

História e culturas indígenas nos itens de Língua Espanhola do Enem

Indigenous history and cultures in the Spanish language items of Enem

RESUMO:

Desde a aprovação da Lei n. 11.645/2008 tem-se buscado sua efetivação em todo o currículo escolar, o que torna a disciplina de Língua Espanhola e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) espaços de implementação. Através da abordagem qualitativa, descritivo-interpretativista e técnica documental, o objetivo deste artigo é analisar como a história e as culturas indígenas são contempladas nos itens de espanhol do Enem. Para tanto, a pesquisa baseia-se no conteúdo da Lei n. 11.645/2008 e do Parecer n. 14/2015, além dos estudos decoloniais e de autores que discutem a educação sobre a história e as culturas indígenas. Os resultados apontam, que dentre os 8 itens analisados, 5 se aproximam das disposições da Lei n. 11.645/2008 e 3 itens se distanciam dessas disposições por reproduzirem generalizações ou omissões.

Palavras-chave: Lei n. 11.645/2008. Colonialidade. Decolonialidade. Currículo.

ABSTRACT:

Since Law n. 11.645/2008 has been approved its implementation throughout school curriculum has been seek out, which makes Spanish language courses and the Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) part of this process. Following a qualitative, descriptive-interpretative and documentary technique approach, this article aims to analyze how indigenous history and cultures are approached in the Spanish language items of Enem. In order to do so, research is based on the very content of Law n. 11.645/2008 and Opinion 14/2015; plus, decolonial studies and other authors who discuss education about indigenous history and cultures. Results show that among a whole of 8 items, 5 are close to the provisions of Law n. 11.645/2008 and 3 go the other way around showing omission and poor generalizations.

Keywords: Law n. 11.645/2008. Colonial condition. Decoloniality. Curriculum.

Gabriela Rodrigues Botelho¹

INTRODUÇÃO

A inserção das culturas populares, indígenas, afro-brasileiras e de outros grupos minoritários no currículo escolar é recente. De acordo com Candau e Russo (2010), esses aspectos culturais foram implementados oficialmente no sistema educacional latino-

¹ Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: gabibotelho@hotmail.com.

americano nos anos 1990, com base em conceitos como tolerância, diversidade e multiculturalismo, sendo parte de políticas neoliberais de contenção de conflitos sociais. Assim, as escolas não indígenas mantiveram o ensino de base ocidental e eurocentrado, sem que houvesse uma convivência entre os diferentes grupos étnicos e sociais na escola. Embora predominasse um discurso de respeito entre diferentes, as hierarquias sociais foram mantidas.

Neste contexto, Silva (2012) afirma que conceitos como diferença, diversidade, tolerância e multiculturalismo devem ser questionados na escola, para que se compreenda que é em instituições como as educacionais que se constrói a diferença, seja ao demarcar os grupos de referência, seja ao sinalizar aqueles que divergem de tal padrão e que, portanto, devem ser tolerados. Para o autor, esses questionamentos são parte do currículo escolar, uma vez que a educação compreende também o entendimento das relações de poder na sociedade.

A difusão da subalternidade indígena através do sistema educacional é evidenciada no imaginário assimilacionista que permeia os livros didáticos, nas narrativas sobre a colonização e na experiência indígena contemporânea. Como demonstram Kayapó e Brito (2014), a invisibilidade da cultura indígena, por não ser considerada cultura, o preconceito e generalização dos povos indígenas ao desconsiderarem suas especificidades étnicas e a necessidade de aculturação para serem considerados iguais em direitos, inclusive na contemporaneidade, são exemplos de construção da diferença. Os autores mencionam, ainda, que isso se dá pela forma eurocentrada com que a educação é gerida, não deixando espaço para outras perspectivas de mundo.

Embora as reformas educacionais dos anos 1990 tivessem um caráter de contenção de conflitos, políticas educativas com viés emancipatório já vinham sendo gestadas. Assim, em 2003, foi aprovada a Lei n. 10.639, que obriga o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todo currículo escolar, com especial atenção às disciplinas de História, Literatura e Educação Artística. Fruto das reivindicações dos movimentos negros, essa conquista impulsionou outras políticas educacionais como a aprovação da Lei n. 11.645/2008, que inclui o ensino da história e culturas indígenas no currículo escolar. A implementação dessas leis, além de atender a antigas reivindicações de parte da população brasileira, pode contribuir, também, para haver maior pluralismo na educação, e conseqüentemente na sociedade.

A disciplina de Língua Espanhola figura atualmente na parte opcional dos currículos da educação básica; ainda assim, tem contribuído para a efetivação da Lei n. 11.645/2008. Os trabalhos consistem, sobretudo, na aproximação com a literatura, a linguagem e as línguas indígenas (RIBEIRO; SEMINO, 2009), somada à compreensão cultural sobre os povos originários do mundo hispânico (SOUZA, 2015; PEREIRA; FEIJÓ, 2020; SILVA, 2020). Assim, busca-se fazer uma ponte entre a realidade brasileira e a indígena na Hispano-América, além de sensibilizar a educação de não indígenas para o reconhecimento das particularidades dos povos originários, bem como as experiências de diferentes etnias na contemporaneidade.

Nessa perspectiva, as análises aqui expostas problematizam a inserção de discussões culturais nos currículos. Para tanto, pautamo-nos em pressupostos dos estudos decoloniais, que, além de questionar a narrativa oficial da colonização, permite pensar a educação considerando também as perspectivas de grupos minoritários como os povos originários da América. Ao refletir sobre a potencialidade dos currículos em promover uma educação linguística em espanhol que se pretende decolonial, Matos (2020) afirma:

A presença das identidades étnicas, em um trabalho pedagógico que pretende focar esse tema, não pode deixar de se remeter à diversidade das comunidades hispano falantes da América Latina, principalmente por nosso país fazer parte do continente americano. Ao propor a inserção da temática das identidades étnicas, mais especificamente dos povos pré-colombianos, nas aulas de espanhol, é importante que os alunos possam ter a oportunidade de entrar em contato com a memória dos povos originários de nosso continente, percebendo que muito do legado artístico-cultural que apresentamos é compartilhado entre nossas culturas. E isso vai muito além de um ato performativo de transposição identitária. Tal ato é uma resistência colonial a um currículo decolonial, através da colonialidade do saber e do ser. (MATOS, 2020, p. 106)

A autora ainda problematiza as atividades que, no intuito de homenagear as culturas indígenas, acabam por manter estereótipos, indicando que além de evitar tais práticas, é preciso pensar as relações étnico-raciais para além de datas comemorativas, por exemplo, abrangendo aspectos sociais, históricos e culturais, que incluem o mundo hispânico em contextos pedagógicos diversos.

Nesse viés, esta pesquisa investiga como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) aborda as culturas indígenas nas provas de Língua Espanhola. O exame vem se consolidando como um instrumento democrático de seleção de estudantes para o ensino superior, assim, é relevante que jovens que durante esse processo tiveram sua participação

incluída no exame, também se vejam representados nas questões. Vale mencionar ainda que a criação do exame se deu no contexto das reformas educacionais dos anos 1990, e como uma avaliação em larga escala, suas questões tendem a homogeneizar os temas, o que confere maior relevância a pesquisa.

Dessa maneira, sendo parte do currículo da educação básica, o Enem deve contemplar a Lei n. 11.645/2008, já que o exame funciona como um medidor da qualidade do ensino e do que deve estar presente na escola. Essa retroalimentação influencia diretamente nos conteúdos estudados a nível médio, demonstrando a relevância do exame como espaço de visibilidade. Em função disso, conforme indica o documento Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2009), os temas relacionados à educação étnico-racial devem estar presentes nos conteúdos do Enem. De igual maneira, o Parecer n. 14 de 2015, ao comentar sobre a implementação da Lei n. 10.639/2003 e da Lei n. 11.645/2008 elucida que:

De fato, o Plano supracitado foi concebido com o objetivo de orientar os sistemas de ensino e suas instituições educacionais a adotarem os procedimentos exigidos para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e, no que couber, da Lei nº 11.645/2008, tendo em vista que esta conjuga da mesma preocupação de combater o racismo, desta feita contra os indígenas, e afirmar os valores inestimáveis de sua contribuição, passada e presente, para a criação da nação brasileira. (BRASIL, 2015, p. 5)

Assim, espera-se que o Enem seja um espaço de implementação das referidas leis. Devido a esse cenário, passaram a ser realizadas pesquisas que buscam compreender o alcance das normativas. Almeida e Sanchez (2016) analisaram 1098 itens das quatro áreas de conhecimentos do Enem e constataram que 69 questões permitem debater o tema, das quais 35 têm como foco a racialização. Por sua vez, Senra, Moreira e Santos (2017) e Mota (2018), analisaram as provas da área de ciências humanas, constatando que, embora haja itens renovadores, isto é que problematizam a racialização, a maioria das abordagens são tradicionais vinculando estereótipos e preconceitos. As pesquisas mencionadas se baseavam na Lei n. 10.639/2003, de modo que não foram encontradas pesquisas específicas sobre a Lei n. 11.645/2008, fato que nos motivou a realizar esta investigação.

A prova do Enem é composta por quatro áreas de conhecimento: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; e a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Redação. Os

itens são elaborados com base na Matriz de Referência (MR) do exame que comporta habilidades e competências para cada área. Constam, ainda, cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas, que devem ser considerados na elaboração dos itens, a saber: dominar linguagens, compreender fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas. A cada ano ocorre a aplicação regular, para egressos e concluintes do ensino médio, e a aplicação para pessoas privadas de liberdade (PPL).

Optamos por investigar somente a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, já que é esta área que contém a prova de língua estrangeira, neste caso de espanhol, referente às duas aplicações. Após uma rápida busca nos cadernos de perguntas digitando as palavras-chave “indígena”, “pré-hispânico”, “povos originários” e “pré-colombiano” (*pré-colombino*), constatamos que somente as provas regulares de 2016 e 2020, e a prova para PPL de 2013 não abordam a temática em suas questões. Compreendemos que reflexões referentes aos povos indígenas se fazem presentes no exame, resta saber se a Lei n. 11.645/2008 vem sendo contemplada ao longo dos anos. Dentre o material avaliado, identificamos que 8 itens de espanhol do Enem abordam a história e as culturas indígenas no mundo hispânico, assim, o objetivo deste artigo é observar quais aspectos dessa abordagem convergem com a proposta da Lei n. 11.645/2008 e quais se distanciam.

Esta investigação se insere no campo teórico da Linguística Aplicada que, se dedica aos estudos da linguagem e do ensino de línguas. Partindo dessa perspectiva, entendemos os sujeitos sociais na sua heterogeneidade sabendo que a linguagem é um lugar de construção da vida social, especialmente no ambiente educacional (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019). Enquanto documento oficial, que costuma ser usado como material didático, o caderno de perguntas do Enem transmite concepções da sociedade não indígena em relação aos indígenas, podendo, a partir da linguagem, reforçar estigmas, ao refletir o legado da educação eurocentrada e colonizadora muito presentes nos currículos. Por outro lado, esse mesmo espaço pode ser fonte de conhecimento para romper tais estigmas sociais, que, através do uso da linguagem, visibiliza os povos originários, colaborando para uma educação antirracista.

O presente estudo está organizado a partir desta introdução, dois tópicos de fundamentação teórica, um tópico com a metodologia e análise dos dados, e o tópico de conclusão. A seguir, discorreremos sobre a legislação e a temática indígena na educação.

IMPLICAÇÕES E APLICAÇÕES DA LEI N. 11.645/2008

A organização indígena no Brasil, enquanto movimento social, surgiu nos anos 1970 sob influência dos movimentos dos povos originários de outros países latino-americanos (FANELLI, 2018). As ações de resistência intensificadas durante a ditadura militar e na redemocratização do país aproximaram diferentes etnias, culminando na participação da feitura da Constituição de 1988 (KAYAPÓ; BRITO, 2014), sendo este um marco da atuação dessa população na política nacional.

Segundo a pesquisadora Fanelli (2018), um grupo de destaque no movimento indígena são os professores indígenas de diferentes etnias, que, por meio de eventos, congressos e encontros buscam propor soluções que resguardem a autonomia da educação indígena e que proporcionem a educação sobre os povos indígenas nas escolas não-indígenas. O combate à discriminação nas relações entre indígenas e não indígenas, a correta apresentação dos fatos históricos à população não indígena, a averiguação das informações vinculadas na escola e no livro didático são algumas reivindicações desses professores ao longo dos anos, no intuito de combater o preconceito e o racismo (FANELLI, 2018). De acordo com a autora, as lideranças indígenas entendem a escola como um espaço que gera e reafirma estereótipos e racismo em relação à população indígena e, portanto, é na escola que essa visão deve ser combatida através do conhecimento. Por conseguinte, é preciso repensar também a formação de professores, para que saibam abordar tais temáticas.

A partir da aprovação da Lei n. 11.645/2008 essas reivindicações foram oficialmente consideradas, pois ficou estabelecida a obrigatoriedade do ensino da história e cultura indígena e afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e privados em todo currículo escolar. De acordo com o artigo 1º (BRASIL, 2008):

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

Para Fanelli (2018), embora a Lei n. 11.645/2008 mencione que o ensino de conteúdos históricos e culturais devam ser associados à importância histórica, política e econômica que os povos indígenas representam, sua aplicação tem demonstrado que há uma redução ao cultural, como se conhecer curiosidades ou aspectos específicos de uma etnia fosse suficiente. Outro ponto destacado pela autora é o fato de não haver menção ao período anterior à colonização, resumindo a atuação dos indígenas ao período colonial e à construção do Estado-Nação, o que pode comprometer a compreensão da ancestralidade e protagonismo desses povos na sua própria história. Essas lacunas na escrita da referida lei podem ser explicadas pela falta de diálogo entre sua proposição e o posicionamento dos povos indígenas, assim como pelo racismo que estrutura a sociedade brasileira.

Ao historicizar o percurso do Projeto de Lei n. 433/2003 até sua aprovação como Lei n. 11.645/2008, Fanelli (2018) demonstra que as motivações para tal proposição não tinham propriamente como foco as reivindicações dos movimentos indígenas, mas o interesse da proponente deputada branca, Mariângela Duarte, do Partido dos Trabalhadores de São Paulo (PT/SP), em corrigir o que seria uma lacuna deixada pela Lei n. 10.639/2003, defendendo que, além da história e cultura africana e afro-brasileira, era importante oficializar o ensino das culturas indígenas.

A pesquisadora destaca ainda que, mesmo sendo aprovado por unanimidade e transformado na Lei n. 11.645/2008, o projeto não era de interesse dos demais parlamentares, de modo que houve manifestações contrárias à proposta, sugerindo que a aprovação fazia parte do jogo político (FANELLI, 2018). Pode-se dizer, pelo teor dos motivos de rechaço do projeto, que, para os votantes contrários à proposta, aparentemente, não seria algo posto em prática ou que não faria muita diferença a aprovação, de modo que não era uma ameaça, ainda que fosse contra seus interesses.

Uma das iniciativas para a implementação da Lei n. 11.645/2008 foi a homologação do Parecer n. 14 de 2015 do Conselho Nacional de Educação, que estipula formas de atuação para o cumprimento da normativa nas esferas administrativas, políticas e pedagógicas das instituições educacionais. Dentre suas orientações, destaca-se a necessidade de agir na formação de professores e na elaboração e distribuição de materiais com vistas a contemplar de forma adequada as proposições da Lei n. 11.645/2008. Outro ponto ressaltado pelo Parecer n. 14 de 2015 é a abordagem da história e das culturas indígenas, que deve favorecer a compreensão dos processos de dominação e resistência

situando essas histórias na contemporaneidade sem apagar suas raízes ancestrais (BRASIL, 2015). Nesse sentido, é imprescindível a presença da comunidade indígena e suas lideranças nos processos educacionais como forma de diálogo, representação e protagonismo de cada etnia (BRASIL, 2015).

Após mais dez anos de aprovação da Lei n. 11.645/2008, vemos que, embora muita coisa tenha sido feita, ainda há muito por fazer. Russo e Paladino (2016), ao pesquisarem sobre a aplicação da Lei n. 11.645/2008 no município de Niterói (RJ), constataram que as intervenções pedagógicas ocorrem nas disciplinas de Artes e História, normalmente em datas comemorativas. Já os docentes de outras áreas e disciplinas não se veem responsáveis por desenvolver tais discussões. Ainda que haja abordagens concernentes com as orientações para aplicação da Lei n. 11.645/2008, foram mais frequentes concepções estereotipadas que entendem como pessoas indígenas somente as que vivem na floresta, que não falam português e se vestem de forma tradicional, idealizando um indígena genérico, sem as especificidades de cada etnia (RUSSO; PALADINO, 2016). É possível afirmar que, embora aprovação da Lei n. 11.645/2008 possa ser vista como uma conquista, para as pessoas não indígenas o maior desafio ainda é conseguir estabelecer um diálogo com os povos indígenas de modo a ouvi-los e compreender suas concepções, para então poder traçar projetos educativos que de fato preparem os estudantes para convivência na diferença.

No ensino de espanhol, as pesquisas que envolvem a cultura indígena e visam aproximar suas particularidades ao contexto de escolas não indígenas são recentes. É comum o trabalho com lendas indígenas como ferramenta de aprendizagem linguística e cultural (RIBEIRO; SEMINO, 2009). Também são realizadas atividades que evidenciam aspectos culturais e históricos, como os sentidos em torno da morte, da gastronomia, da música, contrastando a perspectiva dos povos originários e da cultura espanhola (SOUZA, 2015). Outro exemplo é a pesquisa de Pereira e Feijó (2020), que culminou na elaboração de um jogo de tabuleiro intitulado *Abya Yala Em Jogo* para prática de espanhol e conhecimentos sobre mulheres como Malinche, indígena maia (México); Francisca Pizaro Yupanqui, indígena inca (Perú); María Remedios del Valle, afro-argentina que lutou na guerra pela independência, entre outras mulheres de descendência diversa, que são destaque no mundo hispânico, interseccionando as relações de raça e gênero. O jogo pretende ainda trazer a perspectiva dos povos originários sobre o que eles

denominam Abya Yala, como é chamado o território americano na língua do povo Kuna e significa terra madura.

Essas produções não têm foco em algum tipo de tradução intercultural que discuta diretamente as relações étnico-raciais e aproxime as pessoas não indígenas do imaginário de etnias hispânicas ou mesmo brasileiras, mas são uma tentativa de valorizar aspectos desse campo cultural, indicando que compreender a relação entre língua e cultura pode ser uma forma de alcançar uma proposta que contemple a Lei n. 11.645/2008. Nesse sentido, o livro didático também é um importante campo de pesquisa, porém Silva (2020) identificou que não há estudos específicos sobre as identidades indígenas nos livros de espanhol, sendo que, de acordo com suas investigações, esses povos sempre são representados pelas mesmas personalidades, como Rigoberta Menchú e Evo Morales. Diante do exposto, ainda que de forma incipiente, é possível traçar relações entre a Lei n. 11.645/2008 e o mundo hispânico abrangendo processos históricos e a contemporaneidade. Na próxima seção, apresentamos esse vínculo a partir da perspectiva decolonial.

ENTRE AMÉRICA E ABYA YALA

As regiões do atual continente americano tinham nomenclaturas designadas pelos povos originários antes da colonização. O Brasil era conhecido, entre outros nomes, como Pindorama, que em tupi-guarani significa terra das palmeiras, uma região considerada sagrada para esses indígenas. Abya Ayala era a nomenclatura mais comum na região entre a América do Sul e a América Central. Atualmente é um termo utilizado por indígenas de diferentes etnias e países, em contraposição à ideia de América colonial, simbolizando união e pertencimento (PORTO-GONÇALVES, s/d).

Destarte, as nomenclaturas evocam sentidos que remontam ao processo colonial, seja para fortalecer a narrativa de “conquistas” ou para contestá-las, resgatando significados para além das imposições daquele momento histórico. Entendemos que pensar a Lei n. 11.645/2008 na educação linguística em espanhol pode ser uma ponte entre esses significados, contextualizando o diálogo entre a realidade brasileira e o mundo hispânico.

Para tanto, entendemos que os estudos decoloniais podem apoiar essas reflexões, uma vez que problematizam a colonização e suas colonialidades, isto é, os resquícios do pensamento colonial que seguem ordenando as sociedades atuais (QUIJANO, 2005). A ideia de raça é a principal categoria de hierarquização e somada ao binarismo de gênero estruturam a humanidade entre seres brancos e não brancos e humanos e não humanos, demarcando os aspectos relacionados à cultura branca eurocentrada como superiores e as culturas não brancas como inferiores (QUIJANO, 2005; LUGONES, 2014).

No contexto educacional, a colonialidade do saber (CASTRO-GÓMEZ, 2007) desqualifica os conhecimentos ancestrais dos povos originários e supervaloriza os conhecimentos eurocentrados. Desse modo, os conhecimentos que circulam nos espaços educacionais, bem como as pessoas, tendem a negar os traços culturais indígenas e de outros povos ou distorcer seus sentidos para diminuir seu valor. Romper com essa lógica exige desprendimento de narrativas etnocêntricas e uma abertura para a compreensão de outras formas de vida, cosmovisões e linguagens que os saberes dos povos originários do Brasil e da América hispânica podem transmitir. Dessa maneira, é possível realizar um giro decolonial (MIGNOLO, 2007), ou seja, direcionar a educação para uma compreensão plural de mundo que repare os danos da colonização para construir um presente e um futuro de equidade. O Parecer n. 14 de 2015 orienta que é preciso ter atenção aos conteúdos, materiais didáticos e práticas pedagógicas, pois:

a percepção de que os conceitos de Estado-Nação e de identidade nacional foram construídos a partir de uma etnia, raça, cultura, língua e religião, invisibilizando diversos povos e culturas, o que requer uma compreensão de que o ensino da história brasileira tem sido historicamente eurocêntrico, ignorando processos, personagens e histórias indígenas e afro-brasileiras (BRASIL, 2015, p. 8).

Assim, visibilizar essas histórias, culturas e personalidades pode ser um direcionamento decolonial dos currículos, abrangendo inclusive exames como o Enem, uma vez que devido ao seu alcance pode colaborar para reflexão dessas pautas.

A LEI N. 11.645/2008 NOS ITENS DE ESPANHOL DO ENEM

A seleção dos itens que refletem os aspectos da Lei n. 11.645/2008 foi realizada com base em uma busca textual nas provas do Enem aplicadas entre 2010 e 2020, período em que a Língua Espanhola faz parte do exame. Escolhemos os itens que apresentavam a palavras-chave “indígena”, totalizando 8 itens. Os demais itens foram descartados, pois continham as palavras-chave “povos originários”, “pré-hispânico” e “pré-colombiano” (*pré-colombino*) apenas para mencionar o período histórico e feitos da colonização, sem adentrar em aspectos das histórias e culturas indígenas.

A pesquisa seguiu a abordagem qualitativa, na qual “as interações e os documentos são considerados como forma de constituir de forma conjunta (ou conflituosa), processos e artefatos sociais” (FLICK, 2009, p. 8). Assim, detalhamos os itens do caderno de perguntas do Enem para compreender as visões de história e culturas indígenas que o documento pode imprimir.

As disposições do Guia para elaboração e revisão dos itens (BRASIL, 2010) que orienta como cada elemento deve ser elaborado com vistas a compor o item, isto é, as questões do caderno de perguntas do Enem, foram essenciais para compreender como ocorre a seleção e possíveis adaptações do texto base; a elaboração do enunciado de forma concisa e que apresente um problema a ser solucionado; e as alternativas de respostas que devem ser plausíveis ao texto apresentado, mas apenas uma pode estar correta frente ao problema exposto (BRASIL, 2010). As disposições da Matriz de Referência (MR), documento que orienta sobre os conteúdos e abordagem dos objetos de estudo na elaboração das provas, também foram importantes para compreender a formatação dos itens.

Já a fundamentação teórica exibida previamente, direcionou o curso da descrição e interpretação dos dados, pois como sugere a perspectiva descritivo-interpretativista “o foco é, então, colocado em aspectos processuais do mundo social em vez do foco em um produto padronizado” (MOITA LOPES, 1994, p. 322). Sendo assim, o contexto histórico da colonização, bem como as contestações sobre esse período, a trajetória dos povos indígenas e a instituição da Lei n. 11.645/2008 na educação linguística em espanhol foram processos sociais relevantes na interpretação dos dados. Dessa maneira, classificamos os

itens entre os que se aproximam ou se distanciam das disposições da referida Lei, conforme ilustra a tabela abaixo:

Tabela 1: Classificação dos itens

ITEM	DESCRIÇÃO
93 da prova para PPL de 2015	Os itens desse grupo se aproximam das disposições da Lei 11.645/2008 ao enfatizar o protagonismo indígena no mundo hispânico, demonstrando suas lutas e a diversidade étnica dessa população.
93 da prova de reaplicação de 2016 <i>Medio millón de personas en Lima habla una lengua indpígena</i>	
02 da prova digital de 2020 <i>Los origenes de la habitual expresión che</i>	
05 da prova regular de 2017 <i>El eclipse</i>	
4 da prova para PPL de 2020 <i>Agosto 9 - Día de los Pueblos Indígenas</i>	
92 da prova regular de 2013 -	Os itens desse grupo se distanciam das proposições da Lei 11.645/2008, por incorrer a generalizações e reproduzir uma visão eurocêntrica sobre as relações étnico-raciais no mundo hispânico.
91 da prova regular de 2015 <i>Atitlán</i>	
01 da prova para PPL 2019 <i>El maíz peruano en la história</i>	

Fonte: Elaboração própria.

A seguir apresentamos as considerações sobre cada um desses itens. Os cinco primeiros permitem reflexões engajadas à Lei n. 11.645/2008, enquanto os três últimos

são problematizados de acordo com seu distanciamento referente à Lei. Observemos o item:

Imagem 1: Item 93 da prova para PPL de 2015

QUESTÃO 93

Desde luego que para quienes continuamos escribiendo en quechua, en aymara o en las lenguas amazónicas, o recreamos en castellano el subyugante universo andino, el mayor obstáculo es, sin duda, el lenguaje: cómo hacer verosímil — mediante la palabra — lo que de por sí es increíble en ese arcano territorio donde las fronteras entre vida/muerte, mundo natural/sobrenatural, no existen y es común, más bien, toparse en un cruce de caminos con un ángel andariego o recibir, tal vez, en una siembra de papas, la visita inesperada de un familiar muerto que viene — del más allá — a prevenimos sobre el clima o porque simplemente tiene sed y desea un poco de chicha de maíz. No obstante a ello, la poesía quechua contemporánea, la escrita por Alencastre por ejemplo, tiene autor y códigos propios y ya no más ese carácter colectivo, anónimo y oral de los inicios, cuando estaba conformada por oraciones e himnos que, de acuerdo a su naturaleza, eran wawakis (invocaciones para enterrar a un infante muerto), hayllis (poesía épica), harawis (poesía amorosa), qhaswas (cantos de regocijo), wankas, entre otros. Ni siquiera la luminosa personalidad de José María Arguedas confinó al limbo al poeta Alencastre, de quien dijo era el más grande poeta quechua del siglo XX.

GONZÁLEZ, O. Disponível em: www.lenguandina.org. Acesso em: 30 jul. 2012.

Segundo Odi González, embora seja difícil dar verossimilhança ao universo cultural andino ao escrever em línguas indígenas ou em castelhano, nos dias de hoje, a poesia quíchua

- A baseia-se na tradição oral.
- B constitui-se de poemas cerimoniais.
- C costuma ter um caráter anônimo.
- D possui marcas autorais.**
- E busca uma temática própria.

Fonte: Caderno de perguntas do Enem (BRASIL, 2015). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2015/PPL_ENEM_2011_13_CINZA.pdf. Acesso em: 8 abr. 2021.

O texto base exhibe a problemática de transpassar o imaginário de uma cultura para outra, ou seja, demonstra como é difícil traduzir sentidos da cultura para um idioma que não comporta determinados códigos culturais. Assim, fica explícito as interferências da forma de se fazer literatura, quando aspectos próprios da cultura ocidental como a autoria e a escrita acabam ganhando espaço em culturas que têm outros valores. O autor explica que esse contato fez transformações na forma de se fazer literatura aimará e quechua colocando em destaque a autoria em detrimento do coletivo, por exemplo. Esse texto base é muito pertinente, pois evidencia os conflitos e adaptações gerados a partir do choque ou encontro cultural.

O enunciado é confuso pois considera o problema da verossimilhança apresentado no texto base, mas se direciona para o questionamento sobre a poesia quechua na contemporaneidade, que nos leva a resposta correta, a letra D, pois retrata a diferença entre a concepção coletiva da escrita indígena e a autoria que prevalece na poesia atual, de acordo com o texto. As alternativas A, B e C se relacionam a aspectos da poesia indígena propriamente, ou seja, antes das influências ocidentais e a alternativa E está

errada, pois não se relaciona aos fatos apresentados. O texto base traz informações próprias do universo da escrita literária e direciona a pergunta para a compreensão geral, sendo um item alinhado às diretrizes da MR e do Guia de elaboração dos itens (BRASIL, 2010). Sobre as particularidades étnicas, o Parecer n. 14 de 2015 afirma que na educação é preciso “reconhecer que os povos indígenas no Brasil são muitos e variados, possuem organizações sociais próprias, falam diversas línguas, têm diferentes cosmologias e visões de mundo, bem como modos de fazer, de pensar e de representar diferenciados” (BRASIL, 2015, p. 9). Nesse sentido, é importante considerar que há diferentes contextos linguísticos entre os povos indígenas, seja bilinguismo, multilinguismo ou mesmo aqueles povos que não utilizam língua própria e também devem ser respeitados nas suas particularidades e identidades étnicas. Do mesmo modo, deve-se respeitar as diferentes formas de linguagem, pois como afirma Munduruku (s/d):

Sinto que a sabedoria dos povos indígenas está além da compreensão dos homens e mulheres da cidade. Não apenas pelo fato de serem sociedades diferenciadas, mas por terem desenvolvido uma leitura do mundo que sempre dispensou a escrita, pois entendiam que o próprio mundo desenvolve um código que precisa ser compreendido. E apenas os alfabetizados nesta linguagem são capazes de fazer esta leitura. (MUNDURUKU, s/d)

Reflexões como essa são parte da conscientização sobre os modos de vida e concepções de mundo provenientes dos povos indígenas e devem ser contempladas em todo currículo escolar do território nacional, como ilustrado no item 93 de 2015. Assim como a linguagem, as línguas indígenas também estão por serem reconhecidas e aprendidas, como demonstra o próximo item:

Imagem 2: Item 93 da prova de reaplicação de 2016

QUESTÃO 93

Medio millón de personas en Lima habla una lengua indígena

Quechua, aimara, ashaninka, cauqui, jaqaru, matsigenka y shipibo-konibo son lenguas originarias que tienen algo en común: todas conviven en Lima, y hoy, como todo 27 de mayo, son recordadas como parte del Día del Idioma Nativo. En la capital existe al menos medio millón de habitantes que se comunican a través de siete de las 47 lenguas indígenas que existen en todo el Perú. Solo en el caso de quechuahablantes, en Lima podemos encontrar al menos 477 mil, más de 26 mil cuya lengua originaria es el aimara, 1 750 ashaninka, 2 500 shipibo-konibo y 700 jaqaru. Agustín Panizo, lingüista del Ministerio de Cultura, destacó que si bien en los últimos años se ha avanzado en el reconocimiento del derecho de que cada ciudadano hable su idioma nativo, todavía hace falta más difusión sobre la importancia de respetarlas

y preservarlas. Según datos del Ministerio de Cultura, en el Perú existen 47 lenguas indígenas habladas por más de cuatro millones de habitantes. No obstante, se calcula que al menos 37 lenguas nativas se han extinguido y que 27 de las sobrevivientes están en peligro de desaparecer.

Disponível em: <http://elcomercio.pe>. Acesso em: 10 jul. 2015.

A diversidade linguística é anualmente tratada no Dia del Idioma Nativo, em Lima. No texto, o desafio apontado em relação a essa questão é

- A delinear o quantitativo de línguas nativas remanescentes.
- B despertar para a necessidade de proteger as línguas indígenas.
- C incentivar a comemoração da sobrevivência das línguas nativas.
- D fazer o levantamento estatístico dos falantes das línguas nativas.
- E manter a sociedade atualizada sobre a realidade linguística peruana.

Fonte: Caderno de perguntas do Enem (BRASIL, 2016). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2016/prova_caderno_cinza_13_2016.pdf. Acesso em: 9 abr. 2021.

O texto base explica sobre a diversidade de línguas nativas no Peru e que a sociedade tem tomado conhecimento sobre o direito de cada povo e etnia falar sua língua nativa. Contudo, ainda falta sensibilização sobre a importância da preservação dessas línguas e de respeitá-las como tal. O enunciado explica que a diversidade linguística do Peru é comemorada no dia do idioma nativo, e problematiza o desafio levantado no texto base, que se refere à alternativa B, “despertar a sociedade para a importância da preservação das línguas”.

Na educação, de acordo com o Parecer n. 14 de 2015, faz parte da implementação da Lei n. 11.645/2008 “reconhecer que os índios têm direito a manterem suas línguas, culturas, modos de ser e visões de mundo, de acordo com o disposto na Constituição Federal de 1988 e que cabe ao Estado brasileiro, protegê-los e respeitá-los” (BRASIL, 2015, p. 9). O direito dos povos indígenas se estende às línguas e à linguagem, já que é a partir dessas manifestações que podem expressar suas culturas. Este item demonstra a riqueza linguística no Peru e é um exemplo dessa diversidade no mundo, chama a atenção para o risco de extinção dos idiomas nativos, mas também exemplifica ações de reconhecimento e que podem resultar na conscientização para a preservação das línguas. Assim, é possível vislumbrar a diversidade cultural dos povos indígenas.

Entender essa diversidade a partir das línguas é importante para evitar equívocos sobre as identidades indígenas. Entre não indígenas é recorrente o pensamento de que os povos originários falam, obrigatoriamente outra língua ou conhecem pouco a língua portuguesa. Essas generalizações reafirmam estereótipos que obliteram as alteridades indígenas. Um exemplo disso foi relatado na pesquisa de Russo e Paladino (2016), sobre a implementação da Lei n. 11.645/2008. As autoras citam duas oportunidades nas quais houve contato entre crianças de escolas municipais e indígenas das etnias Guarani Mbya e Tabajara. Nas duas ocasiões as crianças não foram preparadas para o encontro, de modo que não houve um resgate do que foi estudado em sala para relacionar com as apresentações culturais dos palestrantes indígenas. O resultado desse contato foi descrito a partir da deslegitimação das crianças em relação ao indígena Guarani Mbya devido a sua vestimenta que não era tradicional e em relação ao indígena Tabajara por sua maneira de falar a língua portuguesa:

ele também foi questionado por uma criança pelo seu jeito de falar: “Você não é índio... índio não fala assim como a gente, tem que enrolar a língua para falar. Você é índio de mentira... você está fantasiado”. O aluno até enrolou a língua para mostrar como “o índio deveria falar”. Outras crianças também gritaram “Olha o índio” e começaram a fazer “uh-uh-uh-uh-uh!” batendo a mão na boca. Ainda, outras diziam: “não é índio de verdade”, “é de mentira, não tem índio na cidade”. (RUSSO; PALADINO, 2016, p. 907)

Essas manifestações de racismo demonstram que é preciso desfazer os estereótipos gerados em torno da língua e da linguagem indígena. Assim, itens como o 93 da prova de 2016 podem colaborar para desmistificar a imagem genérica dos povos originários ao visibilizar as línguas indígenas na sua diversidade, contemplando as disposições da Lei n. 11.645/2008. A seguir, apresentamos outra perspectiva sobre a importância e permanência das línguas indígenas:

Imagem 3: Item 02 da prova digital de 2020

Questão 02 - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

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.

Fonte: Caderno de perguntas do Enem (BRASIL, 2020). https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_digital_D1_CD2_espanhol.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

A prova digital do Enem foi realizada pela primeira vez em 2021, referente à aplicação de 2020, ano que não teve o exame devido à pandemia de Covid-19. O item 02 é um dos que foram vinculados na prova digital e discute as origens da expressão “che”, muito própria da fala argentina. O texto base explica as três possíveis origens dessa expressão: a primeira, relacionada aos espanhóis de Valencia; a segunda opção, relacionada aos imigrantes italianos e a terceira, relacionada aos indígenas guaranis. O enunciado questiona a relação entre a expressão e a variante do espanhol falado na Argentina, o que aponta para a resposta D, como sendo a correta. O item de modo geral, corresponde às diretrizes da MR do Enem e do Guia de elaboração e revisão dos itens (BRASIL, 2010). A abordagem demonstra as diferentes contribuições para a formação da variante do espanhol na Argentina, não há hierarquização nessas contribuições e tanto a porção espanhola como a italiana e a guarani são tratadas como importantes componentes linguísticos e culturais.

É preciso ressaltar que o item não demonstra os conflitos existentes nessa relação linguística, mas também não romantiza tal relação. A intenção é posicionar as línguas de forma igualitária, valorizando sua importância na identidade argentina atual. Nesse sentido, o item pode ser uma forma de colaboração com a implementação da Lei n. 11.645/2008, no que se refere à relação cultural entre aspectos indígenas e não indígenas,

e ao demonstrar que características próprias dos povos originários foram incorporadas na cultura local. Vale mencionar que no sul do Brasil a expressão “*tchê*” também se faz presente, assim como povos indígenas de diferentes etnias guarani. Além dos aspectos linguísticos, o conhecimento indígena é algo que ainda está por ser desvelado, como demonstra o próximo item:

Imagem 4: Item 05 da prova regular de 2017

QUESTÃO 05

El eclipse

Cuando Fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponía a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo. Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas. Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida. — Si me matáis — les dijo — puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura. Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén. Dos horas después el corazón de Fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehementemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado),

mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

MONTERROSO, A. *Obras completas y otros cuentos*. Bogotá: Norma, 1994 (adaptado).

No texto, confrontam-se duas visões de mundo: a da cultura ocidental, representada por Frei Bartolomé Arrazola, e a da mítica pré-hispânica, representada pela comunidade indígena maia. Segundo a narrativa,

- A os catequizadores espanhóis avalizam os saberes produzidos pelas comunidades indígenas hispano-americanas.
- B os indígenas da comunidade maia mostram-se perplexos diante da superioridade do conhecimento aristotélico do frei espanhol.
- C o catequizador espanhol Arrazola apresenta-se adaptado às culturas autóctones, ao promover a interlocução entre os conhecimentos aristotélico e indígena.
- D o episódio representa, de forma neutra, o significado do conhecimento ancestral indígena, quando comparado ao conhecimento ocidental.
- E os conhecimentos acadêmicos de Arrazola são insuficientes para salvá-lo da morte, ante a sabedoria astronômica da cultura maia.

Fonte: Caderno de perguntas do Enem (BRASIL, 2017). Disponível em:
https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2017/cad_1_prova_azul_5112017.pdf.
Acesso em: 6 ago. 2021.

O texto base é um conto do guatemalteco Augusto Monterroso, no qual o narrador em terceira pessoa, descreve uma situação de entrave entre o pensamento ocidental que se considera superior e o pensamento indígena com tradições e conhecimentos ancestrais. Ao se ver perdido na selva e capturado pelos indígenas, o frei Bartolomé Arrazola se sentiu superior por conhecer as línguas indígenas e saber que haveria um eclipse. Assim, ele tenta usar seus conhecimentos para impor medo aos indígenas, na esperança de ser liberto, porém ele ignorou o fato de que os indígenas maias também tinham conhecimentos de astronomia e que poderiam usar isso ao seu favor.

Embora coloque o conhecimento indígena em uma posição mítica, o que pode contribuir para manter a hierarquização criticada pelo teor do conto, o enunciado tenta

problematizar essa hierarquização e questiona sobre o entendimento global do texto. As alternativas agregam sentidos de ambas as perspectivas, do frei e dos indígenas, além de apresentar visões do senso comum que podem confundir o leitor mais desatento. De modo geral, são condizentes com o conteúdo do texto base, sendo a opção D a única passível de escolha, já que as demais não correspondem aos fatos.

O item é bastante representativo, pois reconhece os saberes indígenas e proporciona a visão de mundo da etnia maia. Ainda que não se explique muito sobre a cultura em si, fica explícito que mais do que tradição por tradição ou misticismo, há conhecimento independente do ocidente. Em relação ao desenvolvimento científico e tecnológico indígenas é possível afirmar que:

Na verdade, a estas alturas da pesquisa histórica seria quase ridículo atribuir às altas culturas não-europeias uma mentalidade mítico-mágica como traço definidor, por exemplo, em oposição à racionalidade e à ciência como características da Europa, pois além dos possíveis ou melhor conjecturados conteúdos simbólicos, as cidades, os templos e palácios, as pirâmides, ou as cidades monumentais, seja Machu Pichu ou Boro Budur, as irrigações, as grandes vias de transporte, as tecnologias metalíferas, agropecuárias, as matemáticas, os calendários, a escritura, a filosofia, as histórias, as armas e as guerras, mostram o desenvolvimento científico e tecnológico em cada uma de tais altas culturas, desde muito antes da formação da Europa como nova identidade. No mais que realmente se pode dizer é que, no atual período, foi-se mais longe no desenvolvimento científico tecnológico e se realizaram maiores descobrimentos e realizações, com o papel hegemônico da Europa e, em geral, do Ocidente. (QUIJANO, 2005, p. 112)

Contudo, os povos originários ainda são definidos a partir de um saber mítico e os povos europeus como detentores de conhecimento. Castro-Gómez (2007), chamou *La hibrys del punto cero* a sobreposição do conhecimento europeu à serviço da colonização, como se somente depois desse momento houvesse conhecimento no continente americano. Para o autor, essa concepção ainda ordena a educação em diversas esferas de modo que, é preciso mudar a própria compreensão de conhecimento e sua organização para reconhecer outras possibilidades de saberes que não sejam eurocentrados, além de repensar o sentido de educação (CASTRO-GÓMEZ, 2007).

O próximo item traz a representatividade indígena como foco. O texto base é ficcional, mas apresenta alguns fatos verídicos sobre Rigoberta Menchú liderança indígena do povo maia e faz referência a uma data oficial de comemoração internacional. Esse item é bastante ilustrativo por colocar em evidência ações de reparação aos povos

indígenas neste caso a partir de uma homenagem através da premiação pela representatividade de Menchú. Vejamos o item:

Imagem 5: Item 4 da prova para PPL de 2020

<p>Questão 4</p> <p>Agosto</p> <p>9</p> <p>Día de Los Pueblos Indígenas</p> <p>Rigoberta Menchú nació en Guatemala, cuatro siglos y medio después de la conquista de Pedro de Alvarado y cinco años después de la conquista de Dwight Eisenhower.</p> <p>En 1982, cuando el ejército arrasó las montañas mayas, casi toda la familia de Rigoberta fue exterminada, y fue borrada del mapa la aldea donde su ombligo había sido enterrado para que echara raíz.</p> <p>Diez años después, ella recibió el Premio Nobel de la Paz. Y declaró:</p> <p>— <i>Recibo este premio como un homenaje al pueblo maya, aunque llegue con quinientos años de demora.</i></p>	<p>Los mayas son gente de paciencia. Han sobrevivido a cinco siglos de carnicerías.</p> <p>Ellos saben que el tiempo, como la araña, teje despacio.</p> <p><small>GALEANO, E. Los hijos de los días. Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2012.</small></p> <p>A trajetória pessoal de Rigoberta Menchú se confunde com a da própria civilização maia. No texto, ressalta-se como característica desse povo o(a)</p> <ul style="list-style-type: none"><input type="radio"/> A trabalho minucioso e incansável para manter sua cultura viva ao longo da história.<input type="radio"/> B tradição de enterrar o umbigo dos recém-nascidos para vinculá-los à terra.<input type="radio"/> C conformismo ao lidar com os eventos traumáticos pelos quais passou.<input checked="" type="radio"/> D resistência aos processos de dominação aos quais foi submetido.<input type="radio"/> E busca por reconhecimento após uma história de dificuldades.
--	---

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL, 2020). Disponível em: https://download.inep.gov.br/enem/provas_e_gabaritos/2020_PV_reaplicacao_PPL_D1_CD1.pdf. Acesso em: 6 ago. 2021.

A narrativa retrata uma perspectiva que valoriza a resistência indígena ao longo dos séculos de dominação nas Américas. O texto enfatiza o recebimento do Prêmio Nobel da Paz como uma homenagem ao caráter de persistência do povo maia. O enunciado relaciona a trajetória da Rigoberta à história do seu povo e questiona sobre a compreensão global do texto. As alternativas são adequadas e resgatam pontos importantes do texto que podem estar corretos de acordo com a compreensão leitora, mas apenas a opção D corresponde ao questionamento do enunciado.

A história de Menchú é um exemplo da ação da colonialidade do poder, que segundo Quijano (2005), se sustenta na concepção colonial de raça, no eurocentrismo e na divisão do trabalho. Para o autor, essa ordenação colonial vem se mantendo o que faz com que povos como o que pertence Rigoberta Menchú sigam sendo estigmatizados, violados e desprovidos de suas terras. Essa violência continua sistematizada na ação dos Estados atuais que naturalizam a exclusão social desses povos ou mesmo seu genocídio. A situação de vulnerabilidade é uma forma de mantê-los em condições desumanas de

trabalho e de vida. Dessa maneira, evidenciar a luta desses povos é fundamental para denunciar a colonialidade do poder e a manutenção da exploração colonial.

Assim, o item se aproxima da Lei n. 11.645/2008 ao dar visibilidade às movimentações sociais indígenas durante e após a colonização, bem como na contemporaneidade, enfatizando sua luta por cidadania e a defesa de suas tradições. De acordo com o Parecer n. 14 de 2015,

a título de exemplo, propõe-se às unidades de ensino como enfoque metodológico a comparação, seja entre povos indígenas distintos (nomeando, caracterizando, contextualizando os aspectos abordados), seja entre os povos indígenas e outros segmentos da sociedade brasileira, para evidenciar diferenças e proximidades. Os conceitos antropológicos de diversidade, diferença, cultura, interculturalidade, identidade, etnocentrismo terão que ser trabalhados sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, constituindo-se em conceitos chave para a abordagem da temática indígena. (BRASIL, 2015, p. 9)

Conforme sugere o Parecer n. 14 de 2015, consideramos que este item permite reflexões de comparação entre os povos originários do mundo hispânico e o contexto brasileiro, uma vez que, tanto para quem realiza a prova quanto em momentos posteriores quando os cadernos de perguntas são usados como material didático de preparação para o exame, essas reflexões podem aparecer. Nesse sentido, entendemos que o item valoriza a representatividade indígena, reconhece suas lutas ancestrais e contemporâneas e permite traçar paralelos com os povos indígenas brasileiros.

É importante ressaltar que se repete, nesse item, os apontamentos de Silva (2020), ao indicar que personalidades como Rigoberta Menchú são cristalizadas como uma das poucas representações indígenas. Entendemos que é possível exibir outras formas de representação, através de textos em espanhol que retrate personalidades indígenas brasileiras, por exemplo, ou mesmo lideranças sob o ponto de vista indígena, como caciques, pajés ou xamãs.

Ao pesquisar sobre como a figura do pajé é retratada em cadernos escolares do fundamental I e nos livros didáticos de diferentes disciplinas entre 2010 e 2018, Neves (2020) constatou que predominam propostas desatualizadas e descontextualizadas, indicando que há necessidade de que pesquisas investiguem formas de relacionar a realidade das diferentes etnias indígenas às disposições da Lei n. 11.645/2008. Segundo Neves (2020, p. 20):

Esta legislação interpela o sistema educacional brasileiro a buscar diálogos com os Povos Indígenas. Neste contexto é possível levantar conhecimentos sobre o tema Pajé como interessante pauta curricular, inclusive instigar a presença destes sabedores no espaço escolar, conforme orienta o Parecer 14: “[...] lideranças indígenas (**pajés**, xamãs, sábios, intelectuais em geral) nas instituições de Educação Básica como formadores, palestrantes e conferencistas, dentre outras formas de reconhecimento de saberes e conhecimentos indígenas. (BRASIL, 2015, p. 7, grifo nosso)

Nesse viés, as reflexões sobre o item demonstram a importância das lideranças indígenas e abre espaço para pensar como essas lideranças podem se fazer presentes de forma pedagógica em espaços de educação não-indígena, com vistas a compreender as formas de organização e cosmovisão de cada povo. Até aqui apresentamos os itens que se aproximam às proposições da Lei 11.645/2008, nas próximas análises ilustramos os que se distanciam. Vejamos o primeiro item:

Imagem 6: Item 92 da prova regular de 2013

QUESTÃO 92

Pero un día, le fue presentado a Cortés un tributo bien distinto: un obsequio de veinte esclavas llegó hasta el campamento español y entre ellas, Cortés escogió a una.

Descrita por el cronista de la expedición, Bernal Díaz del Castillo, como mujer de “buen parecer y entremetida y desenvuelta”, el nombre indígena de esta mujer era Malintzin, indicativo de que había nacido bajo signos de contienda y desventura. Sus padres la vendieron como esclava; los españoles la llamaron doña Marina, pero su pueblo la llamó la Malinche, la mujer del conquistador, la traidora a los indios. Pero con cualquiera de estos nombres, la mujer conoció un extraordinario destino. Se convirtió en “mi lengua”, pues Cortés la hizo su intérprete y amante, la lengua que habría de guiarle a lo largo y alto del Imperio azteca, demostrando que algo estaba podrido en el reino de Moctezuma, que en efecto existía gran descontento y que el Imperio tenía pies de barro.

FUENTES, C. *El espejo enterrado*. Ciudad de México: FCE, 1992 (fragmento).

Malinche, ou Malintzin, foi uma figura chave na história da conquista espanhola na América, ao atuar como

- A intérprete do conquistador, possibilitando-lhe conhecer as fragilidades do Império.
- B escrava dos espanhóis, colocando-se a serviço dos objetivos da Coroa.
- C amante do conquistador, dando origem à miscigenação étnica.
- D voz do seu povo, defendendo os interesses políticos do Império asteca.
- E maldição dos astecas, infundindo a corrupção no governo de Montezuma.

Fonte: Caderno de perguntas do ENEM (BRASIL, 2020). Disponível em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarelo.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

O texto base adaptado explica sobre a chegada de uma indígena ao acampamento de Cortés, invasor espanhol. Malinche, havia sido vendida como escrava e acabou servindo de intérprete ao conquistador, permitindo-o acessar informações sobre diferentes línguas e povos indígenas. O enunciado se prende a compreensão global do texto que se refere à figura da mulher indígena e sua relação com a língua. Não há um problema

propriamente apresentado, mas a solicitação de uma informação central do texto sobre o papel da indígena no contexto da narrativa. Assim, é fácil notar que a primeira alternativa é a correta, já que o próprio texto explica que Malinche serviu como intérprete. Logo, o item se mostra alinhado à MR.

Embora mencione Malinche, como figura central na colonização espanhola, a perspectiva do texto não favorece às disposições da Lei n. 11.645/2008, pois foca na leitura colonial dessa personagem. Assim, é preciso levantar discussões para além do texto base que comporte questionamentos sobre gênero e o julgamento dessa indígena na história, afinal ela ficou conhecida como traidora, mas foi vendida por seu próprio povo. Quais fatos históricos foram omitidos? Quem conta essa história? Quem pintou essa mulher como vilã? São algumas das questões que podem ser levantadas. Portanto, o papel dessa indígena na colonização é inegável, porém as circunstâncias de sua atuação precisam ser repensadas e reconsideradas a partir da perspectiva indígena, algo que não aparece no item. A próxima análise demonstra outro tipo de visão histórica parcial, vejamos o item abaixo:

Imagem 7: Item 91 da prova regular de 2015

QUESTÃO 91 ◊◊◊◊◊

Atitlán

El lago Atitlán está situado en el centro de América, en Guatemala. Su belleza es extraordinaria y tiene un gran interés social. En sus márgenes conviven tres culturas: la indígena, la española y la mestiza. Presididos por tres majestuosos volcanes (el Atitlán, el Tolimán y el San Pedro), trece pueblos bordean el lago. Los habitantes del lago son en su mayoría indígenas, aunque crece el porcentaje de ladinos (mestizos). Un buen número de extranjeros – misioneros o investigadores – comparte en los pueblitos la forma de vida de los nativos. A partir de los años setenta, numerosas colonias de hippies se asientan en Atitlán. Jóvenes de todo el mundo, atraídos por el paisaje, el clima semitropical y la sencillez de la vida de los indios, acampan cerca del lago. Además, muchos comerciantes guatemaltecos y extranjeros se han instalado en el pueblo de Panajachel para establecer diversos negocios hoteleros, deportivos y artesanales. A cada día el lago Atitlán atrae a sus costas a más turistas y científicos. Unos llegan buscando sosiego ante el espejismo del lago; otros van a mezclarse con los orgullosos y apacibles indígenas en iglesias y mercados; muchos atraviesan el lago para recorrer los diferentes pueblos y para recrearse en la variada indumentaria de sus habitantes; otros estudian las diferentes lenguas y dialectos que se hablan en la zona y muchos investigan con pasión la rica fauna del lago y de las tierras volcánicas. Realmente, es impresionante la convivencia de tantas etnias y culturas. En el corazón de América hay un lago y unos volcanes que son símbolo y reflejo de lo que es Hispanoamérica: un mosaico de culturas y un ejemplo de convivencia.

SUÁREZ, M.; PICO DE COÑA, M. *Sobre Iberoamérica*. Madrid: Ediciones SM, 1998.

De acordo com o texto, a região do entorno do Lago Atitlán, na Guatemala, é de grande relevância social por representar o(a)

- A** patrimônio histórico-geográfico que a área abriga.
- B** diversidade turística que atrai estrangeiros.
- C** prosperidade econômica que advém de diferentes segmentos comerciais.
- D** multiculturalidade característica da identidade hispano-americana.
- E** valorização da cultura indígena observada entre as comunidades locais.

Fonte: Caderno de perguntas do Enem (BRASIL, 2015). Disponível em: <https://download.inep.gov.br/educacao>

[_basica/enem/provas/2015/CAD_ENEM%202015_DIA%202_05_AMARELO.pdf](#). Acesso em: 13 ago. 2021.

O texto base apresenta uma região da Guatemala onde há uma convivência multicultural, aparentemente harmoniosa. A descrição do local demonstra que os indígenas, a população local e estrangeira (missionários, hippies, pesquisadores, comerciantes etc.) desfrutam a natureza e buscam conhecer os recursos naturais da região. O enunciado foca na relação desenvolvida na região como sendo de relevância social, de modo a representar a multiculturalidade que caracteriza a América Hispânica, indicada na alternativa D. Embora a caracterização evidenciada no item seja verdadeira, sua escrita opta por focar em uma perspectiva harmoniosa da multiculturalidade que em muitos casos omite ou encobre os conflitos culturais.

Essa atitude é bastante questionada, pois mantém a hierarquização social e as opressões. Nesse viés, a Lei n. 11.645/2008 orienta para o reconhecimento dos conflitos entre os povos indígenas e não indígenas, bem como para a visibilização das lutas dos povos originários entorno da convivência cidadã nas sociedades atuais. Já os estudos decoloniais apontam a necessidade de desvelar as colonialidades para desfazer as opressões (QUIJANO, 2005). Este item não segue essas premissas e opta por apresentar uma visão romantizada do encontro cultural colaborando para um imaginário de falsa harmonia entre as sociedades atuais e os povos indígenas. Já o item seguinte, apresenta uma visão generalizada sobre as colaborações indígenas nas sociedades atuais:

Imagem 8: Item 01 da prova para PPL 2019

Questão 01

El maíz peruano en la historia

Aunque es más conocida como cuna de la papa, la sociedad inca también fue la civilización del maíz, cultivo conocido en el Perú desde, por lo menos, 1 200 años a.C. Los antiguos agricultores peruanos lograron sofisticación en la selección y creación de nuevas variedades adaptables a los diversos espacios geográficos y climáticos. Al respecto, el cronista Bernabé Cobo cuenta que en el antiguo Perú se hallaba maíz, llamado choclo, de todos los colores: blanco, amarillo morado, negro colorado y mezclado. Hoy en día, en ese país se cultivan más de 55 variedades de la popular mazorca, más que en ningún otro lugar del mundo. En los *Comentarios Reales de los Incas*, Garcilaso de la Vega nos ilustra sobre los hábitos alimenticios incaicos relatando que uno de los pilares de la alimentación era el maíz y que lo comían tostado

o cocinado en agua. En ocasiones solemnes molian los granos para hacer un pan llamado humita. Al maíz tostado se le denominaba como aún se le llama hoy: cancha, antecesora de las palomitas.

Disponível em: www.yanuuq.com. Acesso em: 20 jun. 2012 (adaptado).

O texto destaca a importância do milho na história do Peru. Informa que os antigos agricultores peruanos

- A desenvolveram cinquenta e cinco variedades da planta.
- B introduziram o milho em substituição à cultura da batata.
- C expandiram o cultivo do milho a outras partes do mundo.
- D produziram espécies de milho adaptáveis a diversos solos.**
- E transformaram o preparo da pipoca em um evento solene.

Fonte: Caderno de perguntas do Enem (BRASIL, 2019). Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/ppl/2019/provas/BAIXA_PPL_1_DIA_CADERN_O_1_AZUL.pdf. Acesso em: 6 ago. 2021.

O texto base demonstra a importância do milho para o Peru e explica que seu cultivo é muito antigo, remontando à civilização Inca. Em seguida o texto menciona as ações de antigos agricultores, tirando o foco dos indígenas. Além disso, usa fontes espanholas do período colonial para explicar a variedade do milho naquela época e sua importância na alimentação peruana. Embora comece demonstrando a importância da cultura Inca, seus conhecimentos de agricultura e da versatilidade do milho na alimentação desse povo, o texto tira o protagonismo indígena da cultura peruana para focar na perspectiva europeia e generaliza os indígenas ao utilizar o termo agricultores. Essa generalização é reafirmada no enunciado ao perguntar os feitos dos antigos agricultores.

O próprio texto dá a entender que esses antigos agricultores teriam descendência inca, porém ao generalizar perde-se o protagonismo anunciado ao início. As alternativas são condizentes com o texto base resgatando pontos de destaque sem confundir o/a respondente. A resposta correta, alternativa D, deixa em evidência os conhecimentos indígenas de agricultura. O item é pertinente, não fosse por essa quebra de protagonismo que o texto base transmite e o enunciado reafirma. Por fim, poderia ser mais bem aproveitado como uma forma de reconhecer o conhecimento Inca sobre agricultura e demonstrar sua importante influência na cultura peruana.

Dialogando com as proposições da Lei n. 11.645/2008, entendemos que a abordagem do item resume as atuações indígenas a um passado distante, se esforçando para quebrar o vínculo entre os saberes ancestrais e as práticas de cultivo adaptadas ao longo do tempo. Nesse mesmo viés, a participação desses povos na contemporaneidade é apagada, minimizando as influências na construção do Estado-Nação, e deixando proeminente o protagonismo europeu.

Os três últimos itens mencionados têm em comum uma visão eurocentrada do processo colonial. O item 92 da prova regular de 2013, centra sua descrição em possíveis traições indígenas positivando os feitos dos invasores. Já o item 91 da prova regular de 2015, trata o multiculturalismo como uma convivência pacífica na América Hispânica sem considerar as sobreposições das culturas europeias nesse território, enquanto o item 01 da prova para PPL 2019, aos poucos apaga os feitos indígenas para deixar proeminente as contribuições europeias na cultura do Peru.

Essa construção de narrativa reflete o imaginário latino-americano, pois como parte da colonialidade do poder o eurocentrismo é uma forma de ordenação e hierarquização social. Assim, o pensamento eurocentrado atinge europeus e não europeus, já que,

Não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo. (QUIJANO, 2005, p. 115)

Nesse sentido, essa perspectiva etnocêntrica passou a ser compartilhada em todos as regiões colonizadas e para além delas. Com isso, as colonialidades, como já mencionamos continuam a ordenar a sociedade subjugando as populações subalternizadas, notadamente as indígenas. Desvelar essas relações e propor formas humanizadas de interação é uma das propostas dos estudos decoloniais e da Lei 11.645/2008 aqui retratadas. Como podemos observar os itens do Enem podem contribuir para essa reflexão, tanto pelo que apresentam em suas propostas, quanto por serem um espaço de problematização daquilo que já não é mais aceito em relação à população indígena na educação não indígena.

CONCLUSÃO

Neste estudo buscamos evidenciar as potencialidades da disciplina de língua espanhola e do Enem enquanto espaços de implementação da Lei n. 11.645/2008. No primeiro tópico, discutimos as disposições da Lei n. 11.645/2008 e do Parecer n. 14 de 2015 que versa sobre sua implementação. No segundo tópico, demonstramos que os estudos decoloniais podem auxiliar nas reflexões sobre a interação entre a população indígena e não indígena no contexto educacional e no desdobramento do processo colonial. No terceiro tópico, apresentamos as análises dos itens com foco em sua aproximação ou distanciamento do teor da Lei n. 11.645/2008.

É possível concluir que os itens do Enem apresentam reflexões que, mesmo sem a intenção de contemplar a referida Lei, proporcionam questionamentos e informações que se aproximam do seu teor. Isso acontece ao problematizar o conflito entre culturas seja através da língua e da linguagem ou mesmo da noção de conhecimento e das lutas travadas pelos povos indígenas para garantir sua sobrevivência por séculos de dominação. A representatividade indígena também foi uma maneira de valorizar a história e culturas dos povos originários.

Nesse sentido, as informações apresentadas sobre o mundo hispânico podem funcionar como uma ampliação dos conhecimentos sobre os povos indígenas, sendo possível no contexto educacional traçar paralelos entre essa realidade e a realidade brasileira. Desse modo, é possível favorecer a compreensão sobre a diversidade desses povos, bem como o entendimento da interferência do processo colonial nessas histórias e nas experiências contemporâneas. Por outro lado, ainda que em menor medida, estereótipos e generalizações sobre a história indígena também estão presentes no exame, demonstrando que este continua sendo um espaço em disputa.

O presente estudo pretendeu proporcionar reflexões sobre formas de implementação da Lei n. 11.645/2008, sobretudo, no âmbito do Enem e da educação linguística em espanhol, além de contribuir para o debate sobre currículos e suas potencialidades de decolonização.

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.

BRASIL. **Guia de elaboração e revisão de itens**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Brasília: MEC, 2010. Disponível: em <https://www.somospar.com.br/wp-content/uploads/2018/08/Guia-para-elaboracao-e-revisao-de-itens-ENEM.pdf>. Acesso em: 02 out. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 11.645 de 2008**. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília, DF: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL, 2015. **PARECER CNE/CEB Nº: 14/2015**. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015pdf&category_slug=novembro-2015pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 ago. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina:

uma construção plural, original e complexa. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169,

jan./abr. 2010

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).

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A Lei 11.645/2008: história, movimentos sociais e mudança curricular**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

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

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

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Matriz de Referência 2009**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf. Acesso em: 19 maio 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Provas e gabaritos**. [S. l.], MEC, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-egabaritos>. Acesso em: 18 abr. 2020.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Caicó**, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

LUGONES, Maria. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 320, set/dez. 2014.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva Matos. Decolonialidade e currículo: repensando práticas em espanhol. In: MENDONÇA E SILVA, Cleidimar Aparecida. **América latina e língua espanhola: discussões decoloniais**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2020. p. 93-115

MIGNOLO, Walter. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. 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. 25-46. (Encuentro).

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; FABRÍCIO, Branca Falabella. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. In: **Calidoscópico** – v. 17, n. 4, dezembro 2019. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>. Acesso em: 12 maio 2021.

MOTA, Marcos César Alves da. **A história cultural afro-brasileira e africana nas questões das ciências humanas do novo ENEM (2009 a 2016)**. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Federal Rural do Semi-árido / Universidade do Estado do Rio Grande do Norte Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte: Ensino de humanas: Mossoró, 2018.

MUNDURUKU, Daniel. **A escrita e a autoria fortalecendo a identidade**. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/A_escrita_e_a_autoria_fortalecendo_a_identidade. Acesso em: 01 mar. 2021.

NEVES, Josélia Gomes. Intepelações ao currículo intercultural - Lei 11.645/20081: o pajé na sala de aula. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-26, e020107, 2020.

PEREIRA, Gabrielle Tavares; FEIJÓ, Glauco Vaz. Abya Yala em jogo: uma visão decolonial da história de mulheres de Abya Yala no Ensino de Língua Espanhola. **LínguaTec**, Rio Grande do Sul, Bento Gonçalves, v. 5, n. 1, p. 158-183, jun. 2020.

PORTO-GONÇALVES, Walter. **Enciclopédia Latino-Americana**. Disponível em: <http://latinoamericana.wiki.br/verbetes/a/abya-yala>. Acesso em: 12 ago. 2021.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 24-32. 278 p., 15,5 x 22,2 cm. (Sur Sur.) ISBN 987-1183-24-0. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/lander/pt/lander.html>. Acesso em: 08 jan. 2021.

RIBEIRO, Luciana Rodrigues Alves; SEMINO, María Josefina Israel. Lendas indígenas como ferramenta de ensino de E/LE. In: Congresso de Iniciação Científica, 18; Encontro de Pós-Graduação, 11; e Mostra Científica, 1., 2009, Pelotas. **Anais [...]**.

Universidade Federal de Pelotas, 2009. Disponível em: https://www2.ufpel.edu.br/cic/2009/cd/pdf/LA/LA_00026.pdf. Acesso em: 13 ago. 2021.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. A lei n. 11.645 e a visão dos professores do Rio de Janeiro sobre a temática indígena na escola. **Revista Brasileira de Educação**. v. 21 n. 67 out.-dez. 2016.

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, Jairo da Silva. Por uma educação antirracista: reflexões sobre o Ensino de espanhol como língua estrangeira para além do livro didático. **Littera Online**, PPGLetras, UFMA, n. 20, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, p. 73-102.

SOUZA, Lilian de. **O aprendizado de uma segunda língua (espanhol) pensado a partir da educação sociocomunitária e do multiculturalismo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2015.