

## A PERSPECTIVA AFROGÊNICA E DECOLONIAL NOS TEXTOS BASE DE ESPANHOL DO EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (2010-2019)

Gabriela Rodrigues Botelho<sup>1</sup>  
UFS

### Introdução

Desde 2010, o componente língua estrangeira (LE) passou a integrar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo como opção o espanhol e o inglês. Após dez anos, em 2019, pela primeira vez, a língua espanhola foi a mais requisitada pelos (as) participantes do exame<sup>2</sup>. Este fato pode ser interpretado como um legado do ensino desta língua na educação básica, e como um ganho para a pluralidade no ensino de línguas no país. Atualmente, a oferta do espanhol é opcional nas escolas, mas segue obrigatória no ENEM. Embora isto gere muitos debates necessários, neste artigo, me atenho a considerar o ENEM como um espaço de visibilidade e prática de língua espanhola, que se destaca enquanto objeto de investigação.

Esta pesquisa se alinha ao campo teórico da Linguística Aplicada (LA) que entende a língua enquanto prática social e estuda a linguagem nos mais variados ambientes (MOITA LOPES, 2006). Na presente escrita, exponho um recorte do projeto de mestrado<sup>3</sup> no qual investigo como as relações étnico-raciais são apresentadas nos itens de espanhol das provas do ENEM. A pesquisa se desenvolveu após a constatação de que, como afirma Paraquett (2018), embora as discussões sobre as relações étnico-raciais devam estar presentes na educação básica, este tem sido um tema pouco recorrente nas provas de espanhol do exame, acabando por desconsiderar a afrodescendência no mundo hispânico.

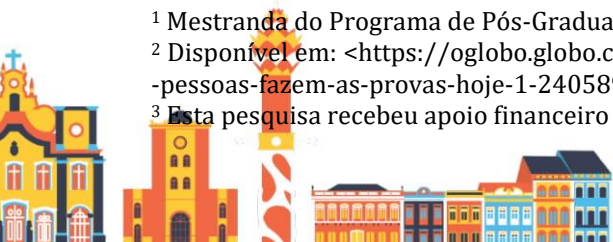
A situação descrita, indica uma tendência homogeneizadora dos exames de larga escala como o ENEM, que não consideram as particularidades socioculturais e do sistema de educação de cada país. Um dos problemas dessa homogeneização é que a escola submete seu trabalho ao formato do exame para que os (as) estudantes alcancem resultados satisfatório nessas provas e, portanto, podem negligenciar certas temáticas e questionamentos menos recorrentes nos itens. Segundo Paraquett (2018), o ENEM tende a considerar um público uniforme em suas provas que não corresponde à diversidade da população brasileira. Deste modo, pode-se formar uma barreira cultural que dificulta o desempenho dos examinados.

Fernandes (2016) aponta os efeitos retroativos do ENEM nas aulas de língua espanhola referente a adequação dos textos, avaliação, foco na leitura e interpretação, entre outras

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe.

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/enem-2019-51-milhoes-de-pessoas-fazem-as-provas-hoje-1-24058988>> Acesso em 31 de janeiro de 2020.

<sup>3</sup> Esta pesquisa recebeu apoio financeiro do programa de bolsas da FAPITEC/SE.



práticas que são próprias do exame e que acabam sendo a principal metodologia de ensino em especial no último ano do nível médio, uma vez que neste nível o foco das aulas é o exame nacional. Para a autora, as demais habilidades (compreensão e expressão oral e escrita), além de estudos próprios da linguagem e da língua espanhola perdem espaço nas aulas.

Ao observar as provas de espanhol aplicadas entre 2010 e 2019, foi possível notar a escassez de discussão sobre a afrodescendência no mundo hispânico, o encobrimento dessa temática pela abordagem de classe e gênero ou por um viés de branquitude (BENTO, 2002). Para tanto, foram avaliadas 21 provas aplicadas entre 2010 e 2019, sendo 10 provas regulares, 1 reaplicação e 10 provas para Pessoas Privadas de Liberdade (PPL) totalizando 105 itens.

A partir desses itens selecionei apenas os que poderiam promover uma discussão sobre as relações étnico-raciais através de: aspectos culturais de influência afrodescendente, textos que apresentassem personagens negros (as), que falasse sobre a África e países africanos, ou sobre pluralidade cultural com menção direta ou indireta à afrodescendência no mundo hispânico, e etc. Com base nesses critérios foi possível identificar nove textos, dos quais, em apenas três foi possível observar aspectos de uma perspectiva afro-gênica (WALKER, 2018), isto é, aspectos de protagonismo das pessoas negras, seja através da organização social, laboral, cultural, religiosa ou mesmo pela contribuição à seus respectivos países.

Portanto, o objetivo é analisar como a perspectiva afro-gênica (WALKER, 2018), se faz presente nos textos base de espanhol do ENEM. Isto posto, justifico essa pesquisa por ser uma forma de debater as relações étnico-raciais no âmbito da educação linguística em espanhol e pela necessidade de problematizar a atuação do espanhol em espaços de visibilidade como o ENEM. Fundamento a análise nos estudos decoloniais (LANDER, 2005; QUIJANO, 2005; MALDONADO-TORRES, 2007; WALSH, 2012; VERONELI, 2015); e em autores que pensam a decolonialidade a partir do Movimento Negro no Brasil como Bernardino-Costa (2018) e Gomes (2018). Além de Bento (2002) e Almeida (2018) que entendem o conceito sociológico de raça como estruturante para a sociedade brasileira. Classifico essa pesquisa como qualitativa (FLIK, 2009), descritivo-interpretativista (MOITA LOPES, 1994) e de técnica documental (BARDIN, 1977).

Nesta introdução apresentei a investigação e o recorte a ser desenvolvido neste artigo. Em seguida faço uma breve relação entre o ENEM, o ensino de espanhol e a Educação para as Relações Étnico-raciais (ERER) na educação básica. No segundo tópico, exponho o aporte teórico com base nos estudos decoloniais e na perspectiva afro-gênica. No terceiro tópico, apresento a metodologia e a análise dos dados. Por fim, expresso as conclusões.



## **ENEM, ERER e ensino de espanhol na educação básica**

A implementação do ENEM em 1998 foi uma das ações previstas pelas reformas educacionais dos anos 1990. Um dos objetivos do exame é medir a qualidade da escola, sendo uma forma de controle do currículo e qualidade de ensino. Em sua formulação original, a Matriz de Referência (MR) do ENEM, contava com cinco competências e vinte e uma habilidades. Os itens deveriam ser elaborados e resolvidos através da interdisciplinaridade e não a partir de um conteúdo decorado. O exame contava com 63 perguntas de conhecimentos gerais, incluindo português e matemática, e uma redação (BRASIL, 1998).

Em 2009 houve uma reformulação no ENEM tanto na sua infraestrutura quanto na MR. Os itens passaram a exigir a resolução de problemas com foco principalmente na compreensão e interpretação textual, a prova passou a ser aplicada em dois dias seguidos (sábado e domingo), sendo dividida em quatro áreas de conhecimento, totalizando, 180 questões e a redação. A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação compreende Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Tecnologias da Informação e Comunicação. Também formam parte da MR cinco eixos cognitivos comuns às quatro áreas, e, competências e habilidades específicas para cada área. A competência 2, da área de Linguagens é comporta as LEs Inglês ou Espanhol (BRASIL, 2013).

É possível notar uma relação estreita entre ENEM e a educação básica, da qual o espanhol era obrigatório desde a Lei 11.161/2005 (atualmente é opcional), e a ERER está incluída como eixo de estudo em todos os anos de ensino perpassando todas as disciplinas do currículo, ainda que seja destaque nas disciplinas de história, literatura e artes, através da Lei 11.465/2008. É nesse ponto que língua espanhola, ENEM e ERER se encontram, pois, sendo parte da educação básica é escopo do espanhol discutir sobre as relações étnico-raciais, e, o ENEM, como avaliação do ensino médio, também deve cumprir este propósito.

Devido a esse cenário, autores como Almeida e Sanchez (2016), além de Senra, Moreira e Santos (2017), entre outros, como as relações étnico-raciais vem sendo abordadas no ENEM, com base, principalmente na Lei 11.645/2008 e documentos que orientam a ERER. Nesse artigo, considero as referências citadas para compreender o que se espera da ERER e como as relações étnico-raciais podem ser abordadas nos itens de espanhol do ENEM. Contudo, noto que essa perspectiva não é suficiente, pois mesmo seguindo tais orientações, a elaboração dos itens pode levar a encobrimentos ou simplificação. Por isso, agrego nessa pesquisa os estudos decoloniais que refletem sobre as relações étnico-raciais como fator estruturante das atuais sociedade e o conceito de perspectiva afrogênica que abarca a afrodescendência em condição diaspórica.





## **Decolonialidade e perspectiva afrogênica: o x da questão**

Os estudos decoloniais pretendem pensar a América Latina a partir de suas próprias epistemologias e saberes, com base em seu histórico colonial e nas estruturas sociais que este período ainda sustenta. Assim, é composto por latino-americanos (as) e latino-americanistas que pretendem pensar uma sociedade decolonial, ou seja, livre das amarras coloniais. A principal linha de pesquisa nesse viés, é a do Programa Modernidade/Colonialidade (PM/C).

Estes estudos se desenvolveram a partir do conceito de colonialidade cunhado pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano. O autor defende que embora o colonialismo enquanto regime político tenha sido derrubado, as ideologias e estruturas sociais que sustentavam este tipo de organização social continuam vigentes. O principal construto colonial que segue organizando a sociedade é a ideia de raça, para o autor este elemento é reforçado pelo eurocentrismo e sustenta a organização mundial do trabalho elencando a raça branca com os melhores postos no mercado laboral e as demais raças com postos desvalorizados.

Quijano (2005) explica que a organização social acima descrita se consolidou no período colonial, se mantém na contemporaneidade e segue se readequando para manter a estrutura colonial. Nesse sentido, o PM/C busca identificar os traços de colonialidade nas sociedades contemporâneas e propõe um giro decolonial, ou seja, uma forma de buscar soluções a partir do contexto e saberes locais. Para Quijano (2005) o eurocentrismo como ideologia, vê a Europa e os europeus como superiores e a divisão social do trabalho (seja a partir do gênero ou da classificação dos países como desenvolvidos ou subdesenvolvidos, e etc.), se baseia na ideia de que há diferentes raças, e, embora isso seja visto como um erro, sociologicamente a categoria raça ainda é importante para entender as hierarquias sociais. A partir dessa tríade (eurocentrismo, raça e divisão mundial do trabalho) o autor caracteriza o conceito de colonialidade do poder, que é considerado o alicerce das sociedades hodiernas.

Com base na colonialidade do poder outros conceitos têm sido úteis para compreender as construções sociais contemporâneas. Aprofundando os estudos decoloniais, Lander (2005) se utiliza do conceito de colonialidade do saber para mostrar que no ocidente o conhecimento eurocentrado é o único validado, de modo que, os saberes originários de outras regiões (América, África, e etc.) foram deslegitimados e seguem pouco conhecidos. Neste mesmo viés, Maldonado-Torres (2007) colabora com o conceito de colonialidade do ser defendendo que a lógica da conquista legitimada na colonização segue como forma de dominação e manutenção das hierarquias sociais com base na raça. Para o autor, a colonialidade do ser relaciona diretamente o corpo, o ser, a linguagem e o pensamento, problematizando o impacto da colonização como constitutivos da intersubjetividade humana (MALDONADO-TORRES, 2007).



Veronelli (2015) complementa a discussão sobre colonialidade afirmando que a linguagem também foi colonizada e as formas de expressão verbais ou não verbais foram limitadas pelo colonizador, sendo esta, mais uma maneira de desumanizar os (as) sujeitos (as) colonizados (as) reafirmando a colonialidade do ser. Em palavras da autora:

O que está inscrito no paradigma linguístico renascentista é uma relação entre linguagem e território, linguagem e poder político e jurídico, linguagem e escrita, linguagem e deus. A linguagem dos colonizadores é linguagem, o castelhano é uma língua; os meios de expressividade dos colonizados, por sua vez, são algo inferior (VERONELLI, 2015, p. 46, tradução nossa).<sup>4</sup>

Outro campo de ação da colonialidade, preocupante atualmente, é a colonialidade da natureza ou cosmogônica, Walsh (2012) explica que a separação sociedade/natureza, própria do pensamento eurogênico faz o ser humano se sentir no dever de dominar e explorar a natureza. Esse pensamento culmina na degradação do ambiente, além da reificação dos espaços sagrados dos povos originários e afrodescendentes nas Américas, e da destruição das tradições e cosmogonia desses povos que se constituem a partir da relação com a natureza.

As colonialidades aqui apresentadas demonstram que ainda há muito das estruturas coloniais nas sociedades colonizadas, sendo a raça o elemento norteador dessa organização. Neste sentido, raça como explica Schwarcz (2012), é uma categoria classificatória, uma construção local, histórica e cultural, para entender sua influência real no mundo, que ocorre pela produção e reprodução de identidades e hierarquias sociais politicamente poderosas. Tomando esse conceito sociológico de raça, para exercitar um pensamento decolonial, é que essa pesquisa se aproxima de autores que tratam esse conceito como eixo central das relações sociais e institucionais brasileiras.

Nesse sentido Bernardino-Costa (2018) e Gomes (2018) defendem que as ações do Movimento Negro no Brasil são por si decoloniais, pois buscam que os direitos das pessoas negras sejam garantidos, rompendo a estrutura de colonialidade que ainda sustenta o preconceito e a discriminação. Este movimento reflete em variadas esferas da sociedade:

Nos campos político, cultural, pedagógico e epistemológico é que se encontra a perspectiva negra da decolonialidade. Ela nos remete ao pensamento emancipatório construído pelos movimentos sociais nas lutas cotidianas e nas instituições educacionais. Portanto, falamos em tensões, disputas de práticas e de conhecimentos. Enfim, dialogamos sobre os currículos (GOMES, 2018, n/p).

---

<sup>4</sup> Lo que está siendo prescripto en el paradigma lingüístico renascentista es una relación entre lenguaje y territorio, lenguaje y poder político y jurídico, lenguaje y escritura, lenguaje y dios. El lenguaje de los colonizadores es lenguaje, el castellano es una lengua; los medios de expresividad de los colonizados, por su parte, son algo inferior (VERONELLI, 2015, p. 46).



A autora demonstra que a quebra de paradigmas em relação a população negra no Brasil altera as relações pessoais e institucionais, promovendo uma perspectiva decolonial, inclusive nos currículos da educação, o que remete ao ensino de LE e à exames como o ENEM.

É nesse sentido que utilizo o conceito de perspectiva afrogênica, pois este conceito busca uma visão de mundo que foge do eurocentrismo e se aproxima das culturas afrodescendentes na diáspora. Assim, é possível notar que há outras formas de pensar o mundo, seja em relação às relações de poder, à constituição do ser, do saber e da linguagem, ou mesmo na convivência entre sociedade e natureza. A antropóloga afro-estadunidense Sheila Walker, responsável por cunhar o conceito explica que:

Afrogênico quer dizer, simplesmente, o que tem sua origem na história, a maneira de ser e de saber, as interpretações e os estilos de interpretação dos africanos e afrodescendentes. Refere-se às experiências, interesses e prioridades dos africanos, afrodescendentes e suas articulações. A palavra pode comparar-se à palavra eurogênico, conforme se usa para povos de origem europeia. São os mesmos povos que se apropriaram do direito de não somente dispor dos corpos e vidas de gerações de africanos e afrodescendentes escravizados, mas também de definir as realidades destas vidas e histórias. Uma perspectiva afrogênica é necessária para equilibrar, completar e corrigir as histórias e interpretações das américas que todos aprendemos, que se baseiam em perspectivas eurogênicas (WALKER, 2001, p. 8, apud WALKER, 2018, p. 28).

Dessa maneira, a autora propõe que temas como: origens africanas, escravidão e abolição, resistência, relações com outros povos, transferência da tecnologia africana para a América, demografia, estrutura socioeconômica das comunidades afrodescendentes, espiritualidade, sabedoria, arte, gastronomia e contribuição à nação, entre outros, sejam analisados com base em uma perspectiva afrogênica, que possibilitem a compreensão desse lado da história até então, encoberto, esquecido ou deslegitimado. Destarte, uma perspectiva afrogênica é necessária para as análises que apresentarei a seguir, pois é uma forma de desnaturalizar a visão eurogênica de branqueamento que permeiam o imaginário, as formas de existência e a interpretação dos textos, na sociedade brasileira, além de possibilitar a valorização do protagonismo afrodescendente em diáspora no Brasil e no mundo hispânico.

Bento (2002), explica que há uma espécie de pacto narcísico entre o grupo social branco que só reconhece a si mesmo, o que opera para a manutenção de seus privilégios, por isso é comum a revolta diante de ações reparatórias para grupos minorizados, como as cotas raciais em concursos e de acesso à universidade. Diante desse cenário, se conformam as estruturas do racismo (ALMEIDA, 2018) através do imaginário social, das instituições, da estética e dos conflitos raciais que tendem a negar os espaços de visibilidade e poder a grupos não brancos.





Para Almeida (2018, p. 38) o racismo “[...] é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "normal" com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional.” Isso não significa que as estruturas do racismo sejam incontornáveis, mas que é preciso identificar seus modos de operação, como demonstrei através das colonialidades, para propor soluções decoloniais. Nesse sentido, uma perspectiva afrogênica pode questionar e pensar o mundo atual a partir da existência histórico social, não branca, equilibrando e decolonizando a conversação.

### Metodologia e análise dos dados

Esta pesquisa segue a abordagem qualitativa (FLIK, 2009), portanto, tem como foco o detalhamento sobre a composição de três itens do ENEM a partir dos textos base. Dessa maneira, se enquadra no escopo das pesquisas descritivo-interpretativistas (MOITA LOPES, 1994), uma vez que visa pormenorizar a formatação dos itens e ao mesmo tempo compreender sua elaboração. Para tanto, utilizo a técnica de pesquisa documental (BARDIN, 1977), a partir do conceito de unidade de contexto e das categorizações.

De acordo com Bardin (1977, p. 107) “a intensidade e a extensão de uma unidade, podem surgir de forma mais ou menos acentuado, consoante as dimensões da unidade de contexto escolhida.” Assim, para a autora, ao tomar a unidade de contexto como forma de análise compreende-se o tema, as palavras, o parágrafo, entre outros aspectos linguísticos, textuais e contextuais como elementos que compõem determinado texto. Devido ao fato, de que para compreender os itens do ENEM, é preciso estar atenta aos elementos citados, considerei a unidade de contexto como unidade de análise.

Para esta análise, seguindo Bardin (1977), apresento uma das categorias de pesquisa, ou seja, os textos selecionados a partir da classificação dos que apresentam uma perspectiva afrogênica, que no caso são três textos. Assim, a interpretação dos dados foi realizada a partir das considerações sobre a importância de as relações étnico-raciais estarem presentes nos itens de espanhol do ENEM, e, na fundamentação teórica apresentada anteriormente.

A primeira análise está no item 95 da prova regular de 2013. A canção de ninar *Duerme Negrito*<sup>5</sup>, é o texto base para a questão. Tradicional na América Hispânica esta é uma canção anônima que foi gravada por grandes nomes da cultura popular, sendo a versão mais conhecida a do músico argentino Atahualpa Yupanqui (Héctor Roberto Chavero Aramburo), como explica Botelho (2015): “Atahualpa Yupanqui afirmou ter ouvido esta canção sendo

<sup>5</sup> Canção completa disponível em: < <https://www.cifraclub.com.br/atahualpa-yupanqui/849424/letra/> > Acesso em 23 de julho de 2020.



cantada por uma mulher negra, na região do Caribe, entre a fronteira da Venezuela com a Colômbia, onde ficou encantado, a aprendeu, e a recopilou tornando-se seu primeiro intérprete.” A canção de fato dá a entender que se trata de uma mulher, provavelmente negra, embalando o sono de uma criança também negra enquanto a mãe da criança está trabalhando, como vemos a seguir:

**Figura 1 - Item nº 95, ano de aplicação 2013**

**QUESTÃO 95**

**Duerme negrito**

Duerme, duerme, negrito,  
que tu mamá está en el campo,  
negrito...

Te va a traer  
codornices para ti.  
Te va a traer  
rica fruta para ti.  
Te va a traer  
carne de cerdo para ti.  
Te va a traer  
muchas cosas para ti [...]

Duerme, duerme, negrito,  
que tu mamá está en el campo,  
negrito...

Trabajando, trabajando duramente, trabajando sí.  
Trabajando y no le pagan,  
trabajando sí.

Disponível em: <http://letras.mus.br>. Acesso em: 26 jun. 2012 (fragmento).

Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2013/caderno\\_enem2013\\_dom\\_amarelo.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarelo.pdf)> Acesso 18 de junho de 2020.

Ao pensar o texto como categoria de análise, olhando apenas para o trecho que consta no item 95, é possível acessar outras culturas, compreender a função social do texto, associar o texto a sua temática e entender a importância da cultura popular no universo hispânico. Elementos requeridos na competência 2 da MR do ENEM (BRASIL, 2013). Entretanto, isso se dá com base no trecho selecionado, o que não garante uma abordagem adequada sobre o texto original. Entendo que ao fragmentar a canção as nuances que compõem o gênero textual canção de ninar, são descaracterizadas, limitando sua compreensão e reduzindo o discurso anunciado pelo eu lírico, que prepara o imaginário infantil para a insegurança, medo, crueldade e perigos da realidade que o espera enquanto pessoa negra.

Na versão original da canção *Duerme Negrito*, temos na primeira estrofe o embalo para o sono e as recompensas que a criança receberá se dormir, na sequência aparece a ameaça: “*Y si el negro no se duerme, viene el diablo blanco y ¡zas! Le come la patita, ¡chacapumba!*” É notável nesse trecho que a ameaça mescla a fantasia, através do elemento religioso, ao perigo real no qual o branco (pessoas/homem) é comparado ao diabo, denunciando a exploração étnico-racial e alertando a criança sobre sua realidade. Nos versos seguintes a canção explica





que a mãe está trabalhando doente, de luto, que ela não recebe pelo trabalho, mas que continua trabalhando pela criança, e, que trará as recompensas caso a criança durma.

Ao analisar a letra completa da canção fica latente a problemática étnico-racial da mãe negra que deixa seu bebê com alguém para ir ao campo trabalhar, no entanto este trabalho não se caracteriza apenas pela precariedade ou exploração (no sentido contemporâneo), é cabível sugerir que se trata de um trabalho escravo. Não diz como a mãe trará as recompensas caso o filho durma apenas que ela não é paga. O fato de estar em luto também demonstra as dores dessa família, pode ser que o pai da criança tenha morrido ou alguém próximo, além do fato da mãe estar enferma. O cantor e historiador Gabo Ferro (2011), destaca o brilhantismo da canção ao tratar de classe, gênero e raça de forma simples e profunda.

A classe é retratada pela pobreza da mulher que vive explorada no campo; o gênero pelo cuidado da criança por parte de duas mulheres; e a raça na figura do homem branco canibal que ameaça a criança negra. Essa descrição caracteriza a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005), relacionando: o eurocentrismo enquanto cosmovisão; a racialização diante da relação de poder; e a posição laboral de exploração. Além, da quebra de expectativa de gênero e raça, sendo a mulher negra a provedora do lar e o homem branco o mal.

Embora seja difícil datar, é possível especular que se trata de uma realidade de escravização das pessoas negras no campo, em algum ponto da América Hispânica, e não da precariedade do trabalho independente da relação com raça e etnia. Como observamos na figura 1, o trecho apresentado fragmenta a versão original da canção omitindo a ameaça à criança algo tão próprio do gênero discursivo canção de ninar, e, que neste caso não deixaria dúvidas sobre a discussão em torno da temática étnico-racial. Essa fragmentação desconsidera o contexto da canção reduzindo um problema triplo, a um problema, a exploração do trabalho. O que se caracteriza, como um eufemismo, evitando assim, problematizar a racialização das pessoas na América Hispânica.

Por outro lado, compreendo a seleção desse texto como de grande importância para as discussões étnico-raciais, pois ainda que a abordagem tende à encobrir a discussão racial, o texto por si só já traz uma perspectiva afro-gênica: por retratar a subjetividade das personagens, provavelmente na condição escravidão, e, o quanto isso intensificava as dores humanas como deixar os filhos para trabalhar, saúde comprometida, a dor do luto e contínua busca por dignidade. As relações com outros grupos sociais, no caso o homem branco, retratado como canibal e diabólico, pode simbolizar a influência religiosa cristã neste imaginário. Neste caso, a canção reflete um momento histórico específico que moldou, e, continua influenciando, o imaginário sociocultural.



O segundo texto selecionado está no item 91 da prova de 2014 para PPL. O gênero textual é o artigo de opinião, e tem como tema a afrodescendência na cultura uruguaia:

### Figura 2 - Item nº 91, ano de aplicação 2014

#### QUESTÃO 91

##### El candombe es participación

Bastaría nombrar al tambor en nuestro país, y ya estaría implícita la referencia al candombe, patrimonio cultural uruguayo y, desde setiembre del 2009, Patrimonio Inmaterial de la Humanidad, reconocido por las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura — Unesco. Proceso que se remonta a la época colonial, cuando era tenido como un mero baile de negros esclavos, ruidoso y obsceno, definición que toman incluso algunos diccionarios antiguos y no tanto, viéndolo como divertimento de pésima categoría por su procedencia racial. Esto fue cambiando merced al combate sin tregua a los prejuicios, siempre en crecimiento su aceptación por el conjunto de la sociedad, hasta llegar a nuestros días, cuando el Gobierno progresista en el 2006 promovió la ley 18059, consagrando los 3 de diciembre como Día del Candombe, la Cultura Afrouruguaya y la Equidad Racial, que en su artículo 5to y final dice: "Declárese patrimonio cultural de la República Oriental del Uruguay al candombe, caracterizado por el toque de los tambores denominados chico, repique y piano, su danza y canto, creado por los afrouruguayos a partir del legado ancestral africano, sus orígenes rituales y su contexto social como comunidad."

ANDRADE, S. Disponível em: <http://alainet.org>. Acesso em: 22 fev. 2012 (adaptado).

Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/ppl/2014/prova\\_caderno\\_cinza\\_6\\_2014.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2014/prova_caderno_cinza_6_2014.pdf)> Acesso 19 de junho de 2020.

O recorte do texto diminui o sentido do título que sintetiza a discussão sobre herança e hierarquização cultural, e as novas formas de exclusão através da indústria do espetáculo, já que, no original, há um debate sobre a cultura ser participação ou disputa, pois a valorização cultural gerou embate entre as agremiações carnavalescas, capitalizando os recursos culturais. Por isso, o título defende que *El candombe es participación*, ou seja, uma forma de manifestação cultural de todo o povo uruguaio independente da condição econômica.

Apesar disso, o trecho adaptado não foge da proposta do texto original<sup>6</sup>, de mostrar como a discriminação tentou apagar parte da cultura uruguaia. Após séculos de reivindicações os traços da afrodescendência são reconhecidos e valorizados, através, por exemplo, do dia de celebração do *Candombe*, além de outras manifestações afro-uruguaias.

<sup>6</sup> Artigo completo disponível em: <<https://www.alainet.org/es/active/42824>> Acesso em 23 de julho de 2020.



O trecho adaptado, usado como base para o item 91, explica as mudanças de sentido em relação à palavra *Candombe* e como o gênero musical que deriva dessa tradição afro-uruguaia foi ressignificado ao longo dos séculos no país. O artigo chama atenção para os significados negativos atribuídos ao gênero musical devido ao preconceito racial. Atribuir sentidos negativos em torno da raça ou de elementos culturais próprios de determinado grupo cultural caracteriza a hierarquização da cultura, e, neste caso aponta para a colonialidade da linguagem (VERONELLI, 2015) quando formas de expressão (verbal, não verbal ou mesmo artística) são deslegitimadas. A colonialidade da linguagem está na supremacia da expressão dos grupos dominantes, limitando a expressão dos demais grupos.

Neste texto, vemos que os sentidos da tradição do *candombe* foram por muito tempo determinados por uma visão eurogênica, racialmente branca que classificava tudo relacionado à cultura afrodescendente como ruim. Neste caso em específico, o dicionário é citado como instrumento de poder que colaborava para oficializar a visão dominante, letrada, e, embora o texto não mencione, branca em detrimento da perspectiva das pessoas negras em diáspora que recriavam suas tradições. Essa passagem nos remete à colonialidade do saber (LANDER, 2015), quando o conhecimento ocidental é sobreposto a outros conhecimentos.

Dessa maneira, pode-se identificar como as estruturas sociais colaboram para o racismo, (ALMEIDA, 2018), uma vez que, mesmo com a valorização e reconhecimento, a mercantilização da cultura hierarquizada segue limitando o acesso da população à cultura afro-uruguaia. Já a aceitação ao *Candombe* por grande parte da população, nos remete a Bento (2002) ao explicar sobre a relutância do grupo social branco em não abrir mão dos espaços de visibilidade e poder. Assim, a perspectiva afrogênica está presente neste texto, pois apresenta a luta e resistência dos afro-uruguayos pela legitimação de sua cultura e existência.

Já o texto base do item 93 da prova regular aplicada em 2015, é um poema do escritor cubano Nicolás Guillén intitulado *Caña*. Este poema faz parte do livro *Sóngoro Cosongo* publicado em 1931 e que tinha como inspiração a cultura afro-cubana. Neste e em outros livros, Nicolás Guillén reflete os dilemas, problemas e anseios de seu povo evidenciando a afrodescendência a partir de suas particularidades em relação ao povo negro, mas também no âmbito das relações étnico-raciais entre principalmente negros e brancos. Como um escritor negro sua poesia não é isenta, muito menos neutra e com maestria demonstra a vontade de convivência entre as culturas que compõem Cuba e os conflitos existentes para que essa convivência ocorra de forma respeitosa e justa. Ao mesmo tempo demonstra a mescla cultural presente na ilha sem deixar de mencionar os conflitos provenientes desse encontro, as hierarquias sociais e a necessidade de rompe-la em nome da igualdade. Vejamos o texto:





Figura 3 - Item nº 93, ano de aplicação 2015

QUESTÃO 93

Caña

El negro  
junto al cañaveral.  
El yanqui sobre el cañaveral.  
La tierra  
bajo el cañaveral.  
¡Sangre  
que se nos va!

GUILLÉN, N. Sónoro cosongo. Disponível em: [www.cervantesvirtual.com](http://www.cervantesvirtual.com).  
Acesso em: 28 fev. 2012 (fragmento).

Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/enem/provas/2013/caderno\\_enem2013\\_dom\\_amarelo.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarelo.pdf)> Acesso 18 de junho de 2020.

Como podemos observar, o poema apresenta grupos sociais, neste caso representando posição hierárquica entre as pessoas negras e as pessoas brancas, mas também o território latino-americano e a presença anglo-americana. Além da denúncia da exploração racial, aparece a denúncia sobre a exploração dos Estados Unidos em relação a América Latina e mais especificamente em Cuba, e, por fim, a exploração da terra como o elemento mais desvalorizado, ainda que fosse essencial para o sustento de todos, uma vez que sem a terra não há canavial, elemento central dessa relação de poder.

Destarte, entendo que está em discussão o que chamamos de colonialidade da natureza (WALSH, 2012), devido ao destaque dado à terra enquanto um ser também explorado. É interessante destacar ainda que o indivíduo branco tem uma nacionalidade e a partir dela nos damos conta do seu poder e possivelmente da sua cor de pele. Enquanto que o indivíduo negro apenas se remete ao seu local de exploração, não tem nacionalidade, apenas tem a sua cor, seu corpo, o que caracteriza a colonialidade do ser (MALDONADO-TORRES, 2007). Já a terra nos remete à Cuba, devido ao contexto histórico da obra e do autor, mas poderia ser qualquer lugar da América Latina onde houve a monocultura da cana de açúcar, como o Brasil.

Nesse sentido, nos apresenta uma América Latina afrodescendente, como de fato ela é e relacionada à terra. Nos dois últimos versos o autor evidencia que a relação entre os grupos se dá pela violência, pela exploração, pelo derramamento de sangue. De acordo com o pesquisador Oliveira Neto (2019), a poesia de Nicolás Guillén a partir da ideia de *mulatez* defende o protagonismo afrodescendente na construção da identidade cultural cubana, sem negar as influências europeias e a africanidade presente em cuba, porém afirmando uma nova identidade da qual os elementos afro-cubanos são indispensáveis:



[...] podemos afirmar que os versos de Guillén não são “pacifistas”, promovendo uma “unidade” sobre as injustiças históricas. Seus versos são carregados de denúncia à estrutura social em que se encontrava. O desejo pela nação unificada não se sobrepõe ao desejo da emancipação dos grupos sociais marginalizados. O primeiro só se alcança na medida em que o segundo seja realizado (OLIVEIRA NETO, 2019, p. 37).

Assim, para o autor a denúncia em relação à dominação racial perpassa toda a obra de Guillén, apontando a discriminação, a marginalização, a vergonha de si mesmo impetrada por outros grupos sociais, que vem do período colonial por conta da escravização e persiste em momentos históricos posteriores como vemos no poema *Caña*. Em palavras do autor:

O negro continua subjugado junto ao canavial enquanto o branco imperialista se encontra sobre o canavial. Este poema surge em pleno regime do ditador Gerardo Machado, marcado pela repressão, tortura e exploração do trabalho para atender os interesses hegemônicos dos Estados Unidos. Em Cuba, entre os proletários, o negro tinha as piores condições. Além da exploração do trabalho sofria os estigmas do racismo (OLIVEIRA NETO, 2019, p. 71).

Diante do exposto, constatamos que o poema *Caña* enquanto texto base, apresenta uma perspectiva afrogênica pois, mostra as pessoas negras em contexto de exploração marcando sua posição social no sentido de estar no trabalho com a terra, mas questiona esta hierarquia ao demonstrar que as posições e relações sociais naquele contexto não eram pacíficas, pois havia conflitos que resultavam em violência e sangue derramado. Através dessa construção o autor evidencia o conflito nas relações sociais entre os grupos estabelecidos e a própria natureza, de modo a problematizar essa relação, ou seja, as posições sociais e o trato com a terra não são normalizadas, não é uma simples descrição, mas uma denúncia da relação exploratória do trabalho com base na racialização.

### **Considerações finais**

Neste artigo, busquei demonstrar como as discussões sobre as relações étnico-raciais são escassas no ENEM, e, que dentre os itens que permitem esse debate, uma perspectiva que valorize o protagonismo afrodescendente no mundo hispânico também é pouco representada.

Assim, foram identificados e analisados três textos que apresentam uma perspectiva afrogênica. O primeiro ao problematizar a exploração de gênero, raça e classe no imaginário popular através da canção de ninar *Duerme negrito*, da prova de 2013; o segundo texto ao reconhecer a afrodescendência como constituinte de uma cultura nacional através do artigo *El candombe es participación*, da prova de 2014; e o terceiro texto através da crítica à exploração da natureza e do ser humano a partir da ideia de raça como vemos no poema *Caña*, de 2015;



Os itens analisados estão de acordo com os critérios da MR do ENEM, e os textos escolhidos permitem o debate sobre as relações étnico-raciais no mundo hispânico. Entretanto, ao adaptá-los ou fragmentá-los, tal discussão tende a se perder, pois desvia o foco a problematização da racialização. Entendo que identificar aspectos de uma perspectiva afrogênica nos textos base pode colaborar para o engajamento da língua espanhola em um giro-decolonial, refletindo na construção das provas do exame e no cenário educacional.

### Referências

ALMEIDA, Marco Antonio Bettine de; SANCHEZ, Livia Pizauro. ENEM: Ferramenta de implementação da lei 10.639/2003 – competências para a transformação social? Educação em Revista, Belo Horizonte, v.32, n.0, p. 79-103, Janeiro-Março, 2016.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. O que é racismo estrutural? Belo Horizonte: Letramentos, 2018.

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

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Universidade de São Paulo: Instituto de Psicologia: São Paulo, 2002.

BERNARDINO-COSTA, Joaze. Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros: em busca de um diálogo horizontal. Revista Sociedade e Estado – Brasília, Volume 33, Número 1, Janeiro/Abril 2018.

BOTELHO, Jota. A história da canção Duerme Negrito. Disponível em: <<https://jornalggm.com.br/memoria/a-historia-da-cancao-duerme-negrito/>> Acesso: 24 de maio de 2020.

BRASIL. Relatório Final 98-Exame Nacional do Ensino Médio. 1998. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/relatorios-pedagogicos>> Acesso 11 de abril de 2020.

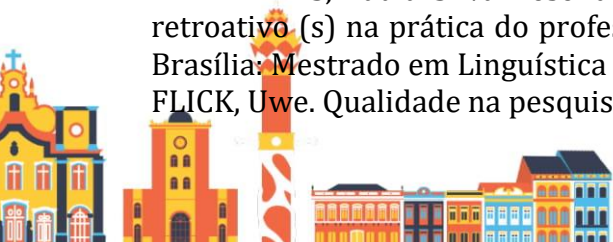
BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): relatório pedagógico 2009-2010 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2013

BRASIL. Lei Nº 11.645, de março de 2008. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)

FERRO, Gabo. La perfecta canción de cuna. Disponível: <<https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/radar/17-6852-2011-02-20.html>> Acesso: 24 de maio de 2020.

FERNANDES, Paula Silva Resende. Os itens de espanhol no ENEM: em busca de efeito (s) retroativo (s) na prática do professor em serviço. Dissertação de mestrado: Universidade de Brasília: Mestrado em Linguística Aplicada, 2016.

FLICK, Uwe. Qualidade na pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <<http://www.artmed.com.br>> contato@xicongressohispanistas.com.br





GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: Bernardino-Costa, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; Grosfoguel, Ramón (Org.) Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2018.

LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. In: LANDER, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.) El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-168.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A.V.o, 1.1 0,N"2, 1994.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 85- 105.

OLIVEIRA NETO, Arístete Bernardes. Mulatez e transculturação: Um estudo comparado entre a poesia de Nicolás Guillén e a antropologia de Fernando Ortiz. Tese de doutorado: Universidade Federal de Brasília, Estudos latino-americanos. Brasília, 2019.

PARAQUETT, Marcia. Questões imprescindíveis para a formação de professores interculturais latino-americanos: O lugar da cultura de tradição oral e afrodescendente. In: MATOS, Doris; PARAQUETT, Marcia (Org.) Interculturalidade e identidades: formação de professores de espanhol. Salvador, EDUFBA, 2018.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Lander, Edgardo (org). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SENRA, Alvaro de Oliveira; MOREIRA, Márcio de Araújo; SANTOS, Celiana Maria dos. África, Brasil e as transformações no ENEM: a Lei no 10.639/2003. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.25, n. 97, p. 992-1013, out/dez. 2017.

SILVA, Cícero Marcos Santos da. O medo e a morte na literatura infantil e na obra inédita de Federico Garcia Lorca. Universidade Federal de Uberlândia. Dissertação de mestrado: Mestrado acadêmico. Uberlândia, 2016.

VERONELLI, Gabriela Alejandra. Sobre la colonialidad del lenguaje. Universitas Humanística no.81 enero-junio de 2015, pp: 33-58, Bogotá – Colombia.

WALKER, Sheila. Conhecimento desde dentro: Os afro-sul-americanos falam de seus povos e suas histórias. Rio de Janeiro: Kitabu, 2018.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, jan./dez. 2012. p. 61-74.

