a influência e, de certa forma, a dominação de mídias digitais⁵³ (neste caso, o celular), capaz de invadir nossas vidas, o que me parece ser o ponto-chave da crítica apresentada nesse item do Enem. Desse modo, evidencio a importância de ampliar a consciência crítica a respeito e a habilidade de agência dos alunos para que possam reconhecer as relações de poder e dominação que as tecnologias exercem, e ajudar a repensar os usos delas - o desenvolvimento da consciência e da autorreflexão são fundamentais ao trabalho com linguagens que se quer embasado nos letramentos críticos.

O modo como se apresenta o enunciado da Questão 2, no entanto, não permite explorar profundamente o tema, embora o fragmento textual aponte que se trata de uma crítica, continuando, assim, na mesma direção do texto base. De forma bem objetiva, é pedido que seja identificada a alternativa correta que expressa a crítica que o autor do texto faz.

Observo que a partir do enunciado que acompanha o texto base, seria possível explorar mais amplamente aspectos envolvendo a temática abordada, como por exemplo essa intromissão em nossas vidas através de um instrumento - o celular, que

⁵³ Ao mencionar o termo mídias digitais estou considerando o entendimento de que são conteúdos ou veículos que utilizam o ambiente virtual, possibilitando interações como: mensagens instantâneas, envio e recebimento de e-mails, uso de redes sociais, e navegar pela internet.

registra nossos movimentos, cada lugar aonde vamos, cada foto que postamos, como mencionado no próprio texto base. Seria importante ter sido evidenciado no item diretamente e não somente indícios de que o celular, que esse *pequeño hermano*, é apenas um dos mecanismos de captação de informações, que serve a um propósito maior, a lógica de manipulação de dados e algoritmos que vai servir para nos influenciar, fazer com que sejamos consumidos pela necessidade de aquisição de bens, serviços e produtos. Observo que o fragmento textual do item aborda, assim, de forma indireta, a implicação das redes digitais e o domínio exercido por elas sobre as pessoas e suas vidas.

A partir do exposto, corroboro com as ideias de Lankshear e Knobel (2003), segundo os quais com a utilização das tecnologias, surgiu maior liberdade na circulação e na utilização da informação, o que oportunizou diferentes formas de linguagem no mundo digital, democratizando cada vez mais o conhecimento. Assim, explorar de forma crítica as relações de poder e práticas sociais que permeiam o espaço digital se faz necessário por considerar a presença constante das tecnologias em vários ambientes, seja educacional, profissional ou pessoal.

Em relação às alternativas desse item, a única que segue tratando da influência do celular em nossas vidas é a opção d): “ingerência do celular sobre as escolhas dos usuários”. As demais alternativas, a), b), c), e e) seguem em outras direções que não estão relacionadas ao texto base e não suscitam reflexões críticas sobre o celular, o papel que ele exerce em nossas vidas, outras questões relacionadas a este pequeno e poderoso equipamento eletrônico, ou sobre as tecnologias digitais que estão presente o tempo todo e cada vez mais na vida das pessoas.

De forma geral, evidencio que a escolha deste fragmento como texto base, que compôs o item 2, possibilita uma leitura crítica sobre a “intromissão” do celular em nossas vidas, a ponto de ser considerado como parte de nós. A escolha desse item para a prova do Enem é um movimento que vai em direção a uma perspectiva dos letramentos críticos, mas não envolve alguns pressupostos desta teoria, por exemplo, o reconhecimento de que os sentidos do texto são múltiplos, contestáveis, cultural e historicamente situados e construídos a partir de relações de poder (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Ao considerar o potencial do fragmento textual apresentado, que segue em direção a uma reflexão crítica, observo que ele pode ser aproveitado em outros ambientes educacionais, como a sala de aula, em um efeito retroativo, considerando

que os sentidos não são construídos fora da realidade do indivíduo, são produzidos em meio à cultura, à sociedade, à língua, sendo esta última um espaço ideológico de planificação de novas teorias e práticas em contextos sociais diversos (STREET, 2010).

O professor poderia apresentar o texto na íntegra aos seus alunos, explorar o site onde foi postado e, ainda, relacionar com outros textos sobre o mesmo tema numa relação de intertextualidade. Poderia estabelecer relações com um vídeo, uma charge, um documentário, por exemplo. E, após discussões em sala de aula com os alunos, saber se todos têm celular e que papel esse objeto ocupa na vida deles, perguntar aos estudantes suas opiniões sobre os benefícios e malefícios do uso desse aparelho. Além disso, o docente poderia provocar reflexões por parte dos estudantes sobre outras realidades: como a de comunidades carentes em que nem todas as pessoas possuem celular, ou ainda como deve ser a relação das pessoas com ferramentas digitais em regiões que não se tem acesso à internet, por exemplo, ribeirinhos localizados na região amazônica, dentre tantas outras regiões do país. O docente poderia trabalhar com atividades e projetos em sala de aula que possibilitem mais que a reconstrução de sentidos, que o aluno experiencie uma “Prática Transformada” (KALANTZIS; COPE, 2006) ou seja, que vivencie, de forma reflexiva, práticas “outras” presentes em seu contexto a partir de seus próprios objetivos e valores. Que tenham liberdade de pôr em prática em sua comunidade o que aprenderam a partir do que vivenciaram ao longo de seu percurso formativo.

Uma possibilidade dessa agência do aluno seria a partir de um projeto de letramentos críticos proposto pelo professor em sala de aula, de forma que o estudante criasse um blog com reportagens, entrevistas, notícias envolvendo o celular, as tecnologias digitais e o contexto social da comunidade do entorno escolar. Um projeto assim demanda o engajamento do aluno e envolve o uso da linguagem de forma crítica, já que esses estudantes precisarão buscar as informações necessárias, selecioná-las, relacionando se fazem parte de práticas presentes na comunidade que ele vive. Envolve ainda um processo de escrita criativa para compor o blog e discussões que ali serão relacionadas. Essa é uma das possibilidades a partir do fragmento desse item do exame, expandindo o trabalho em sala de aula em busca de um ensino voltado para os letramentos críticos.

Vale mencionar que expandir algumas discussões a partir dos itens de espanhol em sala de aula aparece como uma brecha (DUBOC, 2012) a ser

aproveitada para explorar a criticidade e agência dos estudantes, em prol de uma educação com/para linguagens que perpassa a criticidade e amplie a consciência social dos alunos.

Na sequência, exponho a análise do item 4 da prova de 2022 aplicado na modalidade regular (impressa) e digital.

3.9 Questão 4 - prova azul da aplicação regular e digital de 2022

Figura 16 - Questão 4 - prova azul da aplicação regular e digital de 2022

QUESTÃO 04

Los niños de nuestro olvido

Escribo sobre un destino
que apenas puedo tocar
en tanto un niño se inventa
con pegamento un hogar

Mientras busco las palabras
para hacer esta canción
un niño esquiva las balas
que buscan su corazón

Acurrucado en mi calle
duerme un niño y la piedad
arma lejos un pesebre
y juega a la navidad

Arma lejos un pesebre
y juega a la navidad
y juega a la navidad
y juega, y juega, y juega...

La niñez de nuestro olvido
pide limosna en un bar
y lava tu parabrisas
por un peso, por un pan

Si las flores del futuro
crecen con tanto dolor
seguramente mañana
será un mañana sin sol

SOSA, M. In: *Corazón libre*. Argentina: E.D.G.E., 2004 (fragmento).

No texto, a expressão "*un mañana sin sol*" é usada para concluir uma crítica ao(à)

- A** descaso diante da problemática de crianças em situação de rua.
- B** violência característica do cotidiano das grandes metrópoles.
- C** estímulo à mendicância nos centros urbanos.
- D** tendência de informalização do trabalho.
- E** falta de serviços de saúde adequados.

O item 4 apresentado na prova azul do Enem de 2022 é um fragmento da música *Los niños de nuestro olvido*, do álbum *Corazón libre*, lançado em 2004, de Mercedes Sosa⁵⁴. A cantora chamada de *La Negra* “pelos fãs, devido à ascendência ameríndia [...]” (CARAPINA, 2022, p. 32) também é considerada a voz da América Latina, pelo fato de suas canções abordarem elementos das raízes latino-americanas, da cultura e da tradição argentina. Mercedes Sosa utilizou sua posição de artista para pôr em evidência seu ativismo político, defender os humildes, lutar contra as desigualdades, a partir da perspectiva militante de suas canções.

O texto base dessa questão do Enem coloca em circulação um tema social bastante polêmico: as crianças em situação de rua. Conforme sugere o título, esses seres humanos são “*Los niños de nuestro olvido*”, ou seja, as crianças do nosso esquecimento. Nesse enunciado, o uso do pronome “*nuestro*” indica que a autora da canção se inclui como responsável pelo esquecimento desses meninos/as de rua. Acrescenta, logo nos primeiros versos, sobre um destino que mal pode tocar, como se essa realidade, apesar de presente (principalmente nas vias dos grandes centros urbanos), parece distante, ou seja, fora do seu contexto de vida a ponto de não se poder tocá-la.

É possível perceber a linguagem metafórica usada para fazer uma crítica ao esquecimento dessas crianças nesse fragmento: “*Mientras busco las palabras para hacer esta canción un niño esquivo las balas que buscan su corazón*”. Ao fazer uma leitura crítica a respeito desse tema, exposto por meio do texto base do Enem, é possível observar que, em situação de rua, a criança tem seus direitos violados, está vulnerável e pode sofrer todo tipo de exploração, forçada a buscar seu próprio sustento pedindo em esquinas e semáforos, à margem da sociedade para onde ninguém quer olhar, ou seja, onde vivem as pessoas em situação de rua. Nesse sentido, a canção denuncia essa realidade, como podemos inferir pelo trecho: “*La niñez de nuestro olvido pide limosna en un bar y lava tu parabrisas por un peso, por un pan*”. Observo ser essa escolha do texto interessante para uma prova do Enem, mostrando apontamentos para reflexões mais críticas mediante temas como esse abordado no item 4 da prova azul de 2022, e nessa parte o uso do pronome “*tu*” sugere a inclusão de nós, leitores, que somos parte dessa realidade, vemos essas crianças,

⁵⁴ Mercedes Sosa foi uma cantora argentina muito conhecida em toda América Latina, faleceu aos 74 anos, em 2009, em Buenos Aires - Argentina devido a uma insuficiência renal.

mas não fazemos nada para mudar esse panorama de invisibilidade e descaso.

Como ocorre em outras músicas de Mercedes Sosa, nesse fragmento da música “*Los niños de nuestro olvido*”, é possível observar a constituição de “movimentos e práticas que se colocam a questionar, debater, expor, lutar em contextos sociais na América Latina” (CARAPINA, 2022, p. 34), o que faz parte do perfil de militância política da cantora. Nesse caso, existe uma atitude de denúncia da realidade, uma forma de crítica negativa sobre a situação desses meninos/as que não têm um teto para morar nem um amanhã para construir, mediante a dor e o descaso que sofrem.

Analisado a partir da perspectiva dos letramentos críticos, olhar a que me propus neste estudo, o texto base do referido item põe em evidência uma crítica à situação dessas crianças que moram nas ruas, que ao invés de serem “*las flores del futuro*”, “*crecen con tanto dolor*” e terão uma “*mañana sin sol*”. Tal constatação é possível a partir do conteúdo exposto como letra da música que mostra o engajamento de Mercedes Sosa em questões sociais.

O enunciado do item 4 do Enem de 2022 evidencia, a partir do texto base, que a expressão “*un mañana sin sol*” é utilizada para concluir uma crítica. Dessa forma, o enunciado sugere, assim como no fragmento exposto, a existência de uma crítica quanto ao problema das crianças em situação de rua, ainda que o enunciado, dado seu grau de objetividade, não explore melhor questões relacionadas às crianças esquecidas nas ruas. A forma como as informações são apresentadas pouco favorece uma perspectiva educacional baseada nos letramentos críticos, pois estes presumem uma consciência crítica que vai além do texto, com vistas ao esclarecimento de questões sociais (MENEZES DE SOUZA; MONTE MÓR, 2006). Uma possibilidade de seguir em direção a uma perspectiva mais próxima a isso seria a partir do mesmo texto, no enunciado da questão, afirmar que: a partir da linguagem se pode assinalar desigualdades sociais, violência, violação dos direitos humanos e na sequência dessa afirmação propor as alternativas para que o candidato escolha a melhor opção com base no texto. Essa pequena extensão no enunciado evidenciando a violência, por exemplo, revisita outras reflexões além das já apresentadas no texto base.

Em relação às alternativas desse item, a única que segue tratando das “crianças esquecidas” é a opção a) “descaso diante da problemática de crianças em situação de rua”. Observo que essa alternativa não problematiza nenhum aspecto relacionado ao tema ou insere novas proposições, apenas retrata o que já foi exposto

pelo texto base em questão. Uma possibilidade de explorar melhor o assunto (mesmo que em um efeito retroativo, visto todas as limitações que já pontuei), seria relacionar os motivos que levam essas crianças a estarem vivendo nas ruas e o negligenciamento da sociedade frente a esse problema social. De maneira que os sentidos podem ser vários e construídos pelos sujeitos consoantes o ambiente ao qual pertencem. Isso, pois, a criticidade “pressupõe questionar o sistema e agir para transformá-lo. A ênfase está em ser crítico para mudar o mundo e lutar contra a injustiça e as desigualdades” (CASSANY; CASTELLÀ, 2010, p. 363, tradução minha).

As demais alternativas, b), c), d), e) seguem em outras direções que não estão relacionadas ao texto base e não suscitam reflexões críticas sobre crianças em situação de rua ou outras questões sociais afins. As opções b) e c) referem-se a elementos que podem ser entendidos como parte do contexto relatado na canção, como a violência e a mendicância; no entanto, não exploram esses conceitos e nem respondem ao solicitado no enunciado. Sobre as alternativas d) e e), percebo que apontam para a não formalização do trabalho e falta de serviços de saúde adequados, o que nem ao menos é mencionado no texto.

Evidencio que o item 4 da prova azul de 2022, quanto ao seu texto base e enunciado, apresenta uma temática que possibilita discussões e reflexões críticas sobre a realidade social de crianças em situação de rua. Contudo, um debate mais amplo numa perspectiva mais próxima aos letramentos críticos seria possível por meio de questão discursiva, por exemplo, em que outros questionamentos pudessem ser feitos, quais sejam: por que há crianças na rua? Por que há miséria? Pobreza x desigualdade, renda e qualidade de vida.

Considerando que o formato atual do exame (questões objetivas de múltiplas escolhas) dificulta a exploração de discussões numa perspectiva dos letramentos crítico, esse item, por exemplo, poderia ser utilizado posteriormente na sala de aula com estudantes concluintes do ensino médio que estão se preparando para o Enem, aproveitando a oportunidade não apenas de prepará-los para bons resultados no exame, mas para, a partir de um texto base como esse, possibilitar ao aluno se posicionar criticamente, reconstruir sentidos e repensar atitudes. Afinal, conforme Janks (2012, p. 159, tradução minha⁵⁵):

⁵⁵ Texto original: In the world in which I live, critical engagement with the ways in which we produce and consume meaning, whose meanings count and whose are dismissed, who speaks and who is silenced, who benefits and who is disadvantaged – continue to suggest the importance of an education in critical

No mundo atual, o engajamento crítico com as formas em que construímos significados, quais significados contam e quais são descartados, quem fala e quem é silenciado, quem se beneficia e quem é prejudicado – apontam para a importância de uma educação em letramentos críticos e, de fato, com criticidade.

Nesse efeito retroativo em sala de aula, o professor tem a oportunidade de lançar perguntas como: é possível mudar essa realidade retratada na canção de Mercedes Sosa? Se for possível, como? A problemática de crianças em situação de rua é algo distante para você ou faz parte do seu contexto local? A partir de questionamentos como esses, também possibilitaria realizar um projeto escolar propondo aos alunos, por exemplo, a realização de uma pesquisa observando a realidade em seus contextos locais: existem crianças vivendo nas ruas de sua cidade ou bairro? Escreva um texto mostrando o que você pode fazer para tentar mudar esse contexto de desigualdades e violação dos direitos humanos, como no exemplo exposto no texto base desse item do Enem. Assim, possibilitar aos estudantes a construção de novos olhares para os temas que circulam em nossa vida, oportunizando que ele seja um agente de mudança para sua comunidade.

A escolha do item 4 apresentado na prova azul do Enem de 2022, constitui um movimento que não condiz com os pressupostos dos letramentos críticos, ainda que o texto base evidencie uma crítica às práticas sociais como o descaso em relação à problemática de crianças em situação de rua, não chega até os letramentos críticos que, conforme Cervetti, Pardales e Damico (2001), reivindicam um empenho maior de reflexão, criticidade e agentividade. Nesse sentido, observo que é um trabalho de problematizar o texto em que os entendimentos funcionam como ferramenta de participação do sujeito na construção de novos sentidos para o mundo em que vive.

Em síntese, ao longo dessa jornada de análises das nove questões apresentadas neste capítulo, foi possível perceber que investigar itens de provas como a do Enem envolve certa complexidade, por entender que esse tipo de exame em larga escala tem grande impacto da educação brasileira e que por seu propósito de mensurar o desempenho de alunos concluintes da educação básica deveria estar em consonância com o ensino que tem sido desenvolvido nas escolas, mas avalio que isto não tem ocorrido dessa forma.

O contexto educacional atual, principalmente no que concerne ao ensino de idiomas, exige práticas escolares e, conseqüentemente, exames e avaliações que vão

além do uso sistêmico da língua, e uma das possibilidades que se apresenta é a valorização de ações que fomentem um olhar mais crítico dos sujeitos sobre o mundo que os cerca. A construção de itens do Enem com gêneros discursivos e temas que efetivamente explorem de maneira crítica as práticas sociais, ideologia, relações de poder por meio de questões discursivas, seria uma sugestão para contribuir para a ampliação desse olhar crítico do candidato que está realizando a prova do Enem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última etapa da tese, retomo as perguntas de pesquisa e os objetivos traçados no início da investigação para apresentar os resultados alcançados com base nas análises realizadas de nove itens de espanhol, totalizando 36% das vinte e cinco questões aplicadas nas provas entre o período de 2019 a 2022.

Na presente investigação, busquei relacionar o espanhol, o Enem e os letramentos críticos defendendo a tese de que, a partir da escolha de determinados textos para compor os itens de espanhol do Enem, é possível provocar reflexões críticas capazes de contribuir para o ideal de uma educação com/para linguagens que permita a ampliação da consciência social dos indivíduos para refletirem e atuarem em sua própria realidade.

No primeiro capítulo da tese, desenvolvi a fundamentação teórica a partir de uma discussão acerca do conceito de letramentos, novos letramentos, multiletramentos e letramentos críticos, além de um debate sobre o ensino de línguas e o ensino do espanhol. No segundo capítulo, expus os aspectos metodológicos da pesquisa e o histórico do Enem, abordando alguns pontos relevantes e considerando os objetivos desta pesquisa. Apresentei, no terceiro capítulo, as análises de itens de espanhol das provas do Enem de 2019 a 2022. Neste capítulo, exponho as considerações finais com base nos dados obtidos na pesquisa.

Dois perguntas direcionaram a investigação. A primeira é: **os textos base, os enunciados e as alternativas colaboram para discutir de forma crítica práticas sociais, relações de poder e ideologia? Se sim, como?** Diante de tudo que foi discutido e observado ao longo das análises, é possível afirmar que a escolha do texto base é essencial para desenvolver questões que problematizem e fomentem a criticidade, pois quando o texto apresenta uma visão limitada sobre um tema, fica muito difícil refletir criticamente a partir do item apresentado. Em relação aos itens do Enem analisados, nem sempre permitem ao candidato que está realizando a prova relacionar criticidade, práticas sociais, relações de poder e ideologia, pois apenas tangenciam temas que seguem nessa direção. A exemplo disso, cito o item 1 da prova azul da aplicação regular e digital de 2021 que tratou de uma adaptação da resenha de um livro de entrevistas com García Lorca. O fragmento apresentado como texto base dessa questão do Enem coloca em evidência uma preocupação do escritor García Lorca com o social, mas, na elaboração desse item, não foi explorada ou

problematizada essa temática.

Foi possível observar que algumas das 9 questões de espanhol analisadas - tais como: o item 3 da prova regular de 2020 (texto *Relatos Salvajes*); item 3 da prova digital de 2020 (campanha contra o mosquito da dengue) e o item 5 das provas regular e digital de 2021 (Charge) - a partir de seus textos base, mostraram-se favoráveis à problematização e à reflexão crítica sobre práticas sociais e relações de poder. Algumas questões, no entanto, carecem de problematização do fator social em destaque no texto base, na formulação do enunciado e das alternativas de resposta. É o caso do item 1 das provas regular e digital de 2021, por exemplo, que, mesmo trazendo um gênero textual como a resenha, que remete a uma crítica a determinado assunto, limita-se a solicitar ao candidato que identifique a finalidade do texto, qual seja o de apenas mostrar que Federico García Lorca, entrevistado na resenha em questão, sobre um livro de entrevistas, é comprometido com questões sociais.

Em relação à segunda pergunta de pesquisa: **existem aspectos dos letramentos críticos presentes nos textos base, enunciados e alternativas dos itens de língua espanhola do Enem?** É importante esclarecer que a natureza e o formato das provas do Enem não possibilitam o desenvolvimento aprofundado de questões como práticas sociais, relações de poder e ideologia, dadas as limitações de tempo e espaço comuns a esse tipo de exame, além do fato de abranger contextos e sujeitos muito diversos em um exame em larga escala. Além disso, na Matriz de Referência do Enem que rege sua elaboração, não consta nenhuma obrigatoriedade de que as questões se direcionem pela perspectiva dos letramentos críticos, ou mesmo que exijam do candidato uma postura/posicionamento crítico. Ainda que em relação aos itens analisados não seja possível afirmar que contém aspectos que garantam uma perspectiva voltada para os letramentos críticos, em algumas questões foi possível identificar um movimento em direção ao fomento de reflexões críticas a partir da escolha do texto base, como no item 5 da aplicação regular de 2019 (*El Hombre Electrónico*); na questão 1 da aplicação regular de 2020 (*Pablo Pueblo*); no item 5 da aplicação regular e digital de 2021 (uma charge); a questão 2 da aplicação regular e digital de 2022 (*Pequeño Hermano*); e a questão 4 da aplicação regular e digital de 2022 (*Los niños de nuestro olvido*). Nos demais itens analisados, não observei o mesmo direcionamento crítico.

Com base nos objetivos específicos, busquei: (i) discutir a importância da presença do espanhol no Enem; (ii) analisar como os itens de língua espanhola do

Enem podem possibilitar discussões sobre práticas sociais, relações de poder e ideologias; (iii) debater sobre a importância de itens de espanhol do Enem que contemplem uma perspectiva crítica da linguagem, conforme pressupostos dos letramentos críticos; (iv) discutir as implicações do Enem para o ensino e a aprendizagem de espanhol no ensino médio, na perspectiva dos letramentos críticos.

No intuito de atender ao primeiro objetivo específico, realizei, no capítulo 1 desta tese, discussões sobre o ensino de espanhol e abordei algumas informações sobre a presença do espanhol na educação básica em escolas brasileiras e no Enem; englobei ainda informações sobre ações em prol da permanência do espanhol, como o movimento #FicaEspanhol. Ao longo da tese, evidenciei também a necessidade de se manter o espanhol como uma das opções de idioma no Enem, dada a importância dessa língua no território brasileiro, por questões geográficas, culturais, sociais, dentre outras.

O papel do espanhol na escola e em avaliações como o Enem está relacionado a um projeto “amplo de construção de saberes e traz em seu bojo a inclusão pela linguagem; inclusão essa que compreende dimensões múltiplas como a ética, a social e a linguística” (BAPTISTA, 2007, p. 147). A presença do espanhol em algumas escolas brasileiras e no Enem marca um papel de resistência contra as políticas linguísticas que valorizam o monolinguismo.

Em relação ao segundo objetivo específico - analisar como itens de língua espanhola do Enem podem possibilitar discussões sobre práticas sociais, relações de poder e ideologias - observo que alguns dos itens analisados apontam para um debate acerca dessas questões, mas não apresentam reflexões aprofundadas e críticas que levem os sujeitos que estão realizando o exame a repensarem seu olhar sobre o mundo a sua volta.

Relacionado ao terceiro objetivo - debater sobre a importância de itens de espanhol do Enem que contemplem uma perspectiva crítica da linguagem, conforme pressupostos dos letramentos críticos - observo que precisa ser considerada a proposição de itens do Enem mais reflexivos e que se fomente a ampliação do olhar do candidato que está realizando o exame.

Conforme minhas análises mostraram, em alguns itens como os citados acima, o primeiro passo referente à escolha do texto base que pode favorecer a criticidade foi dado, mas isso não ocorre em todas as questões de espanhol do Enem, nos anos de 2019 a 2022. Além disso, os textos ou fragmentos apresentados nessas questões

são pouco explorados.

Em relação a itens em que não ocorreram discussões mais amplas, como no item 1 das provas regular e digital de 2021 e demais itens que não foram selecionados para essa análise porque não atendiam aos critérios estabelecidos conforme já explicado nesta tese, é possível utilizar o tema abordado como pontapé para um projeto voltado para os letramentos críticos em sala de aula, assim como nas demais questões do Enem. Esse tipo de trabalho, aqui tomado como um efeito retroativo da prova do Enem, relaciona-se também ao próximo objetivo específico desta pesquisa, como observo na sequência.

No que se refere ao quarto objetivo específico - discutir a implicações do Enem para ensino e a aprendizagem de espanhol no ensino médio, na perspectiva dos letramentos críticos - foi possível fazer uma relação com o efeito retroativo: “o impacto ou as influências que procedimentos de avaliação podem exercer no processo de ensino e aprendizagem, nos seus participantes e nos produtos que fazem parte deste processo” (VELOSO, 2018, p. 17). Infiro que ocorrem diferentes manifestações do efeito retroativo, em práticas envolvendo as aulas do ensino médio e o Enem, seja na forma de planejar as aulas ou selecionar os conteúdos a serem abordados, com atividades pautadas principalmente em estratégias para resolver questões de múltipla escolha.

Avalio que existe ainda a possibilidade de aproveitar questões de espanhol do Enem que trazem textos com temas sociais, que abordem relações de poder, ideologia, gênero, injustiça social. E, a partir do efeito retroativo, possibilitar, por exemplo, a construção de projetos envolvendo os alunos e o entorno escolar, com o objetivo de que estes estudantes sejam agentes de mudanças em suas comunidades.

Em síntese, conforme proposto como objetivo geral desta tese: analisar itens de língua espanhola do Enem presentes nas aplicações de 2019 a 2022 com base na perspectiva dos letramentos críticos, foi possível chegar aos dados obtidos a partir da análise de nove itens do Enem de 2019 a 2022, selecionados conforme critérios mencionados, os quais apontaram para a constatação de que a elaboração dos itens de espanhol desse exame para uma abordagem voltada para criticidade, carece de mudanças no formato atual da prova - que consiste em questões objetivas, o que inviabiliza explorar profundamente a natureza crítica da linguagem e suscitar reflexões quanto às realidades impostas, dado seu caráter restritivo quanto ao tempo e espaço, comuns aos exames em larga escala.

No entanto, é necessário destacar a importância do Enem para educação, inclusive na manutenção do espanhol no sistema educacional brasileiro. Esse exame, além de representar, atualmente, a principal forma de entrada para o ensino superior, é uma prova que, a partir das mudanças ocorridas nos últimos anos, tem apresentado itens de espanhol com temáticas e gêneros discursivos variados, numa tentativa de expressar o cotidiano dos candidatos. Além disso, os textos-base têm contemplado fontes de diferentes países de fala hispânica. Podem ser observadas também a implementação de adaptações para garantir maior acessibilidade ao exame por pessoas com necessidades especiais, além da melhoria da logística das provas do Enem, o que mostra um movimento em busca do aprimoramento do exame.

REFERÊNCIAS

- ALGARVE. Recebe participantes do Enem até esta sexta-feira, 27. **Ministério da Educação**. Brasília. 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36030>> Acesso em: 22 abr. 2022.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz? 45. ed. São Paulo: Loyola, 2006.
- BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da educação lingüística no Brasil. **Revista brasileira de lingüística aplicada**, v. 5, p. 63-82, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. / (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádís. Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goetteenauer de Marins. (ed.). Espanhol: ensino médio. **Coleção explorando o ensino**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação, 2010, p. 119-136.
- BAPTISTA, Lívia Márcia Tiba Rádís. Os novos PCNs para o ensino médio: concepções de língua, cultura e ensino. In: ABRAHÃO, Maria Helena Vieira; GIL, Glória.; RAUBER, Andréia Schurt. (Orgs.). **Anais do I Congresso Latino-Americano sobre Formação de Professores de Línguas**. Florianópolis: UFSC, 2007. p. 139-150.
- BARRÓN ROMERO, Alejandro Cordovino. **Las canciones y el texto teatral en maestra vida y ópera do malandro**: un caleidoscopio de voces, música y cultura. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Integração Latino-Americana. Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História. Programa de Pos-Graduação em Literatura Comparada. - Foz do Iguaçu, 2019. 155 f.
- BARROS, Helena Heller Domingues de. **Língua Espanhola**. Brasília: Consultora Legislativa da Área XV Educação, Desporto, Bens Culturais, Diversões e Espetáculos Públicos, 2001.
- BARTHES, Roland. **Crítica e Verdade**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1999.
- BENEDINI, Larissa Cristina Arruda de Oliveira. **Letramento crítico e ensino de espanhol no ensino médio integrado**: questões teórico-práticas no contexto dos Institutos Federais. 2019. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.
- BENÍTEZ, Enrique. No los andaluces o los latinoamericanos no hablan un mal Castellano. **Hipertextual**, Madrid, 28, fev. de 2018. Disponível em: <<https://hipertextual.com/2018/02/andaluces-latinoamericanos-castellano>> Acesso em: 28 abr. 2023.

BHABHA, Homi. Democracy De-Realized. International Council for Philosophy and Humanistic Studies. **Diogenes**, n. 50, v. 1, 2003, p. 27-35.

BIOGRAFIA de Ruben Blades. **Letras.com**, 2019. Disponível em: <<https://www.lettras.com.br/ruben-blades/biografia>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

BIONDO, Fabiana Poças. Sobre bruxas, letramentos e feminismos. In: ROCHA, Patrícia Graciela da. (Org.). **Línguas e Linguagens na Universidade: ensino, pesquisa e extensão**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021, p. 205 - 230.

BOTELHO, Gabriela Rodrigues. **Os itens de língua espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio a partir de uma perspectiva afrográfica**. 2021.185 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

BRAGA, Sandro. Os sentidos de escola nas relações de força da política de (des)construção da pandemia do coronavírus. In:FLORES, Giovanna Benedetto et al (org.). **Discurso, Cultura e Mídia: pesquisas em rede - Volume 4 / 1. ed.** – Campinas, SP: Pontes Editores, 2021. p. 369 - 383.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>>. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Guia para elaboração e revisão de itens**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/outras_acoes/bni/guia/guia_elaboracao.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio. **Apresentação**. Brasília, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>>. Acesso em: 09 jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Banco Nacional de Itens (BNI) – Enem**. Brasília, 2022. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/bni>>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio. **Exame Nacional de Cursos (Provão)**. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/iniciativas-descontinuadas/provao>>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio. **Documento Básico**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/ENEM+-+Exame+Nacional+do+Ensino+M%C3%A9dio+documento+b%C3%A1sico+2002/193b6522-cd52-4ed2-a30f-24c582ae941d?version=1.2>>. Acesso em: 22 nov. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio. **Histórico**. Brasília, 2018a. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem/historico>>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio. **ENEM - Divulgados os resultados finais do exame**. Brasília, 2021a. Disponível em: <Edu<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-resultados-finais-do-exame>>. Acesso em 05 de jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio. **ENEM - Divulgados os números de inscritos no Enem 2021 por UF**. Brasília, 2021b. Disponível em: <Divulgados os números de inscritos no Enem 2021 por UF — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Edu[chttps://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-numeros-de-inscritos-no-enem-2021-por-uf](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-numeros-de-inscritos-no-enem-2021-por-uf)>. Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Exame Nacional do Ensino Médio. **ENEM - Divulgados os números de inscritos no Enem 2022 por UF**. Brasília, 2022. Disponível em: <Divulgados os números de inscritos no Enem 2021 por UF — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Edu[chttps://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-numeros-de-inscritos-no-enem-2021-por-uf](https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/enem/divulgados-os-numeros-de-inscritos-no-enem-2021-por-uf)>. Acesso em: 24 de jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Matriz de Referência ENEM**. Brasília, 2009. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 11 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.096**. Institui o Programa Universidade para Todos – Prouni, 2005a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11096.htm>. Acesso em: 27 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 ago. 2005. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2w7rLPz> >. Acesso em: 14 abr. 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.145**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 19 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Enem**: relatório pedagógico 2005b. Brasília, 2005. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/relatorios_pedagogicos/relatorio_pe_dagogico_enem_2005.pdf >. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. 2018b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 08 nov. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**.

Brasília: MEC. 2006.

BRASIL-SEB. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.Pdf>. Acesso em: 20 set. de 2019.

CARAPINA, I. S. **A voz latino-americana de Mercedes Sosa: uma análise de gênero e raça através de perspectivas decoloniais.** 2022. 93 f. Monografia (Licenciatura) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Licenciatura em História, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2022.

CARBONIERI, Divanize. Descolonizando o Ensino de Literaturas de Língua Inglesa. In: JESUS, Dánie Marcelo de; CARBONIERI, Divanize. (Org.). **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 121- 142.

CASSANY, Daniel; CASTELLÁ, Josep. Aproximación a la literacidad crítica. Florianópolis: **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n.2, p. 353 - 374, jul. 2010.

CAZDEN, Courtney *et al.* **Uma pedagogia dos multiletramentos. Desenhando futuros sociais.** Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa (Orgs). Tradução. Adriana Alves Pinto *et al.* Belo Horizonte: LED, 2021. Título original: A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. **Reading Online**, v. 4, n. 9, jan. 2001. Disponível em: <http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/index.html>. Acesso em: 02 out. 2019.

COPE, Bill.; KALANTZIS, Mary. (Eds.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures.** London: Routledge, 2000.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. “Multiliteracies”: New Literacies, New Learning. **Pedagogies: An International Journal**, Informa UK Limited, v. 4, n. 3, p. 164-195, ago. 2009.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. In: HAWKINS, Margaret. R. (Org.). **Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives**, New York: Routledge, Pp. 105-135, 2013.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. A formação do leitor crítico: contribuições dos livros didáticos de espanhol. In: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins (Orgs.). **Se hace camino al andar: reflexões em torno do ensino de espanhol na escola.** Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2012. p. 97 -116.

COSTA, Elzimar Goettenauer de Marins. Letramento crítico: contribuições para a delimitação de um conceito In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento**

crítico e ensino de línguas. 1. ed. Campinas: Pontes, 2016. p. 19 - 42.

DAMASSENO, Amanda Pinheiro. **A perspectiva do letramento crítico no ensino de espanhol instrumental**: discutindo caminhos para a criação de materiais de ensino: 2016.111f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica, Pelotas: UCPEL, 2016.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006. p. 15-42.

DIAS, Cleudivan Silva. **A Competência de língua espanhol no Enem**: A Matriz de Referência em Contraste com Documentos Orientadores da Educação Brasileira para o Ensino Médio. 2019. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2019.

DUBOC, Ana Paula Martinez. **Atitude Curricular**: Letramentos Críticos nas brechas da formação de professores de inglês. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: USP. 2012.

DUBOC, Ana Paula Martinez. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. **Estudos da Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664 – 687, set./dez. 2015.

DUBOC, Ana Paula Martinez. O “novo” nos novos letramentos: implicações para o ensino de línguas estrangeiras. **Revista Contexturas**: Ensino Crítico de Língua Inglesa, v. 18, p. 9-28, 2011.

FEITOZA, Veronica Damasceno de Souza; SILVA, Simone Batista da. Teoria dos letramentos críticos aplicada no ensino de língua inglesa para formação integral dos discentes. **Revista Educação**, v. 46, p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em: 23 maio 2022.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João. (Org.). **O Ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente, futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 18-24.

FLORES, Valdir do Nascimento. TEIXEIRA, Marlene. Enunciação, dialogismo, intersubjetividade: um estudo sobre Bakhtin e Benveniste. **Revista Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 143-164. 2009.

FREEBODY, Peter. Critical literacy education: on living with “innocent language”. In: STREET, Brian Vincent; HORNBERGER, Nancy. Huston. (Eds). **Encyclopedia of Language and Education**. volume 2: Literacy. New York: Springer 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: Editora Unesp. 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1970.

GEE, James Paul. A situated-sociocultural approach to literacy and technology. In: BAKER, Elizabeth A. (Ed.). **The new literacies: multiple perspectives on research practice**. New York: The Guilford Press, 2010. p. 165 -193.

GEE, James Paul. Learning and games. In: SALEN, Katie. (Ed.). **The ecology of games: connecting youth, games, and learning**. Cambridge, MA: The MIT Press, 2008. p. 21-40.

GERALDI, João Wanderley. A produção dos diferentes letramentos. Bakhtiniana: **Revista de Estudos de Discurso**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 25-34, dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732014000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 set. 2022.

GIKANDI, Simon. Globalization and the Claims of Postcoloniality. In: DESAI, Gaurav; NAIR, Supriya. (Eds.). **Postcolonialism: an anthology of cultural theory and criticism**. New Brunswick; New Jersey: Rutgers University Press, 2005. p. 627-658.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, Anselmo. **Panaméricas utópicas: a institucionalização do ensino de espanhol no Brasil (1870-1961)**. 2014. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2014.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Portal Brasileiro de Dados Abertos**. Brasília. 2022. Disponível em: <<https://dados.gov.br/organization/about/instituto-nacional-de-estudos-e-pesquisas-educacionais-anisio-teixeira-inep>>. Acesso em: 12 abr. 2022.

JANKS, Hilary. **Critical literacy in teaching and research**. University of South Australia: Education Inquiry, 2013.

JANKS, Hilary. **Doing critical literacy: texts and activities for students and teachers**. New York: Routledge, 2014.

JANKS, Hilary. **Literacy and power**. Nova York: Routledge, 2010.

JANKS, Hilary. Panorama sobre o letramento crítico. In: JESUS, M.; CARBONIERI, D. (Org.) **Práticas de multiletramentos e letramento crítico: outros sentidos para a sala de aula de línguas**. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada. v. 47. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 21-39.

JANKS, Hilary. The importance of critical literacy. In: English Teaching: Practice and Critique, **Waikato**, Johannesburg, v. 11, n. 1, p. 150 -163, 2012.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes, 2013. p. 69 - 90.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Birds of different feathers: Algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco. **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2015. p. 195 - 208.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. (Eds.). Multiliteracies – A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures – The New London Group. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. (Eds.). **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. New York: Routledge, 2006. p. 8 - 36.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **New Learning: elements of a science of education**. Austrália: Cambridge University Press, 2008.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto. **As linhas e entrelinhas: Um estudo das questões de Língua Espanhola no Enem**. 2012. 240 f. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-29052012-132311/pt-br.php>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

KANASHIRO, Daniela Sayuri Kawamoto; MIRANDA, Ana Karla Pereira de. Espanhol, presente! Discussão sobre o apagamento e a resistência do idioma em documentos oficiais. **TEXTURA - ULBRA**, v. 22, p. 290-308, 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5480>. Acesso em: 29 abr 2023.

KLEIMAN, Angela Bustos. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”. In: KLEIMAN, Angela Bustos. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995, p. 15-61

KNOBEL, Michele; LANKSHEAR, Colin. (Eds.). **A New Literacies sampler**. New York: Peter Lang Publishing, 2007.

KRESS, Gunther. A curriculum for the future. **Cambridge Journal of Education**, vol. 30, n. 1, p. 133-145, 2000.

KRESS, Gunther. **Literacy in the new media age**. New York: Routledge, 2003.

LAGARES, Xoán Carlos. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New literacies – changing knowledge and classroom learning**. United Kingdom: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **New Literacies: Everyday Practices and Social Learning**. 3. ed., Maidenhead & New York: Open University Press/McGrawHill, 2011.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica: do projeto à implementação**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LUKE, Allan. Critical literacy in Australia: A matter of context and standpoint. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**, v. 43 n.5. p. 448 - 461, 2000. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/43487602_Critical_literacy_in_Australia_A_matter_of_context_and_standpoint>. Acesso em: 04 de nov. 2021.

LUKE, Allan. Two Takes on the Critical. In: NORTON, Bonny; TOOHEY, Kelleen. **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. Cap. 2. p. 21-29.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural. In: MENDES, Edleise (Ed.). **Diálogos Interculturais: Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2011. p. 139-158.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. Para uma redefinição do letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, Ruberval Franco; ARAUJO, Vanessa de Assis. **Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. p. 128 - 140.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade; MONTE MÓR, Walkyria. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras**. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MIRANDA, Mariana da Silva. **Provas de espanhol do ENEM: uma avaliação psicolinguística**. 2019, 176 f. Dissertação (mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila; ROCHA, Rosinda de Castro Guerra. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 29 - 57.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 329 - 383, 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Uma Linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MONTE MÓR, Walkyria. Eu e o Outro: imagens refletidas. Um estudo sobre

identidade e alteridade na percepção das culturas. In: **Interfaces Brasil/Canadá**. Rio Grande, 2008.

MONTE MOR, Walkyria. Formação Docente e Educação Linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. In W. Magno e Silve; W. Rodrigues Silve; D. Muñoz Campos (Orgs). **Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada**. Campinas: Ed. Pontes, 2019, p 187-206.

MONTE-MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: MACIEL, Ruberval Franco; ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: Por entre Discursos e Práticas**. Campinas: Pontes editores, 2013. p. 31-50.

MONTE-MÓR. Walkyria. Multimodalidade e Comunicação: antigas e novas questões no ensino de línguas estrangeiras. **Letras & Letras**, Uberlândia, v. 26, n. 2, p. 469 - 476, 2010.

MUSPRATT, Sandy, LUKE, Allan.; FREEBODY, Peter. (Eds.). **Constructing Critical Literacies**. Cresskill, New Jersey: Hampton Press, 1997.

NOSOTROS - Ecología medioambiente decoración y sostenibilidad. **Verdecito**. Madri. 2008. Disponível em: <<http://verdecito.es/about/enibilidad> (verdecito.es)>. Acesso em: 30 abr. 2021.

OLIVEIRA, Eunice Maria Pinheiro de. **Ensino de língua estrangeira pela perspectiva do letramento crítico**: caminho para compreender as diferenças. Dissertação de Mestrado do programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), Fundação Universidade Federal de Rondônia- UNIR, 109 f. Porto Velho, 2016.

PABLO Pueblo. **Letras.mus.br**. Disponível em <<https://www.lettras.mus.br/ruben-blades/417301/>>. Acesso em: 17 maio 2021.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. (Org.). **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PARAQUETT, Marcia. As quatro ondas do hispanismo no Brasil. **ABEHACHE**, v. 17, p. 11-17, 2020.

PARAQUETT, Marcia.; SILVA JUNIOR, Antônio Carlos. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da “Lei do Espanhol”. **Revista Abehache**, n. 15, p. 69-86, 2019.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. Londres: Routledge, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. **Language and mobility**. Unexpected places. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

PENNYCOOK, Alastair. **Language as a local practice**. London: Routledge, 2010.

PIERI, Raquel Maria Miró. **Tras las líneas**: aspectos dialógicos no desenvolvimento de leitura e letramento crítico em espanhol como LE. 2013. 125 f. Dissertação

(Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Prefácio In: KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. p. 15 - 18.

PINHEIRO, Petrilson Alan. Sobre o Manifesto " A pedagogy of multiliteracies: designing social futures " - 20 anos depois. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 55, n. 2, p. 525-530, agosto de 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tla/a/tm6xS6zPSgXsgzxHfm4F6Xp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15 dez. 2022.

PROUNI 2022 - Tudo o que você precisa saber. **Educa+Brasil**. Brasília. 2022. Disponível em: <<https://www.educamaisbrasil.com.br/programas-do-governo/prouni>>. Acesso em: 12 mar. 2022.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Prefácio: letramento e pensamento crítico. In: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ, Juliana Zeggio; MONTE MÓR, Walkyria. (org.). **Letramentos em prática na formação inicial de professores de inglês**. Campinas: Pontes Editores, 2018. p. 7-10.

RICOEUR, Paul. **Da Interpretação**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1977.

RODRIGUES, Clara. **Eu Não Me Chamo Rubén Blades** (2018). Medium.com, 2019. Disponível em: <<https://medium.com/@claraamrod/eu-n%C3%A3o-me-chamo-rub%C3%A9n-blades-2018-e9f36766ffe9>>. Acesso em: 13 abr. 2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSA, Acassia dos Anjos Santos. Letramento Crítico e Ensino Intercultural: um diálogo possível. In: BAPTISTA, Livia Márcia Tiba Rádis. (Org.). **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas**. 1 ed. Campinas: Pontes, 2016. p. 43 - 64.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SILVA, Luiz Felipe Andrade. O novo (ou o) normal? In: BAALBAKI, Angela; SILVA, Luiz Felipe Andrade (org.). **Discursos da Pandemia: Entre dores e incertezas**. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 23 - 52.

SILVA, Maria Luísa Portocarrero Ferreira da. **Círculo Hermenêutico. E-Dicionário de termos Literários de Carlos Ceia**. Lisboa, Portugal. 2009. Disponível em: <<https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/circulo-hermeneutico>> Acesso em: 12 maio 2022.

SILVA, Simone Bastista da. **Da Técnica à Crítica: Contribuições dos Novos Letramentos para a Formação de Professores de Língua Inglesa**: 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Departamento de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19022020-105044/publico/SIMONE_VIEIRA_BATISTA.pdf>. Acesso em: 09 maio 2022.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2016.

STREET, Brian Vicent. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução: Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

STREET, Brian Vicent. **Literacy in theory and practice**. Cambridge University Press, 1984.

THE NEW LONDON GROUP. **Multiliteracies**: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2000.

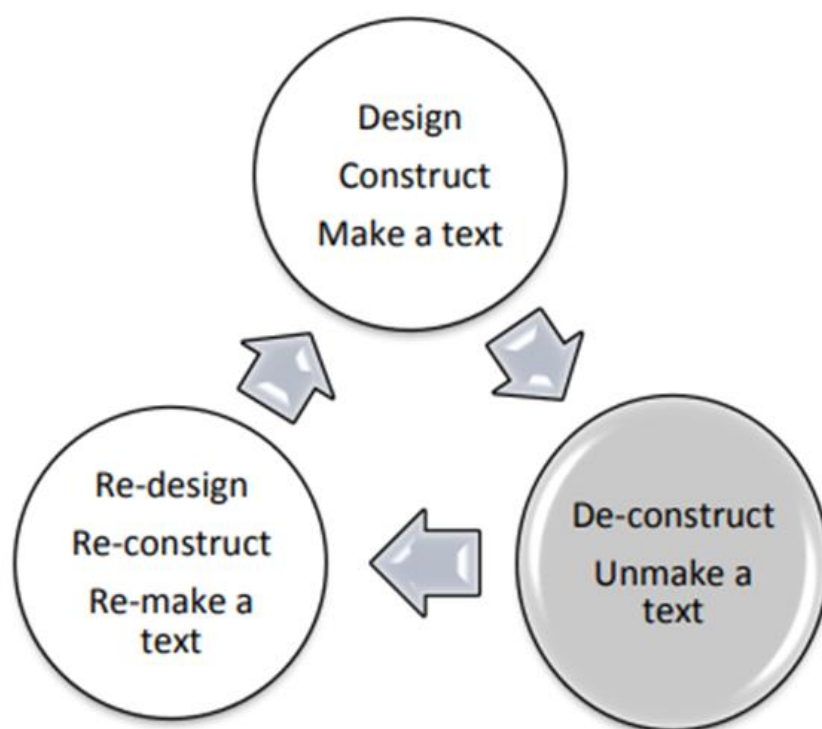
VELOSO, Luiene da Silva. **Os efeitos retroativos do Exame Nacional do Ensino Médio e de outros exames externos em uma escola pública estadual**. 2018. 141 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

ANEXO A - Distinctions Between Liberal-Humanist Critical Reading and Critical Literacy

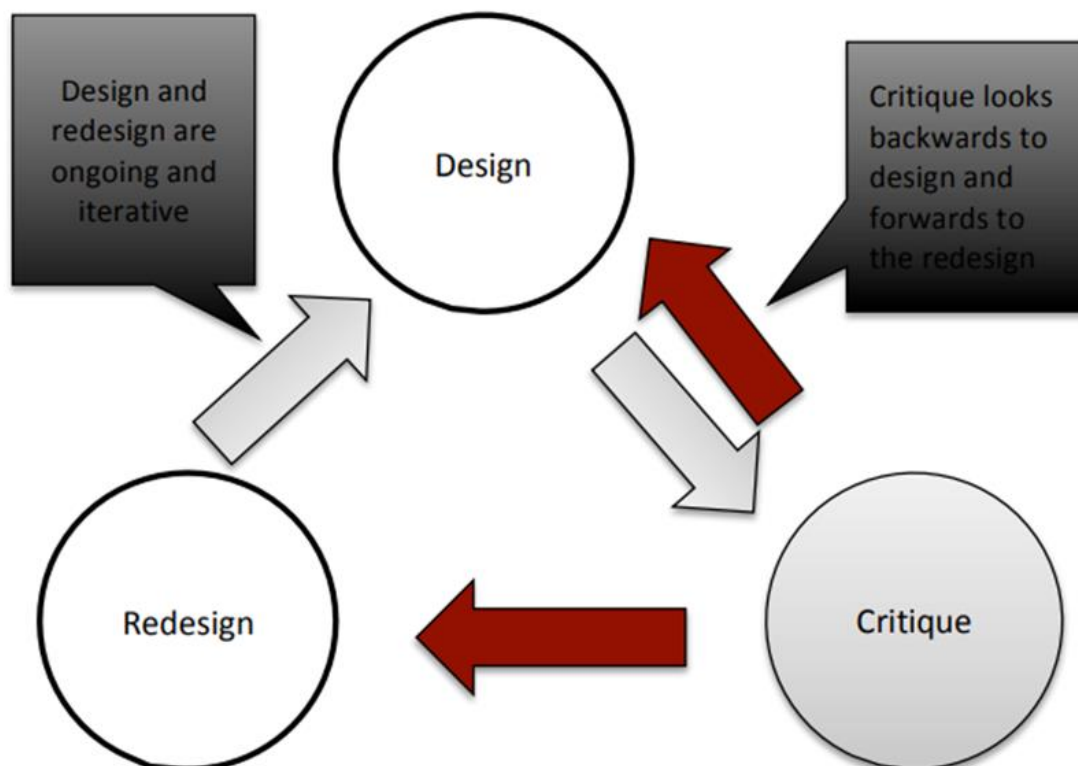
Table 2
Distinctions Between Liberal-Humanist Critical Reading and Critical Literacy

Area	Critical Reading	Critical Literacy
Knowledge (epistemology)	Knowledge is gained through sensory experience in the world or through rational thought; a separation between facts, inferences, and reader judgments is assumed.	What counts as knowledge is not natural or neutral; knowledge is always based on the discursive rules of a particular community, and is thus ideological.
Reality (ontology)	Reality is directly knowable and can, therefore, serve as a referent for interpretation.	Reality cannot be known definitively, and cannot be captured by language; decisions about truth, therefore, cannot be based on a theory of correspondence with reality, but must instead be made locally.
Authorship	Detecting the author's intentions is the basis for higher levels of textual interpretation.	Textual meaning is always multiple, contested, culturally and historically situated, and constructed within differential relations of power.
Instructional goals	Development of higher level skills of comprehension and interpretation	Development of critical consciousness

Fonte: Cervetti, Pardales e Damico (2001, p. 8).

ANEXO B - The redesign cycle

Fonte: Janks (2010, p. 183).

ANEXO C - Critique is oriented backwards to design and forwards to redesign

Fonte: Janks (2010, p. 183).

ANEXO D - Questões de espanhol da prova azul de 2019

enem2019


**LINGUAGENS, CÓDIGOS
E SUAS TECNOLOGIAS**
Questões de 01 a 45
Questões de 01 a 05 (opção espanhol)
Questão 01
Adelfos

Yo soy como las gentes que a mi tierra vinieron
— soy de la raza mora, vieja amiga del sol —,
que todo lo ganaron y todo lo perdieron.
Tengo el alma de nardo del árabe español.

MACHADO, M. Disponível em: www.poeasandaluces.com.
Acesso em: 22 out. 2015 (fragmento).

Nessa estrofe, o poeta e dramaturgo espanhol Manuel Machado reflete acerca

- A** de sua formação identitária plural.
- B** da condição nômade de seus antepassados.
- C** da perda sofrida com o processo de migração.
- D** da dívida do povo espanhol para com o povo árabe.
- E** de sua identificação com os elementos da natureza.

Questão 02

Millennials: Así es la generación que ya no recuerda cómo era el mundo sin Internet

Algunos los llaman generación Y, otros "Millennials", generación del milenio o incluso "Echo Boomers".

Nacieron y crecieron en una era de rápido desarrollo de las nuevas tecnologías, y casi no recuerdan cómo era el mundo sin Internet.

Son idealistas, impacientes y están bien preparados académicamente. Muchos de ellos han tenido oportunidad de viajar por el mundo a una edad temprana, de estudiar en las mejores universidades y de trabajar en empresas multinacionales y extranjeras.

La generación Y se compone de este tipo de personas que quieren todo a la vez. No están dispuestos a soportar un trabajo poco interesante y rutinario, no quieren dejar las cosas buenas para luego. Lo que sí quieren es dejar su huella en la historia, vivir una vida interesante, formar parte de algo grande, crecer y desarrollarse, cambiar el mundo que les rodea, y no solo ganar dinero.

Disponível em: <https://actualidad.rt.com>. Acesso em: 4 dez. 2018.

O texto aponta características e interesses da "Geração Y". Nele, a expressão *dejar su huella* refere-se a um dos desejos dessa geração, que é o de

- A** conhecer diferentes lugares.
- B** fazer a diferença no mundo.
- C** aproveitar todas as oportunidades.
- D** obter uma formação acadêmica de excelência.
- E** conquistar boas colocações no mundo do trabalho.

Questão 03**Que hay de cierto en la fábula de la cigarra y la hormiga**

Cuenta una conocida fábula que, tras pasar todo un verano cantando y ociosa, una cigarra se encontró sin alimento y decidió pedir a su vecina, la hormiga algo que llevarse a la boca. Esta le ofreció granos de arroz acompañados de una moraleja: más vale prevenir que lamentar. ¿Merecen su fama de previsoras y afanosas las hormigas? Sin duda. Las hormigas cortadoras de hojas (*Atta cephalotes*), por ejemplo, son consideradas las primeras agricultoras del planeta, dedicadas a cortar, acarrear e integrar hojas en el jardín de hongos del que se alimentan. Otro dato curioso es que se ha comprobado que, prácticamente en todas las especies de hormigas, las más ancianas asumen trabajos de mayor riesgo. De acuerdo con Dawid Moron de la Universidad de Jagiellonian (Polonia), esto se debe a que es mejor para la colonia sacrificar una vida que está cerca de su fin que a un individuo joven.

En cuanto a las cigarras, no se les puede acusar de perezosas. Lo que sí es cierto es que los machos pasan el verano "cantando" — un sonido que producen con unas membranas llamadas timbales — y encaramados a un árbol, de cuya savia se alimentan.

Disponível em: www.muyinteresante.es.
Acesso em: 31 out. 2012 (adaptado).

A fábula é um gênero de ampla divulgação frequentemente revisitado com diversos objetivos. No texto, a fábula *A cigarra e a formiga* é retomada para

- A apresentar ao leitor um ensinamento moral.
- B reforçar o estereótipo associado às cigarras.
- C descrever o comportamento dos insetos na natureza.
- D expor a superioridade das formigas em relação às cigarras.
- E descrever a relação social entre formigas e cigarras na natureza.

Questão 04**Empanada**

Overa en bayo claro,
vaquilla echada,
eres del vino tinto
la camarada.

[...]

Vienes llena de pino,
cebolla y carne,
con pasas, huevo duro,
y aliño de hambre.

Con el primer mordisco
por una oreja,
se abre tu boca ardiente
como sorpresa.

Te la lleno de pebre
quedas picante
si te beso muy fuerte,
no me reclames.

Busco, loco, en tu vientre,
delicia oscura,
la traición exquisita
de tu aceituna.

[...]

Y repite el ataque
por andanadas:
Nadie queda con hambre
si hay empanadas.

ANTRIX, J. Disponível em: <http://versado-en-la-cocina.blogspot.com>.
Acesso em: 8 dez. 2018 (fragmento).

A gastronomia é uma das formas de expressão cultural de um povo. Nesse poema, ao personificar as empanadas, o escritor chileno Antrix

- A enaltece esse prato da culinária hispânica.
- B descreve algumas etapas de preparação dessa receita.
- C destaca a importância do vinho na alimentação hispânica.
- D resgata o papel histórico desse alimento em tempos de fome.
- E evidencia a relevância de alguns condimentos na cozinha hispânica.

Questão 05**El Hombre Electrónico**

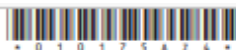
¿Cuántas veces has cambiado de móvil? ¿Cuántos ordenadores has tenido ya? ¿Tienes cámara digital, IPOD, Nintendo Wii y televisión de pantalla de plasma? Ordenadores, teléfonos móviles, GPS, walkmans, televisiones, lavadoras, tostadores, aspiradores y un larguísimo etcétera. Todos usamos aparatos eléctricos que tarde o temprano se convertirán en residuos. *El Hombre Electrónico* mide 7 metros de altura y pesa 3,3 toneladas. Es una escultura hecha con la cantidad de residuos eléctricos y electrónicos que un ciudadano medio (en el Reino Unido) tirará a la basura a lo largo de su vida, si se sigue consumiendo este tipo de productos al ritmo actual. *El Hombre Electrónico* ha sido diseñado por el escultor Paul Bomini con objetivo de aumentar la conciencia de los ciudadanos a la hora de consumir aparatos eléctricos. Esta campaña parte de la base de que todos compramos aparatos electrónicos como herramientas de trabajo u ocio, pero haciéndonos unas cuantas preguntas podemos inducir cambios en nuestro comportamiento que beneficiarán al medio ambiente, otras personas y a nosotros mismos: ¿Tienes algún aparato eléctrico o electrónico que no necesitas? ¿Podrías ser más responsable a la hora de comprar un nuevo producto electrónico? ¿Podrías reciclar o reparar estos productos una vez que se han quedado obsoletos o se han roto? ¿Intentas ahorrar energía en tu vida diaria?

Disponível em: www.verdecito.es. Acesso em: 20 fev. 2009 (adaptado).

Considerando a necessidade de assumir uma conduta mais responsável com o meio ambiente, Paul Bomini criou a escultura *O homem eletrônico* para

- A incentivar inovações em reciclagem para a construção de máquinas.
- B propor a criação de objetos a partir de aparelhos descartados.
- C divulgar o lançamento de produtos eletrônicos sustentáveis.
- D problematizar o descarte inconsequente de equipamentos.
- E alertar sobre as escolhas tecnológicas da população.

ANEXO E - Questões de espanhol da prova azul regular (impressa) de 2020



enem2020
Exame Nacional do Ensino Médio

Questões de 01 a 05 (opção espanhol)

Questão 01

Pablo Pueblo

Regresa un hombre en silencio
De su trabajo cansado
Su paso no lleva prisa
Su sombra nunca lo alcanza

Lo espera el barrio de siempre
Con el farol en la esquina
Con la basura allá en frente
Y el ruido de la cantina

Pablo Pueblo
Llega hasta el zaguán oscuro
Y vuelve a ver las paredes
Con las viejas papeletas
Que prometían futuros
en lides politiqueras
Y en su cara se dibuja
la decepción de la espera.

BLADES, R. Disponível em: <http://rubenblades.com>. Acesso em: 26 jun. 2012 (fragmento).

Rubén Blades é um compositor panamenho de canções socialmente engajadas. O título *Pablo Pueblo*, associado ao conteúdo da letra da canção, revela uma crítica social ao

- A contrapor a individualidade de um sujeito a uma estrutura social marcada pela decepção na atuação política.
- B demonstrar que o problema sofrido pelo indivíduo atinge toda a comunidade.
- C relativizar a importância que se dá ao sofrimento individual em uma estrutura social baseada na exploração.
- D descrever a vida de um sujeito que nunca resolve suas inquietações e, por isso, mantém-se silencioso.
- E usar um apelido jocoso para designar a atuação de um indivíduo em seu próprio bairro.

Questão 2

Los propietarios de la libertad

Las palabras cumplen ciclos; las actitudes también. Sin embargo, cuando las palabras designan actitudes, los ciclos se vuelven más complejos. Cuando el hoy tan denostado Sartre puso la palabra *compromiso* sobre el tapete y hasta Mac Leish publicó un libro sobre la responsabilidad de los intelectuales, estas dos palabras, *compromiso* y *responsabilidad*, designaban actitudes que, sin ser gemelas, eran bastante afines. Salvo contadas excepciones, los intelectuales de entonces las hicieron suyas y, equivocados o no, dijeron sin eufemismos por qué empeño se la jugaban.

Los intelectuales latinoamericanos también comprendieron dónde estaba esta vez el enemigo. Sólo entonces empezó la mala prensa. Los grandes pontífices de la propaganda subrayaron una y otra vez la palabra *libertad* y denostaron el *compromiso*. *Libertad* no era librarse de Batista o de Somoza, sino mantener la prensa *libre*. *Libertad* es la emocionada comprobación de que la gran prensa norteamericana es capaz de descubrir que Lumumba o Allende fueron liquidados por la CIA, sin poner el acento en que eso no sirve para resucitarlos.

¿Y *compromiso*? Es la actitud que adoptan ciertos intelectuales, cuya carga ideológica perjudica notoriamente su arte. Después de todo, ¿cómo se atreven a frecuentar las provincias del espíritu, si es público y notorio que tales ámbitos son patrimonio exclusivo de los *propietarios de la libertad*?

BENEDETTI, M. *Perplejidades de fin de siglo*. Buenos Aires: Sudamericana, 1993 (adaptado).

Transformar palavras em atitudes tem sido um dos grandes dilemas dos intelectuais. Ao ponderar sobre essa temática, o autor, um dos grandes críticos e literatos latino-americanos da atualidade, leva o leitor a perceber que

- A o compromisso político afasta o artista da criação.
- B os costumes sociais governam a linguagem e as atitudes das pessoas.
- C o compromisso ideológico de alguns intelectuais está refletido em suas obras.
- D a complexidade relacionada ao conceito de liberdade impede o compromisso.
- E os intelectuais latino-americanos têm um posicionamento acrítico perante o poder.



Questão 3

La violencia como bella arte

Pues bien, 'Relatos Salvajes', de Damián Szifrón, es sobre todo un brillante esfuerzo por poner rostro, por fotografiar, a la parte de la violencia que tanto cuesta ver en el cine. De repente, el director argentino coloca al espectador ante el espectáculo, digamos putrefacto, de una sociedad enferma de su propia indolencia, anestesiada por su ira, incapaz de entender el origen de la insatisfacción que la habita. ¿Cómo se quedan? Sí, estamos delante de la una película vocacionalmente violenta, obligadamente salvaje, pero, y sobre todo, deslumbrante en su claridad.

Más allá del esplendor sabio de una producción perfecta, lo que más duele, lo que más divierte, lo que más conmueve es la sensación de reconocimiento. Cada uno de los damnificados, pese a su acento marcadamente argentino, somos nosotros. O, mejor, cada insulto proferido, y no siempre entendido, es nuestro, en algún momento ha salido de nuestra boca. O saldrá.

La violencia no es sólo eso que tanto desagrada a los profesionales del buen gusto, a los programadores de ópera o a los filósofos de la nada; la violencia, la realmente insoportable, es también una cuestión de actitud, un simple gesto. Y esa violencia está por todas partes, está dentro. Y Szifrón acierta a retratarla tan fielmente que no queda otra cosa que romper a reír. Aunque sólo sea de simple desesperación. Brillante, magistral incluso.

MARTÍNEZ, L. Disponível em: www.elmundo.es. Acesso em: 13 abr. 2015 (adaptado).

Nessa resenha crítica acerca do filme *Relatos Salvajes*, o autor evidencia o

- A cômico como fuga da sociedade diante de situações violentas.
- B estado de apatia da sociedade perante a violência rotineira do mundo atual.
- C empecilho para o espectador vivenciar a violência bruta na realidade e na ficção.
- D sotaque reforçado dos personagens a fim de marcar o espaço do cinema argentino.
- E autorreconhecimento diante dos diversos tipos de comportamento humano frente à violência.

Questão 4

Oye, Pito, ésta es: la vida bruta de un boy

mis tierras eran
nuevo méxico, colorado,
california, arizona, tejas,
y muchos otros senderos,
aún cuando la luz existía
sonrientemente

en las palabras
de mis antepasados...
era entonces hombre,
maduro y sencillo
como los cerros y los peñascos,
y mi cultura era el atole,
el chaquehue, y los buenos días;
mi idioma cantaba
versículos
por los cañones
de tierra roja
y tierra amarilla...
Hoy sí, hoy ya no soy
mejicano ni hispano
ni tampoco americano,
pero soy — y bien lo siento ser —
una sombra del pasado
y un esfuerzo
hacia el futuro...

SÁNCHEZ, R. Disponível em: www.materialedlectura.unam.mx. Acesso em: 4 dez. 2017.

Ao abordar a expropriação de territórios mexicanos pelos Estados Unidos, o eu lírico do poema revela um(a)

- A rejeição da língua utilizada por seus antepassados.
- B desejo de pertencimento ao espaço estadunidense.
- C certeza de manutenção de suas tradições.
- D reivindicação de um mundo unificado.
- E sentimento de conflito de identidades.

Questão 5

Poco después apareció en casa de Elisenda Morales, arrastrando su cansancio y las contrariedades de un largo día que había dejado su ánimo en ruinas. A pesar de todo, supo resistirlo, y cuando ella le ofreció una copa de mistela, abandonó su asiento para ir hasta la tienda en busca de algo más estimulante.

Allí, en el corredor de la casa, en taburetes separados, recibieron los primeros cálidos soplos de la noche. Con su habitual entereza, Elisenda entró a conectar la luz de la sala, sofocando parte de su reflejo, mientras comentaba que así estarían mejor. Al menos, pensó el tío Camarillo, no había sacado la lámpara como otras veces, ni le había entregado alguno de sus álbumes, y parecía en cambio decidida a mantener en ascuas al vecindario. Aquella fue la primera vez que en mucho tiempo dejaron de lado el tema de las rentas, para entrar con pies de plomo en el espinoso terreno de las confidencias.

SÁNCHEZ, H. *El héroe de la familia*. Bogotá: Tercer Mundo, 1988.

No texto, no qual é narrada a visita à casa de uma personagem, a expressão "entrar con pies de plomo" é utilizada para se referir ao(à)

- A determinação para conduzir discussões pessoais.
- B insensibilidade para lidar com temas do passado.
- C discrição para administrar questões financeiras.
- D disposição para resolver problemas familiares.
- E cuidado para tratar de assuntos íntimos.

ANEXO F - Questões de espanhol da prova azul digital de 2020

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Questão 01 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Bienalsur: una invitación a cruzar las fronteras

Un dedo nos señala, acusador. Lo vemos en la estación de tren, en el museo, en puertas, ventanas y vidrieras. *¿Quién fue?*, grita en silencio la obra de Graciela Sacco. Ése es el intimidante título elegido por la artista rosarina para este proyecto, con el que participará de la primera edición de Bienalsur. No estará sola: unos 300 colegas y curadores se sumarán en más de 30 ciudades de 16 países a esta ambiciosa iniciativa impulsada desde Buenos Aires.

"La bienal intenta ser una herramienta de integración regional", dijo a LA NACION su director general, Aníbal Jozami. El rector de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (Untref) se inspiró en las memorias de Jean Monnet, considerado uno de los "padres" de la Unión Europea. "Él dijo que si la Unión Europea hubiera empezado por una integración cultural en lugar de económica, el resultado hubiera sido mucho mejor - agregó -. Uno de los objetivos de Bienalsur es crear canales de comunicación que permitan a la gente sentirse parte de un mismo circuito."

Disponível em: www.lanacion.com.ar. Acesso em: 24 ago. 2017.

Artistas em várias partes do mundo expõem suas obras em eventos que celebram a arte, como a Bienalsur. Em consonância com o texto, pode-se constatar que esse evento artístico inovador foi criado com o propósito de

- (A) apontar as diversas obras artísticas expostas em Buenos Aires.
- (B) inspirar as transformações econômica e política de países europeus.
- (C) acusar artistas que expõem suas obras em locais pouco tradicionais.
- (D) promover a socialização entre diferentes artistas e a população em geral.
- (E) realizar exposições artísticas sobre eventos esportivos como os Jogos Olímpicos.

Questão 03 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

SEMANAS DE ACCIÓN

CONTRA LOS MOSQUITOS
¡LOS TENEMOS QUE HACER ALGO!

JUEVES

Hoy tapamos los tanques de agua.

Si tenés en tu casa un tanque o cisterna que acumule agua en el exterior, tapalo completamente. Y si no podés tapanlo ponele un mosquitero. Así le sacás al mosquito transmisor de zika, dengue y chikungunya la posibilidad de poner huevos.

Todas las acciones repetilas semanalmente y cada vez que llueva.

SUPERINTENDENCIA DE SERVICIOS DE SALUD

Ministerio de Salud
Presidencia de la Nación

0800-222-1002
salud.gob.ar

Disponível em: <http://inversorsalud.com.ar>. Acesso em: 18 ago. 2017.

Nessa campanha contra o mosquito transmissor da zika, da dengue e da chikungunya, o enunciador se dirige ao leitor,

- (A) condicionando-o a exercer atividades comunitárias.
- (B) ora incluindo-se nas ações, ora ordenando-o informalmente.
- (C) ora instruindo-o em seus atos, ora reprimindo-o em suas falhas.
- (D) adicionando vozes e posturas divergentes às ações dos moradores.
- (E) impondo-se como voz de autoridade de um órgão governamental.

Los orígenes de la habitual expresión ¡che!

¿Hay algo más argentino que la expresión "che"? Muchos afirmarían que no, que de hecho "che" es sinónimo de argentino. Sin embargo, las continuas oleadas migratorias que recibió el país a finales del siglo XIX y comienzos del XX le dan un origen más complejo.

A Valencia, ubicada en la costa mediterránea española, se le conoce como la tierra de los "che". "Es muy probable que la expresión viajara con los emigrantes que llegaron a Argentina. Entre 1857 y 1935 casi tres millones de españoles arribaron a Buenos Aires", comenta la filóloga e historiadora Inés Celaya.

El "che", no obstante, es un hijo con varios padres. Algunos filólogos italianos reclaman la paternidad y sitúan su nacimiento en Venecia, cuna del "cocoliChe", un dialecto que transmitió muchas palabras al lunfardo, la jerga que nació en los bares bonaerenses. De 1814 a 1970 llegaron a Argentina unos seis millones de emigrantes italianos, siendo la comunidad europea más grande del país.

Otra vertiente del "che" es su posible origen en las comunidades indígenas del norte de Argentina. En guaraní "che" significa "yo" y también se utiliza como el posesivo "mi". "En cualquier caso el 'che' es una palabra errante, que ha cruzado culturas y océanos. Ya no sólo forma parte de la historia del Mediterráneo sino del cono sur de América", detalla Celaya.

Disponível em: www.lanacion.com.ar. Acesso em: 8 jul. 2015 (adaptado).

O texto trata da origem da expressão "che". No caso do espanhol da Argentina, essa expressão reflete a

- (A) quantidade de imigrantes usuários do vocábulo.
- (B) perspectiva da filóloga para o uso dessa palavra.
- (C) identificação dos argentinos com a palavra "che".
- (D) diversidade na formação dessa variedade do castelhano.
- (E) imposição da língua espanhola sobre as línguas indígenas.

No hablarás con acento andaluz en el telediario de las 9

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

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

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

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

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

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

- (A) soberania de um falar sobre o outro.
- (B) estranheza perceptiva do falar andaluz.
- (C) luta dos andaluzes pela diversidade linguística.
- (D) hegemonia de um sotaque com base no prestígio social.
- (E) visão estereotipada dos próprios andaluzes acerca de seu falar.

ANEXO G - Questões de espanhol da prova azul regular (impressa) e digital de 2021



enem2021
Exame Nacional do Ensino Médio

Questões de 01 a 05 (opção espanhol)

Questão 01 enem2021

Se reunieron en un volumen todas las entrevistas dadas por el poeta y dramaturgo Federico García Lorca. Lorca concedió 133 entrevistas; leyéndolas se sabrá qué estaba por detrás de la poética del escritor andaluz. Sobre su obra declaró en una de ellas: "No he sido nunca poeta de minoría. He tratado de poner en mis poemas lo de todos los tiempos, lo permanente, lo humano. A mí me ataca lo humano, es el elemento fundamental en toda obra de arte". Y en otra dijo: "Hoy no interesa más que una problemática: lo social. La obra que no siga esa dirección está condenada al fracaso, aunque sea muy buena". En su última entrevista, de junio de 1936, Lorca se muestra profético: "Ni el poeta ni nadie tiene la clave y el secreto del mundo. Quiero ser bueno. Sé que la poesía eleva y creo firmemente que si hay un más allá tendré la agradable sorpresa de encontrarme con él. Pero el dolor del hombre y la injusticia constante que mana del mundo, y mi propio cuerpo y mi propio pensamiento, me evitan trasladar mi casa a las estrellas".

AYÉN, X. *Retrato del poeta como "muchachón gitanazo"*. Disponível em: www.clarin.com. Acesso em: 8 dez. 2017 (adaptado).

Esse trecho da resenha de um livro de entrevistas concedidas por Federico García Lorca tem por finalidade

- A ressaltar a atração do entrevistado por questões místicas.
- B divulgar a composição das elites com as obras do entrevistado.
- C salientar o compromisso do entrevistado com as questões sociais.
- D mostrar a atualidade das obras poéticas e teatrais do entrevistado.
- E criticar o interesse do entrevistado por particularidades da vida humana.

Questão 02 enem2021

Amuleto

Lo único cierto es que llegué a México en 1965 y me planté en casa de León Felipe y en casa de Pedro Garfias y les dije aquí estoy para lo que gusten mandar. Y les debí de caer simpática, porque antipática no soy, aunque a veces soy pesada, pero antipática nunca. Y lo primero que hice fue coger una escoba y ponerme a barrer el suelo de sus casas y luego a limpiar las ventanas y cada vez que podía les pedía dinero y les hacía compra. Y ellos me decían con ese tono español tan peculiar, esa musiquilla distinta que no los abandonó nunca, como si encircularan las zetas y las ces y como si dejaran a las eses más huérfanas y libidinosas que nunca, Auxilio, me decían, deja ya de trasegar por el piso, Auxilio, deja esos papeles tranquilos, mujer, que el polvo siempre se haavenido con la literatura.

BOLAÑO, R. A. *Tres novelas*. Barcelona: Círculo de Lectores, 2003.

No fragmento do romance, a uruguaia Auxilio narra a experiência que viveu no México ao trabalhar voluntariamente para dois escritores espanhóis. Com base na relação com os escritores, ela reflete sobre a(s)

- A variação linguística do espanhol.
- B sujeira dos livros de literatura.
- C distintas maneiras de acolher do mexicano.
- D orientações sobre a limpeza das casas dos espanhóis.
- E dificuldades de comunicação entre patrão e empregada.



Questão 03 enem2021

Hoy, en cuestión de segundos uno es capaz de conocer la vida de un individuo o las actividades que lleva a cabo sin necesidad de contacto personal; las RRSS tienen la poderosa virtud de convocar concentraciones de gentes con idearios comunes y generar movimientos como la Primavera Árabe, por ejemplo.

Bajo ese parámetro, cualquier incidente puede ser inmediatamente reportado por grabación o filmación, por lo que a los aparatos celulares, más allá de su utilidad en términos de conversación, habría que calificarlos como "la guillotina del siglo XXI".

Así es. Son éstos los que han pasado a convertirse en artefactos con cuyo uso se han develado conversaciones, acuerdos, negociados, chantajes y un sin fin de hechos que han dado curso a procesos de naturaleza legal e investigativa que han tumbado gobiernos, empresas, empresarios, políticos y que, incluso, ha servido en un caso reciente, para que un inocente recupere su libertad tras cuatro años de injusto encierro.

Disponível em: <https://elpotosi.net>. Acesso em: 24. jun. 2021.

O texto trata da evolução inerente às funcionalidades de recursos tecnológicos. A expressão "la guillotina del siglo XXI" destaca que os celulares de hoje podem

- A** oferecer recursos com funções múltiplas.
- B** reunir usuários com ideias semelhantes.
- C** divulgar informação instantânea.
- D** organizar movimentos sociais.
- E** assumir utilidade jurídica.

Questão 04 enem2021

En el suelo, apoyado en el mostrador, se acurrucaba, inmóvil como una cosa, un hombre muy viejo. Los muchos años lo habían reducido y pulido como las aguas a una piedra o las generaciones de los hombres a una sentencia. Era oscuro, chico y reseco, y estaba como fuera del tiempo, en una eternidad.

BORGES, J. L. *Artíficos*. Madrid: Alianza Cien, 1995.

No âmbito literário, são mobilizados diferentes recursos que visam à expressividade. No texto, a analogia estabelecida pela expressão "como las aguas a una piedra" tem a função de

- A** enfatizar a ação do tempo sobre a personagem.
- B** descrever a objetificação do ambiente.
- C** expor a anacronia da personagem.
- D** caracterizar o espaço do conto.
- E** narrar a perenidade da velhice.

Questão 05 enem2021



ERLICH. Disponível em: <https://mansunides.org>. Acesso em: 5 dez. 2018.

A charge evoca uma situação de assombro frente a uma realidade que assola as sociedades contemporâneas. Seu efeito humorístico reside na crítica diante do(a)

- A** constatação do ser humano como o responsável pela condição caótica do mundo.
- B** apelo à religiosidade diante das dificuldades enfrentadas pela humanidade.
- C** indignação dos trabalhadores em face das injustiças sociais.
- D** veiculação de informações trágicas pelos telejornais.
- E** manipulação das notícias difundidas pelas mídias.


ANEXO H - Questões de espanhol da prova azul regular (impressa) e digital de 2022

enem2022
Exame Nacional do Ensino Médio



Questões de 01 a 05 (opção: espanhol)

QUESTÃO 01




**Diidxagola
Binnigula' sa'**



Nisa ri' biraru' mani'
Duxhu'dxa' ndaani

(Proverbio zapoteco)

¿Te gustó?



Las lenguas originarias de nuestra nación guardan gran parte de la riqueza cultural. Son parte viva de nuestro país. Si se hablan, son reconocidas y todos las respetamos, protegemos nuestro patrimonio nacional.

Disponível em: www.inali.gob.mx. Acesso em: 2 dez. 2018.

Esse cartaz tem a função social de

- A** difundir a arte iconográfica indígena mexicana.
- B** resgatar a literatura popular produzida em língua zapoteca.
- C** questionar o conhecimento do povo mexicano sobre as línguas ameríndias.
- D** destacar o papel dos órgãos governamentais na conservação das línguas no México.
- E** defender a preservação das línguas originárias garantindo a diversidade linguística mexicana.



QUESTÃO 02

Pequeño hermano

Es, no cabe duda, el instrumento más presente y más poderoso de todos los que entraron en nuestras vidas. Ni la televisión ni el ordenador, no hablemos ya del obsoleto fax o de las agendas o los libros electrónicos, ha tenido tal influencia, tal predicamento sobre nosotros. El móvil somos nosotros mismos. Todo desactivado e inerte, inocuo, ya les digo. Y de repente, tras un viaje y tres o cuatro imprudentes fotos, salta un aviso en la pantalla. Con sonido, además, pese a que tengo también todas las alertas desactivadas. Y mi monstruo doméstico me dice: tienes un recuerdo nuevo. Lo repetiré: tienes un recuerdo nuevo. ¿Y tú qué sabes? ¿Y a ti, máquina demoníaca, qué te importa? ¿Cómo te atreves a decirme qué son o no son mis recuerdos? ¿Qué es esta intrusión, este descaro? El pequeño hermano lo sabe casi todo. Sólo hay una esperanza: que la obsolescencia programada mate antes al pequeño hermano y que nosotros sigamos vivos, con los recuerdos que nos dé la gana.

FERNÁNDEZ, D. Disponível em: www.lavanguardia.com. Acesso em: 5 dez. 2018 (adaptado).

No texto, o autor faz uma crítica ao(à)

- A conhecimento das pessoas sobre as tecnologias.
- B uso do celular alheio por pessoas desautorizadas.
- C funcionamento de recursos tecnológicos obsoletos.
- D ingerência do celular sobre as escolhas dos usuários.
- E falta de informação sobre a configuração de alertas no celular.

QUESTÃO 03

En los suburbios de La Habana, llaman al amigo *mi tierra* o *mi sangre*. En Caracas, el amigo es *mi pana* o *mi llave*: *pana*, por panadería, la fuente del buen pan para las hambres del alma; y *llave* por... — *Llave*, por *llave* — me dice Mario Benedetti. Y me cuenta que cuando vivía en Buenos Aires, en los tiempos del terror, él llevaba cinco llaves ajenas en su llavero: cinco llaves, de cinco casas, de cinco amigos: las llaves que lo salvaron.

GALEANO, E. *El libro de los abrazos*. Madrid: Siglo Veintiuno, 2015.

Nesse texto, o autor demonstra como as diferentes expressões existentes em espanhol para se referir a "amigo" variam em função

- A das peculiaridades dos subúrbios hispano-americanos.
- B da força da conexão espiritual entre os amigos.
- C do papel da amizade em diferentes contextos.
- D do hábito de reunir amigos em torno da mesa.
- E dos graus de intimidade entre os amigos.

QUESTÃO 04

Los niños de nuestro olvido

Escribo sobre un destino
que apenas puedo tocar
en tanto un niño se inventa
con pegamento un hogar

Mientras busco las palabras
para hacer esta canción
un niño esquivo las balas
que buscan su corazón

Acurrucado en mi calle
duerme un niño y la piedad
arma lejos un pesebre
y juega a la navidad

Arma lejos un pesebre
y juega a la navidad
y juega a la navidad
y juega, y juega, y juega...

La niñez de nuestro olvido
pide limosna en un bar
y lava tu parabrisas
por un peso, por un pan

Si las flores del futuro
crecen con tanto dolor
seguramente mañana
será un mañana sin sol

SOSA, M. In: *Corazón libre*. Argentina: E.D.G.E., 2004 (fragmento).

No texto, a expressão "un mañana sin sol" é usada para concluir uma crítica ao(à)

- A descaso diante da problemática de crianças em situação de rua.
- B violência característica do cotidiano das grandes metrópoles.
- C estímulo à mendicância nos centros urbanos.
- D tendência de informalização do trabalho.
- E falta de serviços de saúde adequados.



QUESTÃO 05

MATERNIDADES EN TIEMPOS DE PANDEMIA



Maternar nunca ha sido fácil; es agotador y desgastante. El cierre de escuelas y guarderías por covid-19 incrementó el trabajo.

La maternidad está romantizada. No todas viven las mismas condiciones, pero aún así las madres ponen lo mejor de sí para sobrellevarlo.

Porque en este sistema no hay lugar para la queja, se da por sentado que las mujeres están hechas para asumir la crianza a pesar de las pocas o nulas herramientas que el Estado o la sociedad les da para ejercer la maternidad.

PARA MATERNAR SE NECESITA UNA TRIBU, LA CRIANZA NO DEBERÍA VIVIRSE EN SOLEDAD.



MURIG

Mujeres en Red para la Igualdad de Género

MURIG. Disponível em: <https://murigcolectivafeminista.wordpress.com>. Acesso em: 26 out. 2021 (adaptado).

No texto, as palavras "*crianza*" e "*tribu*" são usadas para

- A** evidenciar a importância de uma rede de apoio para as mães na criação de seus filhos.
- B** denunciar a disparidade entre o trabalho das mães de diferentes classes sociais.
- C** ressaltar o fechamento de escolas e creches durante o período pandêmico.
- D** ratificar a romantização da dedicação das mães na educação das crianças.
- E** enfatizar a proteção aos filhos em razão do isolamento social das famílias.