



OBSERVAÇÕES SULEADAS SOBRE RACIALIZAÇÃO E LINGUAGEM NA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA EM ESPANHOL

Gabriela Rodrigues Botelho¹ (UFS)

Resumo: Partindo do pressuposto de que a língua e a linguagem permitem reflexões sobre os sujeitos que as utilizam e sobre as culturas nas quais estão inseridas, o objetivo deste artigo é analisar como os itens de língua espanhola do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) colaboram para discutir as relações étnico-raciais, com foco na afrodescendência no mundo hispânico, no âmbito da educação linguística em espanhol. A escolha do material de análise considerou que o exame tem por objetivo avaliar a qualidade da educação a nível médio e, portanto, assim como o currículo da educação básica, deve contemplar os temas transversais em suas provas, o que abrange as relações étnico-raciais. Esse processo de retroalimentação, pode influenciar na percepção sobre linguagem e racialização, tanto para quem realiza a prova, quanto na sua utilização como material didático no ensino médio. A análise apontou que na maioria dos casos, a racialização é apresentada superficialmente e encoberta pela discussão de outros temas presentes nos textos base, além de trazer uma visão eurocentrada das relações étnico-raciais. Ainda assim, a partir da atuação docente, os itens permitem reflexões *suleadas* (SILVA JUNIOR; MATOS, 2019) que descentrem as hegemonias ocidentais valorizando a afrodescendência no mundo hispânico, na sua diversidade. A pesquisa é qualitativa, descritivo-interpretativista e de técnica documental. Fundamentamos a interpretação dos dados no campo teórico da Linguística Aplicada (ORLANDO; FERREIRA, 2014; MELO, 2015; MATOS, 2020) nos estudos decoloniais (CASTRO-GÓMEZ, 2007;); nos documentos oficiais sobre as relações étnico-raciais no ensino (BRASIL, 2004); e nas diretrizes do ENEM (BRASIL, 2013).

Palavras-chave: Decolonialidade. Espanhol. ENEM.

Introdução

Neste artigo, estabelecemos uma relação entre racialização e linguagem no processo de educação linguística em espanhol, a partir da análise dos itens do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Entendemos que, além de ser um exame de grande

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



alcance, um espaço de visibilidade para a língua espanhola e implicar em ações dentro e fora da escola, os cadernos de perguntas do ENEM circulam linguagens que refletem a vida social, podendo ser um espaço relevante para observar os sentidos gerados sobre racialização, bem como sobre a afrodescendência no mundo hispânico. Em função disso, buscamos criar inteligibilidade sobre a vida social considerando a heterogeneidade da linguagem e dos sujeitos (MOITA LOPES, 2009) como preconiza o campo teórico da Linguística Aplicada (LA), no qual esta pesquisa se insere.

A metodologia de pesquisa segue a abordagem qualitativa (FLIK, 2009), a partir da qual analisamos os conteúdos dos itens, com cunho descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) e técnica documental (BARDIN, 1977; GIL, 2002). Buscamos descrever o texto base, enunciado e alternativas que compõem os itens para, através dessas categorias, compreender sua formatação. Dessa maneira, entendemos os cadernos de perguntas do ENEM como um documento que ao ser analisado permite encontrar ideologias, concepções de mundo, língua, linguagem e racialização, que são aceitas ou problematizadas na sociedade atual (BARDIN, 1977; GIL, 2002).

O artigo comporta esta introdução, seguida de dois tópicos de fundamentação teórica nos quais discutimos a concepção de educação linguística e o papel da linguagem diante da racialização. Na sequência, exibimos a análise dos dados e a conclusão.

Educação linguística em espanhol

As discussões sobre educação linguística, no Brasil, surgiram no âmbito de ensino de português como língua materna (LM) no nível básico de ensino. O debate defendia que a língua não é apenas um conjunto de regras e que outros recursos deveriam ser estudados para além da gramática, partindo de diversas posições teóricas, sem se restringir à língua abstrata ou a norma culta. Esses pressupostos sugeriam uma forma ampliada de pensar língua e educação, preconizando que,

A Educação Linguística deve ser entendida como o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer



o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s) (TRAVAGLIA, 2003, s/p).

Nesse viés, a aprendizagem de LM passa a ser entendida como uma prática que ocorre na vivência familiar, passando pelos níveis escolares até a educação superior e se estende pela vida adulta, promovendo maior consciência no uso da língua, da linguagem, suas implicações sociais e contextuais; além de permitir conhecer e reconhecer as variações de cada idioma, estimulando a reflexão sobre as possibilidades de atuação social a partir da linguagem e suas relações entre língua e cultura como sistemas de significação (BAGNO; RANGEL, 2005). Tal proposta também colabora para pensar a aprendizagem de língua estrangeira (LE), já que no mundo contemporâneo, mais do que a comunicação, se faz necessário estimular a capacidade de agenciamento a partir da linguagem, como propõe a educação linguística.

Bagno e Rangel (2005), alertam que há um descompasso entre as exigências na formação de professoras/es nos cursos de Letras e as demandas para uma educação linguística no nível básico. Segundo os autores, a graduação, inclusive na licenciatura, se concentra em estudos descritivos da língua em detrimento do equilíbrio entre estudos que evidenciem práticas linguísticas. A melhor distribuição das áreas de estudo promoveria práticas de ensino mais condizentes com as demandas de aprendizagem do ensino básico.

Na área de língua espanhola, Daher e Sant'anna (2010), explicam que durante um longo período a formação em Letras consistiu na aprendizagem da chamada alta cultura, relacionada aos estudos literários e descritivos da língua. As autoras sugerem que ainda há resquícios dessa ideia, fazendo com que mesmo na licenciatura, haja maior atenção a língua e literatura em detrimento das disciplinas de ensino, por essas serem vistas como mais próximas a área de educação, e aquelas, do curso de Letras. As autoras apontam as teorias linguísticas e metodológicas como as principais bases para se pensar a licenciatura em Letras, desse modo a visão de língua como sistema abstrato e comunicação foram transpostas ao ensino básico de espanhol (DAHER; SANT'ANNA, 2010).

Embora a realidade descrita possa ter sofrido alterações, consideramos que os resquícios mencionados pelas as autoras, ainda se fazem presentes e fortes no ensino superior. Nesse sentido, Matos (2020) alerta que a universidade ainda possui currículos



que reforçam as hegemonias ocidentais, afastando a formação de professoras/es da pluralidade que constitui as línguas e seus sujeitos/as. Esse posicionamento influencia diretamente nas escolas e, portanto, há necessidade de que a universidade seja um espaço de reflexão decolonial sobre a concepção de língua e educação.

Para os estudos decoloniais a organização das instituições educacionais está relacionada diretamente à colonialidade do saber que, a partir da colonização estabeleceu os métodos, os critérios de verdade e compreensão de mundo considerando apenas o que vinha da Europa, do colonizador (CASTRO-GÓMEZ, 2007). Assim, mais do que o rigor científico, seria preciso estar dentro dos moldes do que é considerado conhecimento válido, reforçando os limites de cada área e hierarquizando-as. Uma forma de inverter essa lógica em direção decolonial seria pensar novas formas de organização curricular.

Seguindo os documentos que normatizam a elaboração de cursos superiores, Matos (2020) sugere que os/as futuros/as docentes tenham acesso às temáticas relacionadas aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial, de gênero, sexuais, religiosas, etc. Dessa maneira, além de romper com o reforço às hegemonias ocidentais da “alta cultura”, pretende-se estimular formas decoloniais de pensar o currículo. As proposições de Matos (2020) nos levam a compreender a diversidade linguística e a entender o alcance social de seu uso a partir da diversidade. Como vemos:

Mais especificamente ao tratarmos da educação linguística da língua espanhola, questões de raça e etnia também estão muito arraigadas na formação das nações hispânicas. Neste sentido, a sala de aula tem um papel fundamental no fomento do respeito à diversidade das matrizes étnico-raciais características da América Latina – e para construir uma sociedade igualitária, plural e democrática, comportamentos discriminatórios precisam deixar de ocorrer tanto dentro da escola quanto fora dela (MATOS, 2020, p. 123).

A autora salienta que essa tratativa precisa ter em mente a desconstrução de estereótipos e as possibilidades de agenciamento pela linguagem: “nesse sentido, aponto três questões: questionar essa diferença, explicar como ela é produzida e identificar quais são os jogos de poder estabelecidos por esse discurso” (MATOS, 2020, p. 124). Debater a racialização a partir da linguagem pode ser uma forma de promover tais reflexões.



Nesse viés, Orlando e Ferreira (2014) apontam a necessidade de sensibilizar professores na formação inicial e continuada com o intuito de buscarem respaldo teórico para saberem lidar com situações de racismo em sala de aula ou nos materiais didáticos, bem como proporcionar reflexões que, a partir da linguagem, sustente uma formação cidadã na educação básica com vistas a tratar as relações étnico-raciais como parte de um construto de cidadania e não como um tema ilustrativo, secundário no ensino de línguas.

Linguagem e racialização

De acordo com o documento Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2004), no capítulo sobre as licenciaturas, cabe ao ensino superior elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória; responsabilizar-se pela elaboração, execução e avaliação de cursos articulados à temática étnico-racial; capacitar os/as profissionais da educação para lidar positivamente com a diversidade e incluir a cultura e história Afro-Brasileira e Africana nas escolas; além de identificar, criar e divulgar bibliografia e material didático sobre as relações étnico-raciais.

Já em seu capítulo sobre o ensino médio, o documento incentiva a prática das artes, expressões e manifestações da cultura afro-brasileira como *hip hop*, quadrinhos, grupos teatrais dentre outras ações que sejam afirmativas do universo juvenil e que permeiam a escola, dando ênfase ao uso da linguagem (BRASIL, 2004). Essas e outras propostas do documento podem ser pensadas também no contexto da língua espanhola, considerando a afrodescendência no mundo hispânico, bem como as implicações dessa língua enquanto colonizadora e, ao mesmo tempo, como forma de poder para combater a exploração. Além de ser uma forma de refletir criticamente sobre sua posição social e o estar no mundo, aproximando os/as estudantes brasileiros/as ao mundo hispânico.

Nessa perspectiva, além do típico falante da língua, evidencia-se os falantes do Sul global, ou seja, o falante comum que não representa a hegemonia do idioma falado assim, “a língua como prática social e os sujeitos como parte de um contexto real de sociedade passaram a constituir um dos cernes da educação linguística, questionando o



(não) lugar do Sul e difundindo práticas decolonizadas” (SILVA JÚNOR; MATOS, 2019, p. 102). Os autores explicam que o Sul ao qual se referem é uma localização epistemológica e não geográfica que compreende o pensar e o saber dos povos socialmente minoritarizados ao longo da história. Estes sujeitos/as podem estar no norte geográfico, porém ao serem marginalizados socialmente, são considerados Sul global.

Um exemplo dessa classificação é a reflexão de Paraquett (2019), ao considerar o espanhol ao mesmo tempo uma língua do Norte, ou seja, do colonizador e uma língua do Sul, dos colonizados. Mas também, daqueles marginalizados na Espanha, notadamente ciganos, imigrantes, refugiados e acrescentamos os mouros.

Nesse viés, Melo (2015), alerta que enquanto a racialização é questionada em ambientes digitais, onde as pessoas negras constroem narrativas com seu protagonismo, nas aulas de línguas esse movimento é ignorado em detrimento da manutenção de narrativas sobre escravidão, abolição, miscigenação e etc abordadas, em muitas ocasiões, não de forma emancipatória, mas sustentando as hierarquias raciais.

Para Melo (2015) e Silva Junior e Matos (2019) há uma ausência dessas vozes na aula de línguas. No caso do espanhol uma estratégia é valorizar a participação dos povos indígenas, afro-hispânicos, camponeses, entre outros grupos minoritarizados na América Latina, já que esse território sempre foi mais marginalizado no ensino de espanhol. Ainda é possível pensar os grupos minoritarizados na própria Espanha como os mouros e os ciganos. Nesse sentido, o direcionamento das aulas seria o Sul e não o Norte. Contudo, não se trata de impor temas, palavras ou leituras de mundo que julgam “suelar” os/as estudantes ou os/as falantes de uma determinada língua, pois assim manteríamos a lógica colonial (FREIRE, 1992), mas de reverberar suas vozes e dar ouvidos ao que esses próprios sujeitos/as vêm realizando, questionando e ressignificando em suas experiências cotidianas a partir da linguagem e que se direcionam ao Sul epistêmico.

Diante do apresentado até aqui, notamos que a legislação educacional brasileira ampara o trabalho sobre as relações étnico-raciais em todos os níveis de ensino, o que apoia a relação universidade e escola. Também a LA, ao entender a língua como prática



social enfatiza a importância da educação linguística como forma de apontar situações de opressão e emancipação a partir da linguagem. Nem sempre o contexto de atuação ou os materiais disponíveis têm essa preocupação, por isso se faz necessário manter um olhar que se pretende “*suleado*” nas práticas das aulas de línguas. Como veremos, os itens do ENEM é um exemplo da necessidade de reflexão para além da superfície do texto.

Análise dos dados

A geração de dados para esta pesquisa avaliou as provas do ENEM entre 2010 e 2020 (considerou-se 11 provas regulares; 1 reaplicação; 11 provas para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL); e a versão digital aplicada pela primeira vez em 2021) totalizando 120 itens dos quais 9 discutem a racialização no mundo hispânico, como vemos a seguir:

Quadro 1: Seleção dos itens para análise

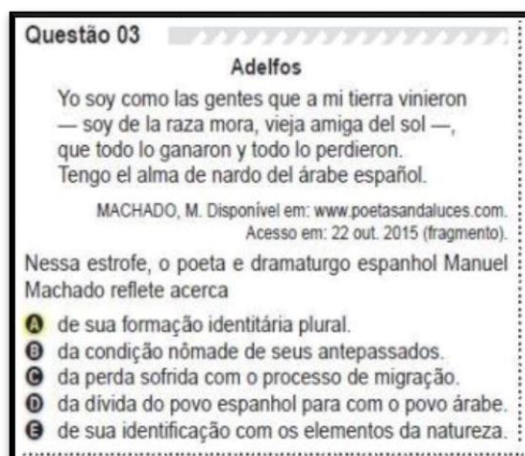
ITEM	TÍTULO DO TEXTO BASE	ENFOQUE
95 – Ano 2013 Prova Regular	<i>Duerme Negrito</i>	Exploração laboral/escravidão
91 – Ano 2014 PPL	<i>El Candombe es participación</i>	Arte e sócio economia
95 – Ano 2014 PPL	<i>No más el día de la raza</i>	Contribuição à nação
93 – Ano 2015 Prova Regular	<i>Caña</i>	Resistência/ exploração laboral
91 – Ano 2010 PPL	<i>La Cueca Chilena</i>	Aspectos culturais
94 – Ano 2011 Prova Regular	<i>El Tango</i>	Aspectos culturais
93 – Ano 2012 PPL	<i>El idioma español en África subshariana: aproximación y propuesta</i>	África e países africanos
02 – Ano 2017 PPL	<i>Erradicar el cólera</i>	África e países africanos
03 – Ano 2019 Prova Regular	<i>Adelfos</i>	Origens africanas

Fonte: Elaboração própria.



Devido a limitação de espaço analisamos aqui apenas o item 03 da prova de 2019 que corresponde a primeira estrofe do poema *Adelfos* do escritor espanhol Manuel Machado. Este poema é uma autobiografia, na qual o poeta ressalta sua identificação com os mouros que, apesar de desprestigiados na tradição espanhola, ocuparam a península Ibérica por séculos e deixou influência da cultura árabe por toda a região, principalmente no sul da Espanha, onde nasceu Manuel Machado. O item é representativo, pois exhibe a racialização superficialmente, direcionando a discussão para outros temas presentes no texto base, além de trazer uma visão eurocentrada, “*norteadada*” da racialização. Vejamos:

Figura 1 - Item nº 03: Aplicação regular da prova de 2019



Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL, 2017). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2019/caderno_de_questoes_1_dia_caderno_2_amarelo_aplicacao_regular.pdf. Acesso em: 18 jun. 2020.

No texto base o autor se caracteriza e resgata suas origens se identificando, não com a identidade tipicamente espanhola, mas com uma das culturas que compõem essa identidade, a raça moura, os árabes. O texto em si não discute diretamente as relações étnico-raciais, mas demonstra essa relação em seus versos, colaborando para compreensão da pluralidade linguística e cultural na Espanha.



O enunciado questiona a compreensão global do texto com foco na identidade plural do poeta, sendo a alternativa A, o gabarito. De fato, ao se remeter às gentes, às pessoas que a sua terra viera, temos uma ideia de pluralidade. A opção B, é descartada por não ter relação com o problema apresentado. Já a opção C, indica uma perda devido à imigração, e a opção D, uma dívida entre o povo árabe e o espanhol, evidenciando o terceiro verso. Ambas opções podem fazer referência ao território ibérico que foi dominado pelos mouros e posteriormente invadido pelos reis do norte da Espanha, expondo os conflitos decorrentes de invasões na península. Por fim, a opção E faz referência à natureza que, embora presente no poema, não é a questão central. Ainda que desconsidere a composição do gênero poema, esse tipo de formulação é previsto pelas diretrizes do ENEM (BRASIL, 2013), no entanto, a construção do item apaga os conflitos e as hierarquias étnico-raciais promovendo uma relação romantizada.

O ponto positivo é que, apesar do eurocentrismo, é possível traçar relações entre as nações europeias e as influências culturais advindas de diferentes partes do mundo, inclusive, da África, o que dá brechas para uma reflexão decolonial (CASTRO-GÓMEZ, 2007). A composição étnica da Espanha a partir dos povos africanos, através dos mouros, nem sempre é destacada, e, a estrofe tenta valorizar essa relação a partir da perspectiva do poeta que demonstra orgulho da herança cultural e da identidade moura que o constitui.

Contudo, há racialização para os povos africanos, mas não para os povos que habitavam a península antes do domínio árabe. Assim, o poema discute a pluralidade cultural na Espanha parcialmente. O trabalho pedagógico, partindo desse item, pode deixar proeminente a visão romantizada do “*Norte*” e potencializar investigações que reverberem as vozes do “*Sul*” pelos próprios mouros, atentando para a língua espanhola, aspectos históricos, culturais e sociais. Essa abordagem pode elucidar a formação de hierarquias através da linguagem poética com foco na desconstrução de estereótipo e da compreensão da pluralidade cultural (MELO, 2015; MATOS, 2020).

Conclusão



Neste artigo buscamos evidenciar a concepção de educação linguística ressaltando seu papel de agenciamento a partir do domínio dos recursos da linguagem. Evidenciamos que entender a língua enquanto prática social implica reconhecer o protagonismo dos/as seus falantes bem como as questões que lhes afligem, de modo que as discussões sobre as relações étnico-raciais podem estar presentes no processo de educação linguística.

Partimos de contextos possíveis na aula de língua como o uso dos itens do ENEM e suas temáticas, para propor alternativas para introduzir o debate sobre as relações étnico-raciais no mundo hispânico, para além da superficialidade do texto e da avaliação. Nesse sentido, também entendemos que é possível aproveitar debates levantados pelas/os próprios estudantes, sendo relacionados à temática da aula ou não a fim valorizar reflexões que se pretendem “*suleadas*” na educação linguística em espanhol.

Os materiais de ensino costumam desviar o foco das discussões raciais para outros temas. Por isso, demonstramos que é possível centralizar essa discussão traçando relações entre linguagem, língua, cultura e racialização colaborando para desconstruir estereótipos e valorizar a afrodescendência, inclusive em contextos onde é bastante invisibilizada, como na Espanha, por exemplo.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAGNO, Marcos; RANGE, Egon de O. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, 2005.

BRASIL. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wpcontent/uploads/2013/12/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_pedagogico_enem_2009_2010.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.



CASTRO-GÓMEZ, Santiago; Decolonizar la universidad. La Hibrys del punto cero y el diálogo de saberes. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 9-24. (Encuentro).

DAHER, Del Carmen. SANT'ANNA, Vera L. A. Formação e exercício profissional de professor de língua espanhola: revendo conceitos e percursos. In: BARROS, Cristiano Silva de; GOETTENAUER, Elzimar de Marins Costa. (Orgs.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 292 p.: il. (Coleção Explorando o Ensino; v. 16).

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. recurso digital. 1992.

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

MATOS, Doris C. Vicente da Silva. Educação linguística intercultural e decolonial em espanhol: propostas interseccionais. **Polifonia**, Cuiabá-MT, v.27, n.46, p. 01 a 235, 2020.

MELO, Glenda Cristina Valim de. O LUGAR DA RAÇA NA SALA DE AULA DE INGLÊS. **Revista da ABPN** • v. 7, n. 17 • jul. – out. 2015, p.65-81.

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

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. e ROCA, P. **Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

PARAQUETT, Marcia. Thinking (and doing) otherwise com a língua dos hermanos. O espanhol na pesquisa e nas políticas linguísticas do brasil. **Letras & Letras**, v. 35 n. especial. Uberlândia, 2019.

ORLANDO, Andréia Fernanda; FERREIRA, Aparecida de Jesus. A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 207-216, 2014.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática ensino plural**. [livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2017.



SILVA JÚNIOR, Antônio Carlos; MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva. Linguística Aplicada e o SULear: práticas decoloniais na educação linguística em espanhol. **Revista Interdisciplinar Sulear**, Belo Horizonte, ano 2, n. 2, set. 2019.