



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA

**META COMUNICATIVA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)
AO FINAL DO ENSINO MÉDIO**

Léia Nays Morais Ferreira

Brasília/DF
2021



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UNB
INSTITUTO DE LETRAS - IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA - PGLA

Léia Nayr Morais Ferreira

**META COMUNICATIVA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL)
AO FINAL DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Práticas e Teorias no Ensino-Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho.

Brasília/DF
2021

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

FF383m Ferreira, Léia Nayr Morais
Meta Comunicativa na aprendizagem de língua estrangeira
(Espanhol) ao final do Ensino Médio / Léia Nayr Morais
Ferreira; orientador José Carlos Paes de Almeida Filho. --
Brasília, 2021.
93 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Linguística Aplicada)
- Universidade de Brasília, 2021.

1. Competência Comunicativa . 2. Rede Pública de Ensino
do Distrito Federal. 3. Currículo em Movimento . 4. Renide.
5. Meta Comunicativa. I. Almeida Filho, José Carlos Paes
de, orient. II. Título.

Léia Nayr Morais Ferreira

**META COMUNICATIVA NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (ESPAÑHOL) AO
FINAL DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Comissão Examinadora

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – Presidente

Universidade de Brasília

Prof^ª Dr^ª Daniela Sayuri Kawamoto Kanashiro – Membro Externo

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Prof^ª Dr^ª Janaína Soares de Oliveira Alves – Membro Interno

Universidade de Brasília

Prof. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez – Membro Interno (Suplente)

Universidade de Brasília

Brasília/DF
2021

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus por ter permitido que essa etapa fosse concluída após todas as dificuldades de saúde que eu e minha família enfrentamos neste ano e por todas as bênçãos que Ele continua concedendo em nossas vidas.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, agradeço por ter aceitado o convite repentino para ser meu orientador em um momento tão conturbado, em meio à pandemia. Agradeço ao meu orientador também pela paciência, pela discussão de ideias e por seus comentários valiosos às versões preliminares desta dissertação, essenciais na definição de nosso objetivo de trabalho.

À Prof^a. Dra. Janaína Soares agradeço pelos conselhos preciosos e pelas conversas produtivas desde a época da minha graduação. Também sou grata a ela por nunca ter deixado de pensar em mim e em minha formação acadêmica, mesmo que estivesse passando por momentos difíceis.

À banca de qualificação desta dissertação, composta pelo Prof. Dr. Fidel Cañas e pela Prof^a Dra. Janaína Soares, agradeço por terem aceitado o convite e por terem feito contribuições enriquecedoras. Apesar de não ter sido possível incorporar no texto final algumas das observações da banca de qualificação, devido à mudança de objetivos de nosso trabalho imposta pela pandemia em 2020 (que causou a suspensão das aulas presenciais de Espanhol na rede pública de ensino), procuramos seguir as outras ponderações feitas pela banca, na medida do possível, que foram essenciais quanto ao recorte da nossa pesquisa e quanto à organização geral da dissertação.

Agradeço também à Prof^a. Dra. Janaína Soares e à Prof^a Daniela Kanashiro por terem aceitado o convite para compor a banca examinadora desta dissertação.

Aos meus queridos professores do PGLA, Prof^a. Dra. Gladys Quevedo, Prof^a. Dra. Kyoko Sekino, Prof. Dr. Almeida Filho, Prof^a. Dra. Vanessa Borges e a Prof^a. Dra. Janaína Soares, agradeço por todos os ensinamentos ao longo desse período acadêmico. Suas aulas foram muito enriquecedoras e importantes para minha formação, especialmente porque, quando entrei no Mestrado, eu vinha da área de tradução em Espanhol. Isso me fez lidar, na pós-graduação, com um campo de estudo que era novidade para mim, e certamente as aulas dos meus professores foram proveitosas nesse sentido.

Aos meus pais, Brasilene e Paulo Henrique, agradeço por todo o apoio, amor e carinho durante todo esse processo. Sem o incentivo de vocês, não teria sido possível concluir mais essa etapa.

À minha irmã Betinha agradeço por tudo e por tornar essa trajetória menos árdua.

Ao meu irmão Lucas agradeço pelo apoio e pelo afeto.

Aos meus amigos agradeço por estarem sempre ao meu lado e por me apoiarem sempre.

Ao meu namorado Dan, agradeço pelo amor, pelo apoio e pelo companheirismo.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo formular uma meta comunicativa relativa à aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira para alunos concluintes do Ensino Médio da rede pública regular no Distrito Federal, quanto a atividades de compreensão e produção nas modalidades escrita e oral. No que tange à fundamentação teórica, discutimos neste trabalho o conceito de competência comunicativa, a partir dos textos de Bachman (1990), Canale e Swain (1980), Canale (1983) e Almeida Filho (1987). Para a formulação dessa meta comunicativa, utilizamos como referencial balizador o Referencial de níveis de desempenho em língua estrangeira (Renide) (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019), o equivalente brasileiro ao Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) (CONSELHO DA EUROPA, 2001); a escolha do Renide em detrimento do QECR é também justificada na fundamentação teórica do trabalho. Para propor a meta, analisamos os documentos norteadores do ensino de Espanhol como língua estrangeira na rede pública do Distrito Federal, especificamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a) e o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2020). Nosso intuito consistiu em descrever, por implicação ou inferências, os termos ou fatos levantados desses documentos norteadores a fim de elaborar os contornos de uma meta subentendida para o término do EM quanto ao componente curricular língua estrangeira (Espanhol). Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada e de abordagem qualitativa, seguindo-se a classificação de Bhattacharjee (2012) e Denzin e Lincoln (2006). Trata-se também de uma pesquisa documental, seguindo-se Gil (2008), e descritiva (GIL, 2008). O principal resultado desta pesquisa foi a formulação de uma meta comunicativa factível e realista para alunos ao fim do Ensino Médio, traçada a partir dos documentos norteadores e balizada pela Faixa 3 da escala do Renide. Com isso, o presente trabalho preenche uma lacuna na área de Linguística Aplicada, fornece subsídios para auxiliar professores de Língua Espanhola, contribui para a discussão a respeito de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem efetiva do Espanhol como Língua Estrangeira e propõe caminhos de melhoria do ensino de línguas no nível médio ao final da Educação Básica.

Palavras-chave: Competência Comunicativa, Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Currículo em Movimento, Renide.

ABSTRACT

The present research had as its aim to describe a communicative goal for high school students approaching the end of their Foreign Language Studies (Spanish) within the realm of a regular public school in the Federal District of Brasília, in Central Brazil. The goal is described as language meaningful performance both orally and in writing. As far as theoretical background to the research was concerned, the concept of communicative competence stood out in the texts by Bachman (1990), Canale e Swain (1980), Canale (1983) and Almeida Filho (1987). For the formulation of the communicative goal for the highschool level the Project firstly employed (1) the analytic method for detecting indices of a possible performance level of the students raised from the oficial texts of two major documents for educacional policies such as the National Common Core Curriculum (known as the BNCC) (BRASIL, 2018a) and the Action Curriculum for Middle Schools of the Federal District (Distrito Federal, 2020). On the other hand, (2) the Brazilian Referencial Levels of Performance described in nine bands were used as the guide for sorting the adequate level to be observed in FL final estimates (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019). In order to propose an explicit and justified performance goal for the end of the Brazilian Middle School, two sets of data were assembled together: the description recommended for band 3 of the Renide Language Performance Scale, adjusted by evidences raised from the analyses of two major documents guiding Basic Education in the country and the Federal District of Brasília related to the teaching of languages (Spanish, in our case) at Middle School Level. The research method made use of tenets from applied, qualitative procedures following directions by Bhattacharjee (2012) and Denzin e Lincoln (2006). The research also involved the use of documental analytic descriptive procedures of two major national guidelines following Gil (2008). The main result was (1) the formulation of a communicative performance goal to be achieved by Middle School senior (third year) FL students of Spanish. The goal combined results of the analysis of the two documents and the definition of band 3 of the Renide Scale rendering a realistic estimate description of what FL students should be able to show at the end of Basic Education. Thus, the present research fills out a glaring gap in the area of Language Teaching in the country.

Keywords: Communicative Competence, Regular Public School in the Federal District, Action Curriculum for Middle Schools of the Federal District, Renide Scale of Language Performance.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objetivo formular una meta comunicativa relacionada con el aprendizaje del español como lengua extranjera para los estudiantes de último año de secundaria de la red pública regular del Distrito Federal, en relación con las actividades de comprensión y producción en las modalidades escrita y oral. En lo que se refiere a la fundamentación teórica, discutimos en este trabajo el concepto de competencia comunicativa, a partir de textos de Bachman (1990), Canale y Swain (1980), Canale (1983) y Almeida Filho (1987). Para formular esta meta comunicativa, utilizamos el referencial de niveles de desempeño en lengua extranjera (Renide) (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019), equivalente brasileño al Marco Común Europeo de Referencia (MCER) (CONSELHO DA EUROPA, 2001); la elección de Renide sobre la MCER también se justifica en la fundamentación teórica del trabajo. Para proponer la meta, analizamos los documentos que orientan la enseñanza del español como lengua extranjera en la red pública del Distrito Federal, específicamente el documento titulado *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2018a) y el *Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio* (DISTRITO FEDERAL, 2020). Nuestro objetivo fue describir, por implicación o inferencias, los términos o hechos planteados a partir de estos documentos orientadores con el fin de elaborar las líneas generales de una meta implícita para el término del EM en relación con el componente curricular de lengua extranjera (Español). En lo que se refiere a la metodología, se trata de una investigación de naturaleza aplicada con enfoque cualitativo, siguiendo la clasificación de Bhattacherjee (2012) y Denzin y Lincoln (2006). También es una investigación documental, seguida por Gil (2008), y descriptiva (GIL, 2008). El principal resultado de esta investigación fue la formulación de una meta comunicativa factible y realista para los estudiantes al final de la escuela secundaria, extraída de los documentos orientadores y marcado por el Nivel 3 de la escala Renide. Así, el presente trabajo llena un vacío en el área de Lingüística Aplicada, ofrece subsidios para ayudar a los profesores de español, contribuye a la discusión de problemas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje efectivo del español como lengua extranjera y propone caminos de mejorar la enseñanza de lenguas en el nivel secundario al final de la Educación Básica.

Palabras-clave: Meta Comunicativa, Red Pública de Enseñanza del Distrito Federal, Español, Renide.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Modelo de Bachman dos componentes da habilidade comunicativa de linguagem no uso comunicativo da língua	32
Figura 2	Simplificação dos componentes da competência linguística	32
Figura 3	Tipos de utilizador e níveis de proficiência, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência	38
Figura 4	Identificação das habilidades da BNCC	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização dos componentes curriculares do EM (modalidade semestral)	18
Quadro 2	Objetivos relativos à aprendizagem de LE para um aluno concluinte do Ensino Médio, conforme o Renide	43
Quadro 3	Sistema de nove faixas de desempenho da escala referencial do Renide	44
Quadro 4	Usos da Língua Inglesa em diferentes situações de aprendizagem no contexto do EM, conforme a BNCC	61
Quadro 5	Habilidades da competência específica 4, segundo a BNCC	63
Quadro 6	Objetivos destacados do Currículo em Movimento — Língua Espanhola em contextos socioambientais	70
Quadro 7	Objetivos destacados do Currículo em Movimento — Língua Espanhola em contextos de identidade e protagonismo juvenil	71
Quadro 8	Objetivos destacados do Currículo em Movimento — Língua Espanhola em contextos de cultura digital	72
Quadro 9	Meta Comunicativa em Língua Estrangeira (Espanhol) ao final do Ensino Médio	75

LISTA DE SIGLAS

AC	Abordagem Comunicativa
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEL	Centros de Estudo de Línguas
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CC	Competência Comunicativa
DF	Distrito Federal
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
EL	Ensino de Línguas
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira
MEC	Ministério da Educação
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa de Avaliação Seriada
PPP	Projeto Político-Pedagógico
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
RA	Região Administrativa
Renide	Referencial de níveis de desempenho em língua estrangeira
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 — Introdução

1. Apresentação.....	16
2. Contextualização: aspectos do ensino de Espanhol do Distrito Federal	22
3. Justificativa da pesquisa	25
4. Objetivos e perguntas de pesquisa	27
5. Organização da dissertação	28

CAPÍTULO 2 — Fundamentação teórica

1. Sobre os conceitos de meta comunicativa e competência comunicativa	30
2. A importância de um referencial de níveis de desempenho brasileiro	37
2.1. Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR): níveis de referência	37
2.2. Renide: um referencial pensado para o contexto brasileiro	40
2.3. O Renide no contexto do Ensino Médio brasileiro: definindo-se uma faixa de desempenho para os alunos concluintes da Educação Básica	43
3. Desafios do professor de Espanhol como língua estrangeira e possíveis contribuições da elaboração de uma meta comunicativa	47

CAPÍTULO 3 — Percorso metodológico

1. Contextualização.....	51
2. Tipo de pesquisa	53
3. Etapas da pesquisa	55

CAPÍTULO 4 — Análise dos dados e proposição de meta comunicativa

1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	57
2. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (2020)	64
3. Proposta de meta comunicativa na aprendizagem de Espanhol ao final do EM	74

CAPÍTULO 5 — Considerações finais.....

Referências bibliográficas.....	90
--	-----------

Capítulo 1

Introdução

Esta dissertação tem como propósito explicitar a pesquisa documental específica empreendida sobre a definição de um possível nível de desempenho em língua estrangeira (LE) definido como meta comunicativa em Espanhol de alunos com cerca de 17 anos de idade que estão no último ano do Ensino Médio (EM). Trata-se de um estudo eminentemente exploratório com base analítica de dois documentos orientadores da ação de ensino: o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular, vigente para orientar o EM no Distrito Federal e em outros estados.

Neste capítulo introdutório, faço uma breve apresentação do contexto da pesquisa, além de apresentar a justificativa para este estudo, objetivos e perguntas de pesquisa que guiaram a investigação, bem como exponho a organização da dissertação.

1. Apresentação

Ao debruçar-se sobre o tema das metas comunicativas planejadas para uma etapa da escolarização, a do EM, a presente pesquisa pontua, também, um conjunto de análises sobre o atual cenário de condições existentes, possivelmente insatisfatórias, para a aprendizagem de um idioma estrangeiro no currículo escolar (no caso, o Espanhol), considerando-se a realidade de escolas regulares do Distrito Federal. Tanto na capital federal quanto no restante do país, é perceptível a irregularidade na oferta e o pouco tempo dispensado às aulas de Espanhol ao longo dos três anos letivos da grade curricular do Ensino Médio¹. Nesse sentido, compreendemos meta comunicativa neste trabalho como o perfil comunicativo final em relação a uma etapa da escolarização ou de um nível de ensino de línguas em uma escola que projeta uma capacidade real de desempenho na língua.

¹ Há inúmeros movimentos em defesa da língua espanhola como disciplina de oferta permanente no EM, como por exemplo, os movimentos #fica espanhol, #ficaespanholbrasil e as diversas tramitações de leis locais e regionais com o mesmo fim.

No DF, há escolas, conhecidas como escolas em tempo integral, que seguem as diretrizes do Novo Ensino Médio, isto é, nesses ambientes, a carga horária dos componentes curriculares é norteadada pela BNCC e pelo Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio da SEEDF (Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal), especificamente. A organização da carga horária do EM nessa modalidade (Novo Ensino Médio), ao longo dos três anos, passou a ser composta por duas partes indissociáveis: formação geral básica, com carga horária de 1.700 horas (podendo chegar a no máximo 1.800 horas), e itinerários formativos, com carga horária de 1.300 horas, segundo o site da SEEDF². Essa carga horária não pode ultrapassar 3.000 horas ao todo. O Novo Ensino Médio adota o regime semestral (serão necessários seis semestres para a conclusão do EM) e o sistema de créditos. Cada semestre contém 30 créditos, 17 voltados à Formação Geral Básica e 13 para os Itinerários Formativos. Cada crédito equivale a 1 aula (50 minutos) por semana, isto é, 16 horas e 40 minutos de carga horária semestral. A Língua Espanhola, como mencionado anteriormente, não é uma língua de oferta obrigatória. No entanto, esse idioma está presente nos Itinerários Formativos como uma disciplina que pode ser ofertada pela escola. A proposta de Meta Comunicativa desta dissertação se enquadra no contexto do Novo Ensino Médio, isto é, é para ser aplicada ao longo de seis semestres do EM.

No entanto, há escolas que ainda não seguem as regras do Novo Ensino Médio, uma vez que as escolas estão passando por um processo de transição para o Novo Ensino Médio. Essas escolas são norteadas pelo documento Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio (2014). Nesse caso, é preciso que a unidade escolar explicita em seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) a adoção da organização escolar em semestres. O ambiente da escola deve, dessa forma, ir além dos pressupostos formais para que os agentes do processo educacional possam executar um diversificado conjunto de ações. O uso das dependências da unidade escolar, como salas de aula, laboratórios, quadras, auditórios, bibliotecas e pátios, deve ser amplamente discutido, além de sofrer uma transformação que favoreça o desenvolvimento da formação integral dos estudantes.³

² <https://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/>

³ Um exemplo de escola do DF que ainda segue o modelo de organização em semestres é o Centro Educacional (CED) 3 do Guará (Região Administrativa). Essa unidade escolar, no entanto, está em fase de transição para o Novo Ensino Médio, modelo que deverá ser implementado nessa escola nos próximos anos.

De acordo com o documento denominado Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio (2014, p. 16), a organização, os componentes curriculares do Ensino Médio e suas cargas horárias (das escolas que ainda não estão sendo regidas pelas regras do Novo Ensino Médio), que estão previstas nas Diretrizes Pedagógicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2008), foram divididos em dois Blocos, apresentados no Quadro 1, extraído do documento em questão.

Quadro 1 — Organização dos componentes curriculares do EM (modalidade semestral)

Bloco 1	Carga horária	Bloco 2	Carga horária
Língua Portuguesa	04	Língua Portuguesa	04
Matemática	03	Matemática	03
Educação Física	02	Educação Física	02
História	04	Geografia	04
Filosofia	04	Sociologia	04
Biologia	04	Física	04
Química	04	Arte	04
Inglês	04	Espanhol	02
Ensino Religioso	01	Ensino Religioso	01
		Parte Diversificada	02
Total semanal	30	Total semanal	30

Fonte: Distrito Federal (2014, p. 16).

Na modalidade semestral, tais blocos devem ser ofertados simultaneamente em um mesmo semestre. Conforme as Diretrizes para a Organização do Trabalho Pedagógico na Semestralidade: Ensino Médio (2014, p. 16), isso significa, por exemplo, que, em uma escola com dez turmas de 1º ano, cinco turmas estarão no Bloco 1 e cinco turmas estarão no Bloco 2; no semestre seguinte, deverá ser realizada a troca da oferta dos Blocos para essas turmas. Nesse cenário, ainda segundo as referidas Diretrizes, é preciso que cada escola tenha um número par de turmas, uma vez que isso garantirá o processo de transferência de estudantes entre as escolas.

Por outro lado, no Distrito Federal, o Centro Interescolar de Línguas (CIL) também oferece o idioma Espanhol. Segundo o documento Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (2019), o CIL também atende em regime semestral nos

Currículos Pleno, Específico e EJA. Segundo esse documento, sua organização curricular compreende a seguinte carga horária:

I - Currículo Pleno – com ingresso entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, com carga horária de 160 (cento e sessenta) minutos de aulas presenciais semanais.

II - Currículo Específico – com ingresso entre a 1ª e a 3ª série do Ensino Médio, com carga horária de 160 (cento e sessenta) minutos de aulas presenciais semanais.

III - Currículo EJA – com ingresso no 2º e no 3º segmento da Educação de Jovens e Adultos, com carga horária de 160 (cento e sessenta) minutos semanais, na modalidade presencial. (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 110)

Apesar das cargas diferenciadas nessas duas modalidades de ensino (no CIL e nas escolas regulares), por terem objetivos diferentes, uma certa capacidade de uso da língua estrangeira alvo tem sido implicada mais do que descrita como possibilidade difusa nos documentos oficiais que norteiam o ensino dessa disciplina na rede pública regular. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva explicitar uma capacidade de uso da língua estrangeira Espanhol que está implícita em dois documentos norteadores: a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) e o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2020).

O foco de nossa pesquisa, contudo, é apenas o ensino de Espanhol nas escolas públicas regulares, portanto está fora de nosso escopo o que pode resultar em termos de expectativa de resultados quanto aos Centros Interescolares de Línguas. Neste trabalho, começarei por especificar os termos referentes utilizados nos documentos oficiais para sugerir uma possível meta de desempenho comunicativo. Eles foram inferidos e registrados como pistas ou inferências derivadas dos documentos norteadores. A análise deles entremostam contornos dessa meta não explicitada nos textos oficiais e o seu possível impacto na escolarização das línguas no EM.⁴ O passo seguinte, neste estudo, é o da formulação de uma meta desejável e viável para o ensino da Língua Espanhola (com valor também para o outro idioma ofertado, o Inglês) no Ensino Médio em escolas públicas regulares, a princípio, embora o estudo possa ser estendido, com ressalvas e mais pesquisas, ao ensino em escolas privadas. De modo mais específico, explorou-se a escrita

⁴ Neste trabalho, os termos “meta comunicativa” e “meta de desempenho comunicativo” estão sendo tomados como sinônimos e são utilizados de modo intercambiável. Ademais, como explicaremos mais à frente, os conceitos de desempenho comunicativo e competência comunicativa estão relacionados ao conceito de proficiência.

de uma meta relativa a um possível desempenho dos alunos concluintes dessa etapa escolar. Embora nosso foco recaia sobre os alunos que estão cursando o último ano dessa etapa final da Educação Básica, o trabalho dos dois anos anteriores que levam a ele de nenhuma maneira foi negligenciado, sendo parte integrante do projeto.

Numa perspectiva mais ampla, os termos “desempenho comunicativo” ou “competência comunicativa”, que são utilizados nesta pesquisa, podem ser relacionados ao conceito de proficiência e fluência. Utilizo a definição do termo “proficiência” constante no Glossário de Linguística Aplicada de Almeida Filho (2020):

A capacidade de reconhecimento de uma língua em funcionamento e de uso do idioma que o falante evidencia em exames no agir e interagir na língua-alvo, demonstrando haver um certo nível de probabilidade de o examinando ser bem-sucedido em suas interações sociais, de trabalho e na solução de problemas na língua em questão. (ALMEIDA FILHO, 2020, p. 121)

Nesta pesquisa, busquei elucidar o que apresentam os documentos oficiais norteadores no que se refere à proficiência resultante das vivências em LE na Educação Básica, tais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, sendo este último documento aplicável exclusivamente às escolas do DF. Além disso, procurarei explicitar qual seria a expectativa inscrita de algum modo no documento recente BNCC para o componente curricular LE no Ensino Médio. Tratei, ainda, como matéria de investigação, de pesquisas voltadas às questões de ensino e aprendizagem de línguas no Ensino Médio, principalmente aquelas vinculadas especificamente ao estudo e ao ensino do Espanhol como segunda língua nas escolas brasileiras.

Para cumprir o objetivo de formular uma meta desejável e viável para o ensino de Espanhol no Ensino Médio em escolas regulares, utilizei conceitos e formulações do Referencial de níveis de desempenho em língua estrangeira (Renide) (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019), que busca especificar níveis de desempenho com relação a cada etapa da escolarização a ser desenvolvida no ensino de línguas no Brasil. De maneira geral, esse Referencial brasileiro subscrito por muitos autores nacionais aborda os diferentes contextos em que se dá o ensino formal de língua estrangeira nas escolas e discute tanto o trabalho do professor quanto às expectativas referentes à aprendizagem por parte do aluno. De modo especial, tomei como base o trabalho de Kanashiro e Eres Fernández (2019), que contribuem para o Renide ao tratar

especificamente do ensino de Espanhol no Ensino Médio, e o trabalho de Almeida Filho e Eres Fernández (2019).^{5,6}

Devido à importância e à complexidade do tema, julgo ser necessário explanar sobre a realidade das escolas públicas do DF no que diz respeito ao ensino de língua estrangeira, particularmente o Espanhol. As orientações acerca dos conteúdos do componente curricular Espanhol no Ensino Médio estiveram presentes desde 2006 no documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) denominado Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM).⁷

Ocorre que, na rede pública de ensino, existe um fator limitador saliente, que é a oferta usual de duas horas-aula semanais da disciplina aos alunos, ofertada em um semestre, para as escolas que não seguem o Novo Ensino Médio, mas são regidas pelo documento que trata da semestralidade (2014). A esse respeito, cabe o seguinte questionamento: seria essa carga horária suficiente para que o aluno se aproprie de uma capacidade de uso que envolva particularidades linguísticas e culturais da Língua Espanhola? Tem sido frequente ouvir de professores que essa condição é um obstáculo ao propósito de fornecer bases necessárias para que o aluno realize uma prova de vestibular — como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou o vestibular para acesso à Universidade de Brasília (UnB) —, e talvez consista também em um obstáculo para que se alcancem outros objetivos ainda maiores, como o de propiciar condições para uma capacidade de uso efetivo da língua-alvo conforme sugerido na BNCC, documento que foi promulgado em dezembro de 2017. Ademais, ter objetivos mais claros ou viáveis para uma escola de idiomas.

Considerando-se as condições atuais da rede pública de ensino do Brasil, pode haver barreiras no que tange ao ensino das seguintes habilidades: compreensão de

⁵ Cabe ressaltar que o foco das autoras é a contribuição de um referencial de níveis para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); nossa pesquisa, no entanto, não objetiva tratar da perspectiva avaliativa, isto é, não se aprofunda nos exames que busquem aferir o conhecimento de Espanhol do aluno. Trata-se de uma pesquisa essencialmente documental, a partir de documentos norteadores de ensino de língua estrangeira no DF.

⁶ No capítulo 2 deste trabalho, referente à fundamentação teórica, retomarei a discussão acerca da meta de desempenho em Espanhol e dos objetivos esperados para o estudante à saída dessa etapa da Educação Básica, conforme o Renide.

⁷ Apesar de as OCEM não listarem objetivos a serem atingidos, há uma série de sugestões de temas considerados transversais que poderiam contribuir para estimarmos o nível de desempenho subjacente aos conteúdos previstos para o ensino das culturas e da Língua Espanhola. No entanto, não consideraremos as OCEM em nosso trabalho porque tal documento já não é mais utilizado oficialmente como balizador do ensino de Espanhol nas escolas de rede pública do Distrito Federal.

linguagem oral e produção escrita e produção oral e leitura. Pode-se considerar até que seja impossível trabalhar as quatro áreas, haja vista os obstáculos hoje observados. No entanto, não parece adequado comparar os resultados de uma escola de idiomas com os da escola regular, uma vez que a escola de idioma está preparada para ofertar a LE em condições muitas vezes mais favoráveis, como, por exemplo, com carga horária semanal condizente com o conteúdo a ser ministrado, turmas com menos alunos (no máximo vinte, em geral), materiais mais condizentes e motivadores, entre outros.

Além disso, um aluno de escola de idiomas e um da escola pública traçam para si objetivos distintos: o primeiro espera ter fluência e o segundo espera ter conhecimentos básicos de sintaxe e vocabulário, mas insuficientes para com eles interagir mesmo em contextos corriqueiros. Mesmo quando as disciplinas são iniquamente igualadas pela condição de acervo de conteúdos a serem “estudados”, os alunos das escolas regulares, inclusive os da rede particular, não demonstram aproveitamento suficiente também nas disciplinas propriamente de conteúdos, como a matemática e a biologia, e não saem versados nelas assim como não conseguem usar minimamente a língua “estudada” por anos a fio. É justo que façamos a distinção importante entre disciplinas de conteúdo e disciplinas-meio, como as línguas. O intuito nem sempre declarado, mas tacitamente aceito, é que o aluno de línguas consiga aprender estruturas e vocabulário para “lidar com situações simples da língua”. Contudo, mesmo esse objetivo de consolação não encontra respaldo na disciplina Ensino de Línguas, tampouco na prática pouco fértil de usos que se instaura.

2. Contextualização: aspectos do ensino de Espanhol do Distrito Federal

No que se refere aos recursos financeiros destinados à área de educação no Brasil, há o entendimento de que a rede pública de ensino, seja no Distrito Federal, seja nos estados, não recebe investimentos específicos, como verbas ou programas da formação, que deveriam receber por parte do governo, o que é compatível com a visão de que a educação de qualidade poucas vezes foi prioridade no país, o que acaba afetando todo o sistema de ensino. Nesse sentido, de certa forma, o Distrito Federal (DF) tornou-se uma exceção desde meados dos anos 70, passando a contar com uma política diferenciada para as escolas públicas que ajuda a complementar a educação em línguas dos estudantes nos

Centros Interescolares de Línguas (CIL), que são destinados a ofertar “língua estrangeira moderna, em caráter de formação complementar exclusivamente aos estudantes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, matriculados no Ensino Fundamental, no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos” (DISTRITO FEDERAL, 2019). Há também alguns poucos estados no sudeste e sul que mantêm uma rede específica de escolas dedicadas ao ensino de pelo menos cinco línguas. São os Centros de Estudo de Línguas (CEL), como os de São Paulo, que chegaram a contar com mais de 180 escolas em todo o Estado.

Em suma, a rede pública de ensino do Distrito Federal é administrada pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Ela reúne mais de 600 unidades escolares na área urbana e na área rural, distribuídas entre as 31 regiões administrativas (RAs).⁸ O DF possui, ainda, Centros Interescolares de Línguas, escolas técnicas e escolas parque, sendo estas últimas escolas com atividades que envolvem música, informática, artes plásticas e artes cênicas, entre outras. Cada Centro Interescolar de Línguas possui cursos regulares de idioma, com certificação, que podem ou não fazer parte da grade curricular obrigatória dos alunos.

No que tange ao ensino de Espanhol, o idioma é oferecido nos centros e escolas públicas regulares. No entanto, essa língua não está presente atualmente em todas as escolas, pois a Lei n.º 11.161/2005, que tratava da obrigatoriedade do componente curricular Espanhol, foi revogada e substituída pela Lei n.º 13.415/2017. Além disso, a Lei n.º 13.415/2017 também modificou certos pontos da Lei n.º 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira — LDB), que trata da regulamentação do sistema educacional no Brasil, tanto público quanto privado. Alguns dos impactos mais relevantes da nova lei, em linhas gerais, foram a implementação da Base Nacional Comum Curricular e o fato de o Espanhol não ser mais considerado uma disciplina de oferta obrigatória, tendo caráter apenas opcional.

A antiga LDB reforçou por longos períodos a obrigatoriedade do idioma e permitia também que a comunidade escolar escolhesse a LE a ser ofertada; no entanto, as mudanças ocorridas deixaram o Espanhol em um caminho incerto: como dito, a oferta do Espanhol tornou-se optativa; com isso, há escolas públicas de ensino regular que oferecem a disciplina, e há outras que não o fazem.

⁸ Dado extraído do site da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Diante dessas incertezas, considerando-se a importância que o Espanhol tem na sociedade brasileira, sobretudo porque é uma das línguas de maior circulação nos países da América do Sul e porque esse é um dos idiomas mais falados no mundo, identificamos uma oportunidade de explorar a quantidade de horas-aula, a fim de compreender se ela é suficiente para suprir as necessidades comunicativas dos estudantes, uma vez que muitos desses alunos escolhem o Espanhol como língua estrangeira em provas de larga escala das universidades do DF. Há, no entanto, um segmento desses alunos do EM no DF e no país como um todo que não se encaminha a um curso universitário e, sim, diretamente à vida de trabalho no longo prazo.

A organização da matriz estruturalista clássica do ensino de línguas no DF, que versa sobre os objetivos e os conteúdos, é sustentada em quatro eixos linguísticos (quatro habilidades linguísticas): (i) produção oral (oralidade) e (ii) compreensão de linguagem oral (audição); (iii) produção escrita (escrita); e (iv) compreensão de linguagem escrita (leitura). O Currículo em Movimento (2018), documento norteador elaborado para as escolas públicas do DF — e aqui ressaltamos que existe uma versão nova, de 2020, desse documento, a qual é analisada neste trabalho —, faz a seguinte descrição de uma combinação integradora desses eixos:

Oralidade (interação discursiva, compreensão oral, produção oral);
Compreensão e Produção Escrita (estratégia de leitura, leitura e fruição,
avaliação dos textos lidos, estratégias de escrita: escrita e pós-escrita,
compreensão e produção escrita - prática de escritas); Interculturalidade
(Manifestação e evolução linguístico-culturais, comunicação intercultural); e
Práticas Mediadas pelas Tecnologias Digitais (práticas investigativas,
produção autoral e partilha de informações). (DISTRITO FEDERAL, 2018)

Embora haja críticas à divisão do trabalho em quatro eixos de habilidades, continuaremos tratando neste estudo dessa subdivisão, por uma questão de exposição didática e porque o uso dessa terminologia e dessa subdivisão é difundido em centros de pesquisa e entre professores da Educação Básica, tanto com relação ao Espanhol quanto com relação a outros idiomas.⁹ Cabe ressaltar, contudo, que a oralidade costuma ser

⁹ Uma das críticas que se poderia tecer nesse sentido é que, para tratar do aprendizado em língua estrangeira, não seria mais recomendado o trabalho com os quatro eixos de habilidades tomadas uma a uma em sala de aula para que o processo de aprendizagem ocorra de forma completa. Nem o documento do DF de lavra recente consegue quebrar com a pregação das quatro habilidades emplacada no ensino estrutural *behaviorista* típico dos anos 60 e 70 do século passado. No entanto, o tratamento das modalidades oral e escrita que foi parte da evolução metodológica a partir dos anos 80 não está ainda bem definida nos objetivos oficiais.

flagrantemente negligenciada por parte dos docentes, conforme menciona o próprio Currículo em Movimento (2018), o que se atribui a inúmeros fatores, como a falta de tempo para ministrar um conteúdo vasto do EM — quase sempre cogitados na relação com o ENEM, o Programa de Avaliação Seriada (PAS) e o vestibular comum da UnB. Por essa razão, é possível que, além de tratar do conceito de competência comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1997), nossa pesquisa também se refira às modalidades da oralidade e da escrita nas quais se reúnem o compreender (conversar, interagir) e o ler e escrever (corresponder-se com pessoas). Vale ressaltar que essas modalidades mantêm relações laterais entre si de modos relevantes para a definição de uma meta comunicativa para o final do EM a ser justificada neste estudo.

3. Justificativa da pesquisa

O que impulsionou a realização desta pesquisa foi uma reflexão sobre o desempenho dos alunos ao final do Ensino Médio no que diz respeito ao ensino de Espanhol em uma rede pública de ensino como a do DF. De modo geral, quando a disciplina é ofertada (nas escolas que não são norteadas pelo Novo Ensino Médio no DF), os alunos de EM contam com apenas duas aulas de Espanhol semanais de 50 minutos, em média, em um semestre ou uma aula de Espanhol semanal ao longo de um ano. Além disso, a maioria dos alunos não têm condições de se matricular num curso pago de idiomas. Alguns conseguem vaga em algum centro interescolar (público) de línguas do DF, mas outros precisam contentar-se com o que a escola regular oferece e acabam realizando vestibulares apenas com essa base. De certa forma, essa base pode ser incompatível com as expectativas de muitos estudantes com relação aos possíveis usos do Espanhol fora do ambiente escolar, como na vida adulta e em contextos pré-profissionais, por exemplo.

Desse modo, trata-se de um tema de relevância para a área de Ensino de Línguas (EL), pois existe uma defasagem dos alunos da escola regular — e aqui nos interessa a escola pública de modo especial, embora todas possam ser alvo de uma pesquisa futura — no tocante à aprendizagem de uma segunda língua, uma vez que há pouco tempo dispensado à disciplina LE (Espanhol) e é preciso saber se o que pode ser auferido é o

melhor que se possa esperar de um esforço de três anos continuados para se lograr alguma capacidade de uso real da língua.

Nesta pesquisa, no entanto, não analisarei o desempenho efetivo de alunos, mas buscarei como produto principal o modo de se articular uma meta comunicativa em termos de desempenho final a partir do que pode ser inferido dos documentos norteadores do ensino de Espanhol na rede pública do Distrito Federal: a BNCC e o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio. Também discutirei algumas condições que devem ser cumpridas para que a meta se torne factível, o que será realizado no Capítulo 4 deste trabalho. Parto do pressuposto de que o pouco tempo dedicado à Língua Espanhola no currículo não precisa se constituir como um fator impeditivo de uma certa aquisição desse idioma, ainda que modalizada pelas adversidades enfrentadas pelo componente LE na prática, as quais também serão comentadas no Capítulo 4, referente à análise documental e à nossa proposição de meta comunicativa.

Nesse sentido, ao desenvolver a perspectiva de uma definição da Competência Comunicativa (CC) em termos de uma meta para o final do curso médio no bojo da perspectiva da Linguística Aplicada, a presente pesquisa preencherá uma lacuna na área. Além disso, tal estudo poderá ser relevante para auxiliar os professores no ensino da Língua Espanhola por poder auxiliar pesquisas futuras quanto ao diagnóstico de problemas relacionados ao ensino e à aprendizagem efetiva do Espanhol como Língua Estrangeira por parte de alunos.

Isso também tornará possível empreender, em pesquisas futuras, uma análise minuciosa do desempenho dos alunos ao final do ciclo de Ensino Médio (EM) com o objetivo de cotejá-lo com a meta comunicativa razoável por nós proposta para essa faixa de escolarização, que precede o ingresso às universidades, ao mercado de trabalho e à vida adulta depois de concluída a etapa (EM).

Por fim, o tema trará subsídios para uma linha futura de pesquisas voltadas à fixação e à avaliação de metas e avaliações holistas de desempenho na escolarização. Espera-se que o produto desta dissertação forneça uma contribuição relevante mediante conhecimento crítico sobre o ensino de línguas e culturas nas escolas brasileiras.

4. Objetivos e perguntas de pesquisa

O **objetivo geral** desta pesquisa é propor uma meta comunicativa desejável quanto a atividades de compreensão e produção nas modalidades escrita e oral para alunos concluintes do EM, que tenham estudado Espanhol como língua estrangeira ao longo de três anos em escolas de ensino regular do DF, à luz das orientações dos documentos norteadores mencionados. Não se trata, no entanto, de um estudo de caso de alunos reais e de seus respectivos desempenhos no idioma, mas de uma pesquisa fundamentalmente documental (calcada na análise dos documentos norteadores), guiada pelo referencial de níveis de desempenho denominado Renide (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019), com vistas à elaboração de uma meta comunicativa desejável para alunos concluintes do EM.

Além disso, delimitamos alguns **objetivos específicos** com o intuito de orientar a referida pesquisa. São eles:

- (1) descrever, por implicação ou inferências, os termos ou fatos levantados do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio e da BNCC, documentos oficiais de orientação para o ensino nas escolas, que permitam elaborar os contornos de uma meta subentendida para o término do EM no componente curricular língua estrangeira (Espanhol);
- (2) formular uma meta comunicativa para o EM, que pode vir a ser submetida futuramente às escolas para discussão e eventual implementação.

Considerando-se os objetivos traçados para este trabalho, **as perguntas de pesquisa** que norteiam o estudo são as seguintes:

- (i) Quais são as diretrizes e pressuposições não ditas (inferíveis) que indicam o nível de desempenho dos concluintes do EM nos documentos norteadores do ensino de LE (Espanhol) no Ensino Médio?
- (ii) Como descrever uma meta possível (aproximada) para ser alcançada ao final dessa etapa da Educação Básica?

Em suma, pretende-se, com esta pesquisa, propor caminhos de melhoria do ensino de línguas no nível médio ao final da Educação Básica para que o aluno alcance um nível de desempenho mais justo e realista que faça jus ao esforço empreendido ao longo de

anos de trabalho e estudo. Espera-se, com essa contribuição, fornecer substância ao tema do planejamento global do nível médio atinente à proficiência em Língua Espanhola, uma das duas línguas previstas para esse nível final da escolaridade básica.

5. Organização da dissertação

Esta dissertação está dividida em cinco capítulos. Além deste primeiro capítulo, em que foi realizada uma introdução do tema, há outros quatro. No segundo capítulo, tratamos do referencial teórico que fundamenta este trabalho, especificando os conceitos relativos à noção de competência comunicativa e meta comunicativa. Também abordamos, no segundo capítulo, o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e o equivalente brasileiro Renide, apresentando uma reflexão sobre tais referenciais a fim de pontuar as razões pelas quais optamos pelo Renide para a elaboração de uma proposição de meta comunicativa para o EM. No terceiro capítulo, é apresentada a metodologia utilizada para conduzir a pesquisa. No quarto capítulo, dedicado à análise documental, discorremos sobre os documentos norteadores do ensino de Espanhol na rede pública e analisamos o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio e a BNCC sob a ótica das perguntas de pesquisa; a partir das considerações feitas sobre esses documentos, é formulada uma meta comunicativa para LE (Espanhol) no EM. No quinto capítulo, por fim, tecemos as considerações finais deste trabalho, indicando de que forma atingimos nossos objetivos e como respondemos a nossas perguntas de pesquisa, e abordando também limitações do estudo, novas iniciativas sugeridas pela pesquisa e a possibilidade de retorno dos resultados ao público-alvo, a professores e a aprendizes do Espanhol como língua estrangeira nas escolas de EM.

Capítulo 2

Fundamentação teórica

Antes de realizar uma proposição de meta comunicativa referente ao Espanhol como LE para alunos concluintes do Ensino Médio na rede pública de ensino, é necessário definir a fundamentação teórica utilizada para embasar o estudo que realizamos. O presente capítulo é dedicado a essa finalidade.

Na seção 1, discorreremos sobre aspectos teóricos relevantes para este trabalho, o que inclui discutir os conceitos de meta comunicativa, proficiência e competência linguístico-comunicativa. Nesse sentido, os principais autores mobilizados na discussão serão Bachman (1990), Scaramucci (2000), Quevedo-Camargo (2019) e Almeida Filho (1987).

Considerando-se o recorte e os objetivos desta dissertação, bem como o fato de o presente trabalho ter cunho documental, nossa pesquisa é norteadada por estudos que apresentam um referencial de níveis de desempenho. A seção 2, assim, é dedicada a abordar o referencial por nós adotado: o Renide (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019). Nessa seção, primeiramente discorreremos sobre o Quadro Europeu Comum de Referência, documento amplamente difundido e internacionalmente utilizado no que tange à definição de níveis de proficiência.

Na sequência, explicaremos por que razão não utilizaremos esse Quadro em nossa pesquisa, mas sim o Renide, com base na argumentação de Almeida Filho e Eres Fernández (2019), que discutem a necessidade de haver um referencial de níveis descritivos de desempenho em língua estrangeira que contemple os concluintes da Educação Básica no Brasil. Nesse sentido, abordaremos alguns textos dos autores do Renide, a saber, Almeida Filho e Eres Fernández (2019) e Kanashiro e Eres Fernández (2019). Estas últimas autoras tratam da relevância do Renide no contexto da elaboração de exames de larga escala ao nível do Ensino Médio, entre outros aspectos. A partir dessa discussão, trataremos das possíveis contribuições do Renide, por meio da especificação de uma Faixa na escala desse referencial que sirva de ponto de partida para a proposição

de uma meta comunicativa, e das possíveis contribuições de uma meta para o ensino de Espanhol, na última seção.

1. Sobre os conceitos de meta comunicativa e competência comunicativa

Neste trabalho definimos meta comunicativa como o perfil comunicativo final de uma capacidade de uso da nova língua em relação a uma etapa da escolarização ou de um nível de ensino de línguas em uma escola que projeta uma capacidade real de desempenho na língua. Nesta pesquisa, objetivamos propor uma meta de desempenho comunicativo em língua estrangeira para alunos concluintes do Ensino Médio no Brasil, com ênfase no Espanhol.

Nos processos de aprendizagem e ensino de línguas, as provas que avaliam a proficiência são um termômetro para informar a eficiência desse processo. Há, segundo Scaramucci (2000), duas terminologias que podem se misturar quanto a sua definição, quais sejam: proficiência (uso não técnico ou mais amplo) e proficiência (uso técnico da língua alvo). O uso não técnico do termo proficiência trata de um julgamento impressionista e é baseado, geralmente, no desempenho oral do indivíduo. Já o uso técnico envolve critério, referência e uma avaliação de forma sistemática. O conceito técnico é mais indicado, pois há uma maior clareza do que foi efetivamente avaliado.

Para Scaramucci (2000), o termo “proficiência” pode ser definido como o resultado da aprendizagem, sendo, portanto, uma meta definida em termos de objetivos ou padrões e, portanto, de interesse de professores, alunos e vários membros da comunidade escolar, bem como elaboradores de currículos. Os objetivos e os padrões que ajudam a definir um nível de proficiência podem ser usados como critérios para avaliar o desempenho efetivo de um indivíduo ou grupo de indivíduos (STERN, 1983).

Segundo Scaramucci (2000), a escola estruturalista forneceu a base teórica para definir o que é proficiência. Na escola estruturalista, ser proficiente pressupunha ter domínio de todos os elementos. Esses elementos eram apresentados em uma matriz: em uma dimensão estão os componentes linguísticos (fonologia, ortografia, vocabulário e estruturas) e, na outra, as quatro habilidades (compreensão de linguagem oral e escrita, e

produção oral e escrita). A mesma autora afirma que, ainda à época em que foi escrito o texto, esse arcabouço teórico fundamentava o ensino e a aprendizagem de línguas, o que mostra que existe a possibilidade de ensinar cada um desses aspectos. Isso sugere que ser proficiente significa conhecer a língua estrangeira e desenvolver com completude seus componentes.

Outros autores conhecidos que versam sobre proficiência são Canale e Swain (1980, p. 27); para tais autores, a competência comunicativa se divide em três componentes: a) competência gramatical; b) competência sociolinguística; e c) competência estratégica. O primeiro tópico trata do conhecimento das regras gramaticais; o segundo, sobre regras do uso e do discurso; e o último, sobre estratégias verbais e não verbais de comunicação.

Posteriormente, Canale 1983 (apud QUEVEDO-CAMARGO, 2019) aperfeiçoou o modelo de Canale e Swain (1980) e o ampliou para quatro componentes, conforme descrito a seguir:

- 1) competência linguística compõe-se de conhecimentos fonológicos, ortográficos, lexicais e morfológicos;
- 2) competência sociolinguística consiste na habilidade de expressar significados adequados em diferentes contextos sociais;
- 3) competência discursiva equivale à habilidade de usar elementos gramaticais e lexicais para estabelecer coesão e estruturar o discurso de forma coerente;
- 4) competência estratégica é a habilidade de apresentar compensações quando há conhecimento insuficiente da língua ou mediante condições desfavoráveis, como barulho no ambiente ou interrupções. (CANALE, 1983 apud QUEVEDO-CAMARGO, 2019)

Para Bachman (1990), um dos grandes expoentes da temática da proficiência, por sua vez, uma das maiores preocupações da década de 80 foi pesquisar a respeito da natureza e da estrutura da proficiência. O autor denomina seu modelo como Habilidade Linguístico-Comunicativa. O seu modelo, amplamente difundido, é constituído por três componentes que dialogam entre si: competência linguística, competência estratégica e mecanismos psicofisiológicos. Esse modelo está ilustrado na Figura 1, que se encontra a seguir.

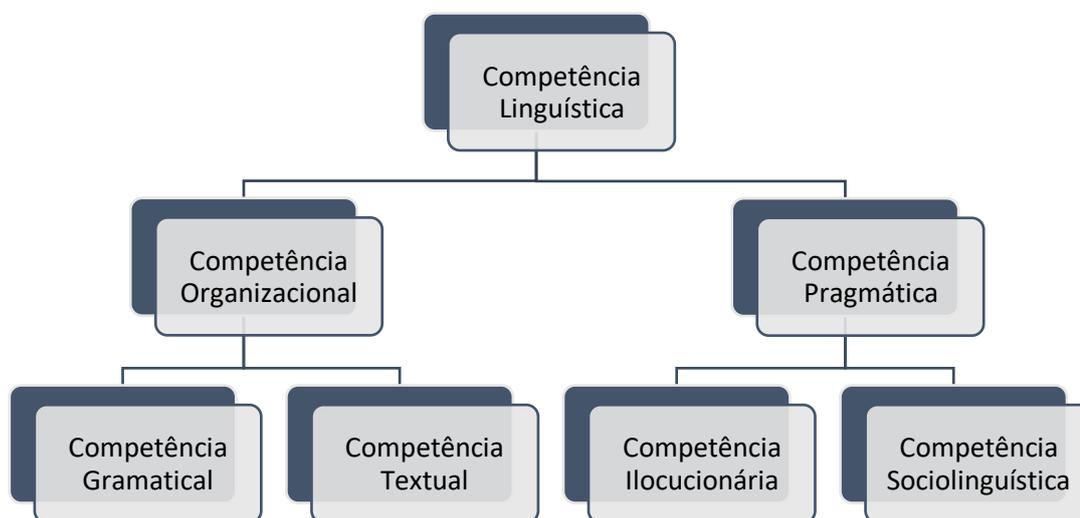
Figura 1 — Modelo de Bachman dos componentes da habilidade comunicativa de linguagem no uso comunicativo da língua



Fonte: Adaptado de Quevedo-Camargo (2019, p. 33)

Bachman (1990) enquadra proficiência como habilidade linguístico-comunicativa, conforme esquematizado na Figura 2, a seguir.

Figura 2 — Simplificação dos componentes da competência linguística, segundo Bachman (1990)¹⁰



Fonte: Adaptado de Bachman (1990, p. 88).

¹⁰ Bachman (1990) realiza, ainda, subdivisões de cada um dos componentes Competência Gramatical, Competência Textual, Competência Illocucionária e Competência Sociolinguística, mas não é do interesse de nossa pesquisa abordar um aprofundamento desses componentes.

A competência linguística (Figura 1), segundo Quevedo-Camargo (2019), é um modelo mais amplo e mais compreensível que os modelos de Canale e Swain (1980) e de Canale (1983). Para Bachman (1990), a competência linguística se divide em dois tipos de competência:

- (i) competência organizacional: refere-se à organização dos sinais linguísticos utilizados para uma comunicação eficiente entre os interlocutores; subdivide-se em competência gramatical (vocabulário, ortografia, morfologia) e competência textual (conhecimentos prévios para a elaboração de um texto).
- (ii) competência pragmática: refere-se aos usuários de uma língua e ao contexto de comunicação em que se encontram; subdivide-se em competência ilocucionária (ter domínio das várias funções linguísticas) e competência sociolinguística (saber utilizar as funções linguísticas nos diversos contextos).

Apesar das diversas terminologias acerca de proficiência, Quevedo-Camargo (2019, p. 30) considera que todos esses termos “são, em última instância, modelos de proficiência em línguas”, uma vez que todos esses modelos utilizam termos recorrentes que costumam constar nas definições de proficiência, como desempenho real, uso, contexto, entre outros.

Após adquirirmos uma língua, desenvolvemos, à medida que ocorre o contato social e também após instrução formal, a capacidade de saber o que utilizar em cada situação, como, por exemplo, a capacidade de distinguir o que podemos ou não dizer em cada contexto comunicativo. Noções sociais mais amplas, como as relacionadas ao comportamento do indivíduo em sociedade, também são aprendidas e desenvolvidas desde a infância. Assim, quando adentramos em algum contexto social (escola, igreja, encontros entre amigos), aprendemos também seus diferentes registros e podemos participar de qualquer situação que envolva o ato comunicativo.

Isso remete à noção de Competência Comunicativa (CC). No entanto, não é possível abordar o conceito de Competência Comunicativa sem antes tratar da noção de Abordagem Comunicativa (AC). O foco da Abordagem Comunicativa é a interação entre os falantes, isto é, com o foco no uso da língua-alvo (comunicação), e não o conhecimento puramente gramatical e com frases decoradas. Além disso, a AC difere de outros métodos por ser mais diversa e mais dinâmica.

Para Almeida Filho, não há aquisição de língua fora do contexto social e, para o autor, ser comunicativo vai além de alguns modelos engessados de competência comunicativa (cf. SILVA, 2004). Para o Almeida Filho (1987):

Ser comunicativo significa preocupar-se com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso implica menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença o seu futuro como pessoa. (ALMEIDA FILHO, 1987, p. 36)

Almeida Filho, segundo Silva (2004), empenhou-se para definir o construto competência comunicativa no que tange ao ensino e à aprendizagem de uma língua. Como afirma Silva (2004), Almeida Filho não compreende a comunicação verbal apenas como um simples processo linguístico, mas como um evento mais complexo, que exige do aprendiz uma “competência comunicativa que, por sua vez, depende de outras competências e conhecimentos” (SILVA, 2004, p. 13).

Nesse sentido, Almeida Filho (1997) define competência comunicativa da seguinte maneira:

um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 56 apud SILVA, 2004).

O presente trabalho é norteado por esse entendimento de Almeida Filho quanto à noção de competência comunicativa. Além disso, estamos considerando o conceito de meta comunicativa apresentado no início desta seção. Na próxima seção, discutimos o

referencial de níveis de desempenho que amparará nossa proposição de meta comunicativa: o Renide (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019).

Por fim, cabe ressaltar que os termos “competência comunicativa”, “proficiência” e “fluência”, presentes na literatura, designam conceitos que se confundem em alguma medida, e envolvem, de algum modo, aquilo que estamos considerando como competência comunicativa neste trabalho.

Para Silva (2000), o conceito de competência comunicativa unifica os conceitos de competência e desempenho porque, para a autora, não há como dissociar um conceito de outro, uma vez que a competência “se constitui num sistema abstrato e, como tal, só é percebido através do desempenho” (SILVA, 2000, p. 33). Silva (2000, p. 33) define competência como “conhecimento abstrato armazenado na mente do indivíduo (aquilo que eu conheço e me permite ‘fazer’)”, sendo desempenho definido pela autora como “alguma coisa que esse indivíduo ‘faz’ com esse conhecimento (aquilo que eu ‘faço’), conhecimento este que compreende regras gramaticais, regras contextuais ou pragmáticas na criação de discurso apropriado, coeso e coerente”.

Silva (2000, p. 55) considera difícil a missão de definir o construto proficiência, independentemente de ele estar relacionado à habilidade oral, de leitura, escrita ou compreensão. Para Silva (2000, p. 55), o indivíduo proficiente é aquele capaz “de negociar significados envolvendo não só conhecimentos linguísticos, mas outros conhecimentos compartilhados e capacidades”, o que envolve “conhecimentos de mundo, competências estratégicas, textuais, discursivas, culturais; não apenas regras da língua, mas também regras de uso dessa língua”. Assim, observa-se que o conceito de proficiência, de acordo com essa visão, não envolve apenas o conhecimento estático (conhecimento das normas socioculturais, uso da língua), mas também o uso efetivo da língua, o saber usar.

A noção de fluência, por sua vez, embora se aplique tanto à modalidade escrita quanto à modalidade oral, é comumente associada apenas à modalidade oral. No entanto, Silva (2000) afirma que o conceito de fluência ainda não parece bem delimitado. Segundo a autora, fluência pode ser vista como “um descritor, isto é, um qualificativo do falar do indivíduo. Sendo assim, fluência oral será um componente da proficiência oral, seu traço mais saliente, um definidor, por excelência” (SILVA, 2000, p. 67). Silva (2000, p. 67)

afirma que “a fluência é o resultado de uma experiência global e exige do falante não somente que ele seja capaz de produzir discurso, mas também que seja capaz de participar da interação tanto verbalmente quanto não verbalmente”, usando “uma variedade de recursos gerais com o objetivo de se adaptar às exigências criadas pelo contexto e pelos participantes da interação.” Para a autora, a noção de fluência está intimamente ligada ao conceito de desempenho porque “é por meio dele que ela, a fluência, é percebida” (SILVA, 2000, p. 67).

Assim, partindo das considerações de Silva (2000) a respeito dos conceitos de “competência comunicativa”, “proficiência” e “fluência”, notamos que não é fácil delimitar uma fronteira nítida entre essas noções: elas muitas vezes se confundem, apesar de tais termos não serem considerados sinônimos. Frente a isso, reconhecemos que pode haver uma distinção entre tais conceitos, mas não é nosso objetivo aprofundar-nos em uma discussão a respeito disso. Em vez disso, para os propósitos de elaboração de uma meta comunicativa em nosso trabalho, consideraremos que esses três termos — seja quando aparecerem no Renide, seja quando aparecerem nos documentos norteadores — estão incluídos no conceito mais amplo de “competência comunicativa” discutido anteriormente. No entanto, a noção de meta comunicativa aqui considerada é descrita como uma qualidade do desempenho na L2.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) utiliza categorias denominadas “eixos organizadores” em torno das quatro habilidades que surgiram no bojo do estudo estruturalista, norteador da abordagem audiolingual: compreensão de linguagem oral e escrita, e produção oral e escrita. No entanto, embora consideremos útil o trabalho com tais habilidades, é importante esclarecer que nosso estudo se enquadra na vertente pós-estruturalista, isto é, nosso foco incide na abordagem comunicativa. De acordo com essa visão, aprender uma língua-alvo é um processo mais complexo, que extrapola a mera compreensão da estrutura da língua, como preconiza a abordagem audiolingual.

Nesse sentido, a vertente pós-estruturalista considera importante também compreender a sociedade na qual a língua é falada. Entendemos que as referidas habilidades são relevantes, mas não se deve tomá-las como aspectos estanques, não relacionados e passíveis de serem ensinados de forma individualizada (por exemplo, em uma aula destinada exclusivamente à produção escrita). Em vez disso, entendemos ser

preciso trabalhar tais habilidades em termos de pós-definição, de forma coordenada, como, por exemplo, em uma atividade que envolva tanto leitura quanto oralidade, ou então escrita e leitura, de modo conjugado. Um aprendiz não vai aprender uma língua se isolar essas habilidades em aulas individualizadas. Ressaltamos, todavia, que não é nosso intuito realizar uma discussão aprofundada sobre esse tópico.

2. A importância de um referencial de níveis de desempenho brasileiro

Nesta seção, apresento brevemente os níveis de proficiência definidos no Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) para que, na sequência, abordemos o Renide e a sua utilidade no contexto do Ensino Médio brasileiro. Consideramos esse percurso necessário para explicar por que razão optamos por esse segundo referencial, em vez do QECR, na proposição de uma meta de desempenho comunicativo em Espanhol como LE para ser alcançada (ou ao menos buscada) até o final do EM.

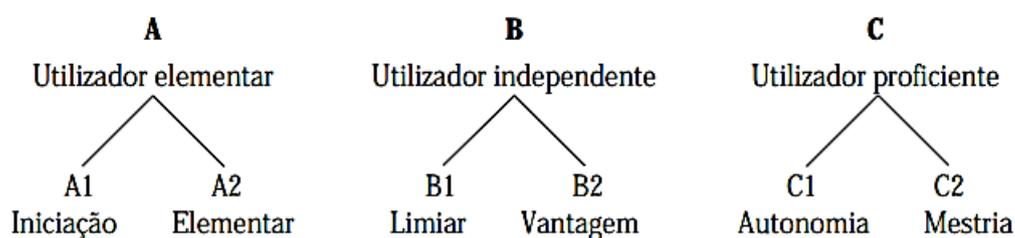
2.1 Quadro Europeu Comum de Referência (QECR): níveis de referência

O Quadro Europeu Comum de Referência (CONSELHO DA EUROPA, 2001) consiste em um documento relativo ao contexto de ensino de idiomas em países europeus, fornecendo “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 19). Trata-se de um documento caracterizado por detalhar o que os aprendizes de línguas precisam aprender para que sejam capazes de se comunicar na língua-alvo, bem como os conhecimentos e as habilidades necessários aos discentes para que seu aprendizado de língua estrangeira seja eficaz.

Além disso, o QECR define os níveis de proficiência que permitem medir a evolução dos aprendizes de língua estrangeira. Esse padrão (QECR) é dividido em três níveis gerais, A, B e C, vagamente correspondendo aos níveis básico, intermediário e avançado. Cada um desses níveis, por sua vez, está subdividido em outros dois. O Quadro

estabelece, assim, seis níveis principais — A1, A2, B1, B2, C1 e C2 —, considerando-se três tipos de utilizadores: o utilizador elementar, o utilizador independente e o utilizador proficiente.¹¹ A Figura 3, a seguir, representa a subdivisão em níveis proposta pelo Quadro Europeu Comum de Referência, de acordo com o tipo de utilizador.

Figura 3 — Tipos de utilizador e níveis de proficiência, segundo o Quadro Europeu Comum de Referência¹²



Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 48).

Cada um desses níveis é descrito da seguinte forma, segundo o referido documento. No nível A1 (denominado iniciação), o aprendiz deve ser capaz de interagir de modo simples, conseguir elaborar perguntas e respostas sobre aspectos pessoais, falar sobre as pessoas, falar do local onde vive, responder solicitações e utilizar enunciados simples sobre assuntos que sejam familiares. Além disso, o aluno nesse nível não se baseia apenas em frases e expressões prontas para determinadas situações.

Com relação ao nível A2 (rotulado como elementar), o aprendiz utiliza o que o documento denomina “fórmulas de delicadeza”, é capaz de compreender frases isoladas, consegue utilizar formas de tratamento simples, pergunta como as pessoas estão, sabe

¹¹ O Quadro Europeu Comum de Referência apresenta, ainda, subníveis relacionados a determinados níveis de referência. Por exemplo, enquanto o nível B1 corresponde à especificação do nível limiar, de acordo com o documento, o nível B1+ equivale ao limiar forte. Não demos ênfase à descrição desses subníveis neste trabalho porque, geralmente, a literatura se resume a referenciar apenas os seis níveis principais do Quadro.

¹² As denominações dos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência foram extraídas da versão portuguesa do documento.

cumprimentar, dar respostas curtas, faz perguntas e dá respostas acerca do trabalho e do cotidiano, bem como aceita propostas, faz convites, responde a convites e participa de conversas sociais, de modo limitado. (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 61).

O Quadro Europeu Comum de Referência (2001) aponta que, no nível B1 (limiar), o aprendiz de língua estrangeira consegue compreender uma discussão mais longa, desde que o discurso seja em língua padrão, dá e pede opiniões em conversas informais com amigos, além de possuir um vasto léxico de linguagem simples, embora ainda planeje as frases antes de falar. O aprendiz nesse nível também consegue prosseguir com uma conversa de modo simples e coerente e lida com situações adversas em transporte público ou em viagens.

Já quanto ao nível B2 (utilizador independente ou nível vantagem), o Quadro Europeu Comum de Referência afirma que o aprendiz do idioma consegue apresentar suas opiniões e defendê-las com argumentos e explicações pertinentes; o aluno nesse nível também explica um problema, interage com certo grau de fluência e espontaneidade, inicia discussões informais em contextos familiares, faz comentários e mostra pontos de vista. Interage com falantes nativos normalmente e consegue corrigir mal-entendidos, caso haja, durante a fala.

No nível C1 (denominado autonomia), de acordo com o documento, o aprendiz é capaz de se expressar fluentemente, quase sem esforço. Possui um bom domínio e tem um “repertório lexical amplo”. Não há dificuldade ou estratégia para conversação; ela flui normalmente, exceto se se tratar de um assunto conceitualmente difícil. Consegue produzir um discurso coeso, claro e fluente, demonstrando um bom domínio das estruturas do discurso.

Por fim, quanto ao nível C2 (rotulado como mestria), o documento afirma que esse último nível não implica que o aprendiz deva ter o mesmo grau de competência de um falante nativo. Os descritores listados no documento fazem referência a um aprendiz que tem domínio de expressões idiomáticas e coloquialidades, é capaz de compreender praticamente tudo que ouve e lê, possui consciência dos significados conotativos e, quando comete algum erro, consegue reestruturar com facilidade sua fala, sem que o interlocutor note.

Ao definir os níveis de proficiência dessa maneira, o Quadro Europeu Comum de Referência constitui-se, assim, em um documento que confere clareza às avaliações em língua estrangeira e que auxilia no monitoramento do progresso do aprendizado na língua-alvo. Tal documento, conforme Kanashiro e Eres Fernández (2019, p. 71), tem uso bastante estendido no Brasil, na medida em que vários de seus princípios teóricos relativos ao processo de ensino e aprendizagem são aplicáveis à realidade do nosso país. No entanto, apesar de se tratar de um documento importante e consolidado no cenário internacional, há uma limitação quanto à aplicação do QECR ao Brasil. É sobre isto que discorreremos na subseção a seguir.

2.2 Renide: um referencial pensado para o contexto brasileiro

Uma crítica pertinente que os autores do Renide têm feito em relação ao QECR é o fato de que algumas questões nele abordadas não são relevantes para o contexto brasileiro, visto que, no Brasil, aspectos como a situação de ensino, as motivações para o aluno estudar novas línguas e o contexto histórico e social de desenvolvimento das línguas estrangeiras são muito diferentes da realidade europeia (KANASHIRO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 71).¹³ Por exemplo, como explica Eres Fernández (2021), a mobilidade dos cidadãos europeus consta do QECR como um dos principais motivos para o aprendizado de novos idiomas. Nesse sentido, como pode ser lido no documento, uma das preocupações do Conselho é “melhorar a qualidade da comunicação entre europeus de diferentes contextos linguísticos e culturais, uma vez que a comunicação conduz a uma maior mobilidade e a um maior intercâmbio, favorece a compreensão recíproca e reforça a colaboração” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 12). No entanto, a mobilidade é um fator menos influente no contexto brasileiro como razão para o aprendizado de uma língua estrangeira, em comparação com a realidade europeia.¹⁴

¹³ Ressaltamos que o fato de o Quadro Europeu Comum de Referência ter sido desenvolvido para a realidade dos países europeus não significa que ele não tenha sido utilizado no Brasil em determinados contextos. Por exemplo, esse Quadro foi adotado pelo governo brasileiro no programa de internacionalização das instituições de ensino superior mediante os programas Ciências sem Fronteiras, entre 2012 e 2016, e Idiomas sem Fronteiras (cf. CANI; SANTIAGO, 2018).

¹⁴ A questão da mobilidade também pode ser atrelada à noção de imediatez da capacidade de uso do Espanhol — isto é, enquanto, nos países europeus, o uso do Espanhol como LE seria mais provável e mais

Somam-se a isso o fato de que o aluno brasileiro geralmente tem contato com uma língua estrangeira relativamente tarde (no 6º ano do Ensino Fundamental) e o fato, já referido por nós, de que as condições de ensino de LE, no contexto da escola pública regular, não são ideais, especialmente em razão da carga horária limitada e da prevalência de turmas numerosas (cf. ERES FERNÁNDEZ, 2021). Podem ser adicionados outros fatores adversos como uma tradição frágil de obtenção de resultados no desempenho dos alunos nutrida pela crença devastadora de que na escola não se aprendem línguas e por uma capacidade muitas vezes incerta de uso da língua alvo por parte dos professores regentes.

Por essas razões, ressalta-se a importância da existência de um referencial de níveis de desempenho que seja voltado para a realidade do Brasil, isto é, que considere as particularidades do nosso contexto sociocultural sem naturalizá-los como inevitáveis e perenes. Como explica Eres Fernández (2021), há casos em que alguns estudantes brasileiros têm contato com o ensino formal de Espanhol já nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enquanto outros somente entrarão em contato com essa língua por volta dos 11 ou 12 anos de idade; há alunos que moram em locais fronteiriços com países hispanofalantes; existem aqueles que estudam em escolas públicas e outros, em escolas particulares, que podem ter graus variados de exigência; entre outros fatores. A autora também enfatiza que nem sempre o contato com o Espanhol acontece de maneira presencial, ocorrendo também por meio da Internet e da leitura. Vale ressaltar que nem sempre o ensino presencial é melhor que o ensino remoto. Isso é relativo, uma vez que há inúmeros fatores envolvidos como o tipo de aula que é dado no modo presencial e como é dado no modo remoto, dos objetivos dos alunos, da metodologia do professor, etc.

Em razão dessa lacuna de um referencial próprio para o contexto brasileiro, Almeida Filho e Eres Fernández (2019) organizaram o Renide, que consiste em um referencial alternativo de níveis de desempenho em línguas. A esse respeito, é importante salientar que o Renide não foi elaborado com a pretensão de se impor sobre o Quadro Europeu Comum de Referência ou substituir este referencial: trata-se de um referencial alternativo, que dá ênfase ao contexto nacional. Além disso, ressalta-se que o Espanhol é

frequente, no caso do Brasil em relação aos países vizinhos com falantes do Espanhol, poderíamos pensar em um uso possível, mas ocasional, do Espanhol como LE. Essa diferença na mobilidade, a meu ver, poderia ser atribuída a razões socioculturais.

a língua estrangeira mais discutida na elaboração do Renide — embora este referencial não tenha sido pensado exclusivamente para essa língua —, na medida em que esse idioma é a segunda língua estrangeira mais presente nas escolas brasileiras (cf. ERES FERNÁNDEZ, 2021).¹⁵

O Renide, assim como o Quadro Europeu Comum de Referência, utiliza descritores de níveis de desempenho associados a proficiência nas línguas descritos em linguagem comum de fácil compreensão por parte de professores, aprendizes, pessoal administrativo e pais. No entanto, enquanto o QECR utiliza seis níveis, conforme mostrado anteriormente, o Renide utiliza nove faixas descritivas de desempenho comunicativo em língua estrangeira, voltadas para os concluintes da Educação Básica do Brasil. Conforme Eres Fernández (2021), ao definir mais faixas que o Quadro Europeu Comum de Referência, o Renide capta a pluralidade do contexto brasileiro — no sentido de ser mais flexível, pormenorizado e capaz de adequar-se à realidade do país de dimensões continentais —, o que torna possível construir conexões entre o nível de escolaridade, os objetivos de ensino e o conteúdo dos livros didáticos.

Como, em nosso trabalho, pretendemos elaborar uma meta comunicativa relativa ao Espanhol como língua estrangeira para alunos brasileiros à saída do Ensino Médio, estudantes da rede pública regular, em que as situações de ensino são extremamente variadas, conforme já discutido, optamos por utilizar o Renide, e não o Quadro Europeu Comum de Referência, como referencial para nossa proposição de meta. Dessa forma, consideramos o Renide mais adequado ao contexto desta pesquisa sobre o que esperar do ensino e da aprendizagem possível de língua estrangeira na microrregião do Distrito Federal no Centro Oeste do país.

Feitas essas considerações, a próxima subseção passa a discorrer sobre qual faixa de desempenho do Renide corresponderia ao nível desejado para um aluno ao final do EM. Isso será importante para este trabalho na medida em que tal definição balizará nossa proposição de uma meta comunicativa para o EM.

¹⁵ O idioma estrangeiro mais presente em nosso sistema de ensino seria o inglês, devido à obrigatoriedade de sua oferta.

2.3. O Renide no contexto do Ensino Médio brasileiro: definindo-se uma faixa de desempenho para os alunos concluintes da Educação Básica

O Renide versa sobre o ensino de línguas do Ensino Fundamental ao Ensino Superior, mas trataremos somente de um nível adequado e justificado de desempenho a ser obtido no Ensino Médio, por uma questão de escopo da pesquisa. Como explicam Kanashiro e Eres Fernández (2019, p. 90), esse referencial entende que um aluno de terceiro ano, a depender das condições locais, deve ter desenvolvido, ao final do Ensino Médio, as seguintes capacidades/competências em língua estrangeira, reunidas como objetivos no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 — Objetivos relativos à aprendizagem de LE para um aluno concluinte do Ensino Médio, conforme o Renide

(1)	Compreender o sentido geral de textos, tanto oralmente como por escrito, sobre tópicos atuais (sendo capazes de, posteriormente, responder perguntas orais e/ou por escrito sobre eles), assuntos relacionados ao contexto no qual estão inseridos e também de conhecimentos gerais.
(2)	Interagir de forma breve na língua-alvo, sendo capaz, também, de fornecer informações.
(3)	Compreender o sentido geral de textos e artigos publicados em jornais e revistas sobre tópicos variados e expor seu ponto de vista sobre eles na LE.
(4)	Compreender o sentido geral (e posteriormente responder perguntas acerca deles) de textos gravados.
(5)	Interagir na rede mundial de internet usando a LE para fins diversos.

Fonte: Almeida Filho *et al.* (2017 apud KANASHIRO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 90).

Além dessas competências, o Renide elenca outras, que são pertinentes ao trabalho com LE no EM técnico e profissional. No entanto, como tais modalidades de ensino estão fora do escopo deste trabalho por razões práticas, essas competências adicionais não foram consideradas neste estudo.

Ademais, o Renide especifica os níveis de desempenho (assemelhados a níveis de proficiência) relativamente a cada competência. Esses níveis (ou faixas) estão descritos no Quadro 3, a seguir.

**Quadro 3 — Sistema de nove faixas de desempenho da escala referencial do
Renide**

Faixa 1	Neste primeiro nível o aprendiz pouco interage e quando o faz apresenta limitações principalmente sintáticas quando se dirige a interlocutor mais capaz na língua que ele. Compreende palavras, expressões formulaicas, frases curtas, comandos, cumprimentos e agradecimentos. Na modalidade escrita o uso é ainda mais restrito, havendo reconhecimento de palavras em textos curtos e simples, tais como termos em uma ficha para preenchimento com dados pessoais, permitindo a inferência do sentido de palavras ou partes delas, empregando para isso estratégias básicas de compreensão.
Faixa 2	O aprendiz é capaz de compreender textos orais e escritos curtos e de pequena complexidade relacionados ao seu cotidiano familiar e escolar. Compreende o sentido básico das instruções dadas na língua-alvo relacionadas às atividades escolares e recreativas propostas pelo professor. O usuário interage por meio de enunciados simples e curtos para cumprimentar, despedir-se, informar dados pessoais ou familiares e responde questões simples relacionadas ao seu ambiente escolar, como compreender a ideia geral de um texto contado ou apresentado pronto pelo professor, identificando e produzindo significados relacionados a temas conhecidos.
Faixa 3	Nesta faixa, o aprendiz é capaz de compreender, de forma global, textos multimodais que estejam relacionados não só ao seu cotidiano, mas também a temas da vida atual e de apresentar um início de fluência oral, ainda que parcial e oscilante, produzindo entre hesitações, frases curtas e simples e desvios sistêmicos para se comunicar. É capaz de usar algumas formas verbais oralmente e por escrito em contexto sem dominar a metalinguagem. Nesta altura os estudantes poderão manter interações parecidas com as já praticadas ou mantidas anteriormente sobre os temas com seus pares e professores.
Faixa 4	O estudante desta faixa desenvolve recortes de uso de habilidades coordenadas na língua-alvo para realizar atividades do tipo tarefas cognitivamente não complexas mediante verbalizações adequadas. Nesse processo, espera-se que o aprendiz seja capaz de compreender e de produzir frases que contenham momentos de maior complexidade e de fluência em relação às faixas anteriores para tratar de assuntos gerais, inclusive alguns temas abstratos. Deve também desenvolver a compreensão e produção da linguagem oral de forma a captar o sentido global do texto em construção, localizando sotaques mais reconhecíveis do idioma, para nessas variedades estabelecer contato na língua-alvo do tipo conversa breve ou entrevista demonstrativa de nível.
Faixa 5	O aprendiz nesta faixa da metade do espectro pode lidar com textos multimodais, derivando compreensão interna, respondendo a indagações por escrito ou conversando sobre um texto para evidenciar seus sentidos, os do autor e os que se apresentam a ele e

	<p>aos interlocutores. Neste nível, buscam-se principalmente veículos impressos ou eletrônicos com tratamento não-especializado ou de divulgação científica de tópicos do universo escolar, pré-universitário e pré-profissional. Está subtendido que para a demonstração dessa capacidade os alunos participem de uma prova com textos orais (possivelmente gravados) e impressos sobre os quais se escreve e se conversa numa banca de entrevista.</p>
Faixa 6	<p>O aprendiz lida com textos multimeios com tratamento especializado dos tópicos acadêmico e pré-profissional. Já consegue se relacionar com outro interlocutor mais capaz na língua com fluência, de modo a participar bem de interações no âmbito social, acadêmico e pré-profissional. É capaz de produzir textos claros e detalhados sobre temas diversos e do seu âmbito de especialização, inclusive em um gênero discursivo diferente do que lhe foi apresentado na língua-alvo, como produzir uma resenha partindo de um filme ou elaborar notas de resumo de uma palestra ou seminário.</p>
Faixa 7	<p>O aprendiz interage por meio de diversos textos orais, escritos e imagéticos do âmbito social, acadêmico e profissional. Domina gêneros acadêmicos específicos e temas de sua especialização; já atua na sua área profissional e se expressa de maneira espontânea. É capaz de reconhecer gêneros específicos de sua formação profissional e produzir textos claros, estruturados e detalhados sobre os temas da sua especialização. Este usuário já sinaliza capacidade estratégica, podendo reconstruir seu discurso usando vocabulário sinônimo ou estruturas unívocas às que deseja expressar.</p>
Faixa 8	<p>O aprendiz apresenta aos interlocutores desempenho convincente em gêneros convencionais e menos convincente em campos como o do humor, da política, economia, trabalhos de câmaras legislativas. O aprendiz neste nível reconhece variedades da língua, pode relacioná-las a grupos étnicos e países e se expressa com coerência numa dessas variedades que cultivou. Possui vocabulário amplo e especializado em sua área maior de formação, podendo ler e discutir artigos científicos e publicar textos nessa modalidade.</p>
Faixa 9	<p>O aprendiz demonstra compreensão aprofundada de uma diversidade de temas em gêneros orais e escritos. É capaz de participar de reuniões, debates, exposição de conteúdo no âmbito pessoal e profissional, mostrando acordo e desacordo com polidez diante de uma opinião e/ou proposta, opinando sobre temas diversos do cotidiano e mundo do trabalho. Discute planos e projetos submetidos a pessoas e instituições. Escolhe o registro adequado para os diversos contextos e repertórios variados para dar conta dos argumentos que desenvolve. Atende a critérios de coerência e coesão nos gêneros que exercita, empregando estratégias verbais e não-verbais para compensar as raras falhas em situações de produção. É capaz de distinguir as variedades linguísticas de culturas distintas, tratando com destreza obras literárias, culturais e científicas.</p>

Fonte: Almeida Filho e Eres Fernández (2019, p. 27-29).

Como se pode observar, não há uma correspondência exata entre os níveis de desempenho do Quadro Europeu Comum de Referência e as faixas do Renide, embora alguns descritores de cada referencial possam coincidir. Além disso, segundo Eres Fernández (2021), os elaboradores do Renide não tiveram a intenção de escolher uma das nove faixas como meta alcançável em cada etapa da Educação Básica, pois as realidades de cada escola e de cada estudante são muito diferentes, como discutimos anteriormente.

Apesar de não ser possível definir um nível específico para alunos ao final do Ensino Médio, Almeida Filho e Eres Fernández (2019) consideram que o ideal é que os estudantes, ao final dessa etapa escolar, tenham atingido, pelo menos, a Faixa 3 da escala Renide, apresentada no Quadro 3, por se tratar de uma expectativa mais facilmente alcançável (com salvaguardas) no contexto brasileiro. A Faixa 5, por exemplo, não seria alcançável devido à realidade da maioria dos estudantes: trata-se de uma faixa que exige certo domínio do idioma, mas é sabido que muitas escolas ofertam apenas o conteúdo mínimo de língua estrangeira — apenas o suficiente para os alunos realizarem as provas bimestrais e, quiçá, aprenderem estratégias de desempenho nas questões relacionadas aos vestibulares.

A respeito da escolha da Faixa 3 como o nível referencial para o EM, Kanashiro e Eres Fernández (2019, p. 91) explicam que é nessa faixa que se concretizam os objetivos definidos no Renide para um aluno concluinte do Ensino Médio (vide Quadro 2) — como vimos, ser capaz de compreender (oralmente e por escrito) o sentido geral de textos de determinado grau de profundidade na língua estrangeira; interagir de forma breve na língua-alvo e fornecer informações; compreender o sentido geral de textos e artigos na língua-alvo sobre tópicos variados e expor seu ponto de vista sobre eles na língua estrangeira, compreendendo o sentido geral de textos gravados e interagindo na língua para navegar seletivamente na Internet.

Esses objetivos envolvem, portanto, a capacidade de interação e a habilidade de produzir frases curtas e simples para se comunicar, demonstrando-se certo início de fluência oral. Envolvem também a capacidade de compreensão de textos de gêneros discursivos em LE, relativos ao contexto do estudante e de conhecimentos gerais. A Faixa 3, como vimos, é a faixa que mais se aproxima dessa expectativa, ao definir que o estudante nesse nível deve ser capaz de “compreender, de forma global, textos

multimodais que estejam relacionados não só ao seu cotidiano, mas também a temas da vida atual”, além de “apresentar um início de fluência oral, ainda que parcial e oscilante, produzindo entre hesitações, frases curtas e simples e desvios sistêmicos para se comunicar” (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 27). Quanto à capacidade de interação, nessa faixa os alunos “poderão manter interações parecidas com as já praticadas ou mantidas anteriormente sobre os temas com seus pares e professores” (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 27). Portanto, em nossa proposição de meta de desempenho comunicativo, a Faixa 3 da escala Renide será o nível a ser considerado como balizador.

3. Desafios do professor de Espanhol como língua estrangeira e possíveis contribuições da elaboração de uma meta comunicativa

As línguas estrangeiras vêm perdendo espaço e importância ao longo dos anos no que se refere as legislações que regem a Educação Básica. Anos atrás, com a Lei n.º 11.161/2005, a Língua Espanhola era considerada uma disciplina de oferta obrigatória pelas escolas e de matrícula facultativa para os alunos. O idioma, assim, foi implantado gradativamente nos currículos plenos do ensino médio, até que em 2017 a referida lei foi revogada pela Lei n.º 13.415/2017, que trata da implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral, seguindo as diretrizes da BNCC. Nessa nova lei, menciona-se apenas o idioma Inglês como obrigatório e, em caso de haver uma segunda língua ofertada pela escola, a redação sugere o Espanhol como opção.

Soma-se a isso a observação de Kanashiro e Eres Fernández (2019) de que as línguas estrangeiras no sistema educativo brasileiro são costumeiramente criticadas, sob a alegação de que é praticamente impossível aprender o idioma na escola, sobretudo na rede pública de ensino, conforme argumentado anteriormente. Isso pode ocorrer por alguns fatores, tais como a falta de clareza quanto aos objetivos a serem alcançados em cada etapa da educação e a consequente desmotivação dos alunos, entre outros (KANASHIRO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 89).

Vê-se, com isso, que o professor de Espanhol como língua estrangeira enfrenta tanto barreiras legislativas — no sentido de que a oferta do idioma não é mais considerada obrigatória — quanto as críticas e limitações relativas ao ensino de língua estrangeira no ensino regular, como já asseveramos.

O universo da sala de aula, contudo, é também um ambiente com muitas possibilidades que caracterizam a liberdade de ensinar no final de contas, e tanto o professor quanto os alunos têm liberdade para modificar o curso das aulas. Pensemos em contextos nos quais a figura do professor é a autoridade máxima, havendo professores que não estão dispostos a negociar, assim como alunos que não sabem como reagir; em um contexto diferente desses, a interação professor-aluno tornou o processo de aprendizagem mais motivador, o que possibilitou a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. A forma atual usual de se organizar uma aula e a maneira pela qual o conteúdo é repassado aos estudantes se estendem não apenas ao ensino das disciplinas tidas como básicas (Português, Matemática, Ciências, entre as mais recorrentes), mas também ao ensino de língua estrangeira, que é precisamente o foco desta pesquisa.

Ocorre que o processo de aprendizagem¹⁶ de uma (segunda) língua não acontece de forma tão simples. É necessário que o professor de língua estrangeira tenha, além do conhecimento do idioma (o que inclui, forçosamente, alguma fluência nela), um conhecimento sobre aspectos descritivos relevantes do idioma e uma ciência sobre fatores estratégicos que podem interferir nos processos de ensinar e adquirir outra língua. Há, no entanto, professores do EM que têm pouco domínio da LE que ensinam, seja na capacidade descritiva, seja no comando dela para conduzir as aulas. Esse é um desafio que muitos professores da área encontram quando estão à frente de uma turma em uma sala de aula, uma vez que o valor curricular de uma disciplina pode ser crítico na obtenção de êxito escolar. Estão nessa categoria decisões *a priori* sobre o *status* da língua, a carga horária destinada a ela, a condição plena de disciplina que não meramente a de uma

¹⁶ Aquisição de língua e aprendizagem de língua são entendidas neste trabalho como conceitos distintos. Considerando uma perspectiva chomskyana a respeito desses termos, entendemos, seguindo Kato (2005), que a aquisição se refere a um processo natural, quase instantâneo e sem esforço, de modo que uma criança, após ter contato com uma língua na infância, passa a dominar as regras dessa língua de modo inconsciente, a partir de um *input* linguístico não ordenado; a aprendizagem, por outro lado, é referente a um processo consciente, que se dá por regras, geralmente a partir de um *input* escolar ordenado, pressupondo-se também o esforço do falante nesse processo. A aprendizagem de língua estrangeira no contexto da rede pública de ensino brasileiro, portanto, aproxima-se desse segundo conceito.

atividade para fim de acompanhamento do restante do currículo, as condições das salas de aula e da escola, o empenho de pais e a disponibilidade de um leque de opções de materiais para a busca de metas, todas na esteira da busca de um ensino de qualidade e, agora acrescento, no enalço da meta que for estabelecida.

Diante dessa questão, percebemos a necessidade de traçar uma meta comunicativa considerando-se o cenário de ensino delineado. O impacto dessa medida para a avaliação será incomensurável, uma vez que será possível estimar alguma capacidade concreta de desempenho relativamente a uma língua de forte apelo cultural e negocial em quase todos os países da América do Sul. Há outros benefícios como, por exemplo, (i) o da explicitação de resultados que podem ser buscados não somente por professores e escolas, mas pelos próprios alunos, cientes do que o atingimento da meta implica ganhos no âmbito pessoal, e (ii) o da comparabilidade de resultados entre escolas, regiões e estados da Federação, algo hoje inimaginável.

Nesta dissertação, como dissemos, a meta de desempenho a ser traçada será baseada no Renide (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019). A meta, de certo modo, difere de um objetivo geral e pode ser definida como o perfil comunicativo final em relação a uma etapa da escolarização ou de um nível de ensino de línguas em uma escola que projeta uma capacidade real do desempenho na língua, como já enunciamos anteriormente.

Inicialmente, o ENEM foi pensado como um instrumento válido para testar esse tipo de desempenho pontual, ainda que no âmbito restritivo da compreensão de textos escritos acompanhados de enunciados todos em português, derrotando de saída o ensino da LE, nesse caso, o Espanhol. Contudo, o ENEM, segundo Kanashiro e Eres Fernández (2019, p. 93), possui “um efeito retroativo muito grande sobre a etapa final da Educação Básica”, e a escolha aparentemente inocente e cuidadosa de uma só habilidade implica toda a construção de um trabalho voltado para esse objeto e perda de uma concepção mais harmônica e holista de uma língua viva e atual. A própria Matriz de Referência do INEP utilizada para o ENEM não torna claro o que se pretende cobrar, deixando professores e alunos confusos quanto ao que buscar numa nova língua aprendida.¹⁷ Além disso, os

¹⁷ Queremos dizer com isso que a Matriz de Referência do INEP é vaga com relação à competência e às habilidades que fazem menção a línguas estrangeiras. Nesse sentido, a competência de área 2 é relativa a “Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras

enunciados e alternativas em questões de múltipla escolha do referido Exame escritos na língua portuguesa tiram todo o desafio da compreensão de instruções por escrito na própria língua alvo e engessam a significação livre aos termos pré-elaborados das alternativas de cada questão. Por essa razão, não partiremos do ENEM para definir a meta comunicativa em nosso trabalho.

A análise documental da BNCC e do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, assim como a proposição de meta, são tópicos que serão aprofundados no capítulo 4 desta dissertação. Antes de tratarmos dessas questões, entretanto, dedicaremos o próximo capítulo a especificar a metodologia desta pesquisa e explicar o percurso pelo qual passou a pesquisa.

culturas e grupos sociais”, e as habilidades referentes a essa competência, e relativas à língua estrangeira, são as seguintes: “H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema. / H6 - Utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas. / H7 – Relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social. / H8 - Reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística”.

Capítulo 3

Percorso metodológico

Neste capítulo, discorro brevemente sobre o cenário em que se inseriu este estudo, no que se refere à realidade do ensino de línguas estrangeiras no DF, e apresento a metodologia utilizada na pesquisa. Além disso, indico a natureza da pesquisa, as etapas pelas quais a pesquisa passou e os procedimentos de análise de dados.

1. Contextualização

Quando foi iniciada a pesquisa, em 2019, a pretensão era a de validar a especificação de um possível nível de desempenho (uma capacidade de uso) definido como meta em Língua Estrangeira (Espanhol) de alunos que estão no último ano do Ensino Médio (EM) na faixa etária em torno de 17 anos de idade, com base na observação de três escolas públicas regulares do Distrito Federal. Estava previsto, então, um estudo de caso, em uma pesquisa qualitativa. Além disso, algumas salas seriam selecionadas e verificaríamos qual o nível de conhecimento prévio em Língua Espanhola dos alunos dessas escolas selecionadas.

No entanto, em 2020, a pandemia da covid-19 causou a suspensão das aulas presenciais na rede pública de ensino, o que, conseqüentemente, interrompeu nossa pesquisa de forma abrupta. Como dependíamos diretamente da observação das aulas e do contato direto com professores em exercício para realizar nossa análise, tivemos que repensar todo esse processo e mudar as diretrizes do nosso trabalho.

No contexto da pandemia, as aulas de Espanhol na rede pública de ensino no Distrito Federal foram retomadas em meados de 2020, mas somente de forma remota. Embora atualmente, em 2021, os professores estejam retornando gradativamente ao ensino presencial, ainda não havia perspectiva do retorno presencial no momento em que as aulas ainda estavam ocorrendo de forma *online*.

Nesse contexto, tivemos, então, de avaliar se seria viável realizar a observação dessas aulas *online*, a fim de dar continuidade à pesquisa conforme inicialmente planejada. Contudo, alguns fatores nos levaram a não optar pela observação das aulas remotas. Primeiramente, há o fato de que a carga horária das aulas foi reduzida nessa modalidade, em razão, entre outros aspectos, da própria natureza desse meio, havendo relatos de que os alunos se cansam e distraem-se com mais facilidade com aulas *online*. Outro fator limitador é a situação de precariedade e de improviso do ensino remoto. Além disso, a modalidade remota modificou a interação professor-aluno, visto que muitos alunos se tornaram menos participativos ao assistir a uma aula em frente ao computador.

O aspecto da interação é especialmente relevante no que se refere ao ensino de língua estrangeira, que envolve o desenvolvimento de competências comunicativas, por isso entendemos que esse fator acabou por ser particularmente prejudicial à qualidade do ensino de línguas. Cita-se, ainda, o fato de que nem todos os alunos têm acesso à Internet, portanto não participavam das aulas administradas remotamente.

Fatores como esses nos levaram a concluir que não seria mais viável conduzir um estudo de caso da maneira como estava sendo planejado porque o ensino de línguas estava ocorrendo de maneira atípica, em condições ainda mais adversas que o normal. Parecia-nos provável o entendimento de que o aluno aprenderia menos nessas condições, e isso seria evidenciado em nosso estudo de caso. Tínhamos receio de que um estudo elaborado a partir dessa situação incomum, no qual verificaríamos o nível de conhecimento e capacidade de uso da Língua Espanhola dos alunos de escolas regulares, trouxesse falsas impressões acerca do ensino de Espanhol que ocorre em condições normais, isto é, com carga horária maior, mais interação entre professores e alunos, entre outros aspectos. Além disso, como partiríamos de uma estimativa de desempenho para propor uma meta de desempenho comunicativo, provavelmente teríamos que nos basear em expectativas mais baixas de aprendizagem e em uma faixa de proficiência inferior na escala Renide, de modo que tal meta não seria mais útil posteriormente, quando a situação de ensino se regularizasse.

Assim, em 2020, a pesquisa adquiriu outro viés e foi reestruturada. Em vez de partir da observação de aulas de Espanhol como base para a discussão de uma meta comunicativa, decidimos realizar uma análise dos documentos norteadores do ensino de Espanhol na rede pública de ensino no DF — ou seja, uma pesquisa documental. A

pesquisa atual continua a tratar de nível de desempenho, porém sem envolver observação em escolas ou alunos. Esta pesquisa pretende propor um nível de desempenho comunicativo para alunos do Ensino Médio da rede pública regular do Distrito Federal no que tange à Língua Espanhola. Para isso, analisamos primordialmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio do DF, à luz do Renide. Como aludido anteriormente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) não serão mais consideradas em nosso trabalho para a proposição de uma meta porque não estão mais vigorando como um documento norteador do ensino na rede pública.

2. Tipo de pesquisa

A presente pesquisa insere-se no bojo da Linguística Aplicada, uma vez que trata do ensino de língua estrangeira (Espanhol) — uma das disciplinas de natureza aplicada — e é de cunho eminentemente teórico nesta fase, o que significa que sua natureza permanece aplicada por envolver a análise da questão prática dos níveis de aproveitamento do ensino de uma língua na educação escolar. Trata-se de uma pesquisa que se enquadra na abordagem qualitativa, seguindo-se a classificação de Bhattacharjee (2012) e Denzin e Lincoln (2006). Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, um dos pontos principais da nossa pesquisa é o contexto escolar, aspecto que já foi abordado no Capítulo 1. Quanto a esse aspecto, como dito anteriormente, as escolas públicas regulares do Distrito Federal, de modo geral, possuem diversas características (alguns veem como limitações) no que se refere ao ensino de línguas: turmas grandes em salas cheias, tempo reduzido de aulas, poucos recursos tecnológicos, entre outros fatores. Esses motivos podem ser impeditivos de uma aprendizagem efetiva, mas podem ser apenas coadjuvantes se aceitarmos a hipótese de que há distorções de conjuntura, de falta de planejamento adequado e de uma abordagem dinâmica e mais significativa aos estudantes.

O presente estudo se classifica como uma pesquisa qualitativa, nos termos de Denzin e Lincoln (2006), porque remete a uma prática interpretativa. Conforme os referidos autores,

[a] pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17)

Estamos considerando como prática interpretativa, em nosso trabalho, a análise que será feita dos documentos norteadores do ensino de Espanhol na rede pública de ensino, uma vez que tal dinâmica exigirá de nós interpretar esses documentos a fim de identificar qual é expectativa inscrita neles, de algum modo, da expectativa de resultados de anos de atividades no componente curricular Língua Estrangeira no Ensino Médio.

Ademais, nossa pesquisa se enquadra, do ponto de vista de um de seus objetivos, no âmbito da pesquisa exploratória segundo Prodanov e Freitas (2013). A pesquisa exploratória é um tipo de pesquisa que se refere a um tema pouco estudado, que carece de mais detalhamento, sendo empreendida com o intuito de realizar descobertas. Como não há, até onde sabemos, outros autores que tenham objetivado definir uma meta de desempenho comunicativo com relação ao Espanhol para alunos concluintes do EM, nossa pesquisa visa preencher uma lacuna, tornando-se, assim, exploratória, no sentido mencionado.

Trata-se, ainda, de uma pesquisa de natureza descritiva, uma vez que queremos nos aprofundar no tema sobre níveis de desempenho. No entanto, não é nosso objetivo esgotar a discussão sobre o assunto. Ao contrário, nosso intuito é que esta pesquisa impulse a elaboração de novos estudos no futuro, acerca de outras perspectivas sobre o assunto.

Por fim, do ponto de vista do procedimento técnico, a presente pesquisa enquadra-se, segundo Gil (2008), nos moldes de uma pesquisa documental. Uma pesquisa documental é caracterizada por trabalhar com materiais que não receberam tratamento analítico ou que “ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (GIL, 2008, p. 51). Uma vez que o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio e a BNCC ainda não foram analisados com o intuito de identificar a expectativa neles inscrita para o Espanhol no EM, considerando-se a finalidade de propor uma meta comunicativa, entendemos que esses documentos não receberam um tratamento analítico nesse viés, o que os enquadra, portanto, na definição de Gil (2008).

3. Etapas da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa consistiu na definição do objeto de estudo, dos objetivos de pesquisa e das perguntas de pesquisa, a partir dos quais foi realizado o levantamento bibliográfico do referencial teórico adequado aos objetivos estipulados, com ênfase, em particular, no Referencial de níveis de desempenho em língua estrangeira (Renide) (cf. ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019), Almeida Filho (1997; entre outros), Bachman (1990), Quevedo-Camargo (2019), Canale e Swain (1980), Canale (1983), Kanashiro e Eres Fernandez (2019).

Em seguida, a segunda etapa da pesquisa consistiu em definir e analisar os documentos oficiais — a saber, os documentos norteadores da prática docente no que se refere ao ensino de Espanhol no DF: o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2020) e a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a).

A terceira etapa consistiu na apresentação e discussão da faixa de desempenho do sistema Renide como ponto de partida para a proposição de uma meta comunicativa. O intuito dessa etapa foi justificar a escolha do Renide, material elaborado especificamente para os contextos nacionais de proficiência, como o referencial desta pesquisa. Nessa etapa também foi definida a Faixa (nível) de proficiência do Renide que balizaria a nossa proposição de meta.

A quarta etapa consistiu na análise dos documentos norteadores (BNCC e Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio) à luz da fundamentação teórica para a proposição da meta de desempenho comunicativo. Posteriormente, com base no Renide, foi elaborada uma meta de desempenho comunicativo para alunos do terceiro ano do EM, explicitada no próximo capítulo.

Com relação à análise dos dados, procedeu-se à leitura dos documentos norteadores BNCC e Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, a fim de identificar neles passagens relevantes sobre o ensino de língua estrangeira. a partir das quais fosse possível inferir parâmetros para uma meta de desempenho comunicativo. Em outras palavras, procuraremos delinear os contornos de uma meta subentendida para o término do Ensino Médio quanto ao componente língua estrangeira (Espanhol) a partir

da análise dos referidos documentos. Na sequência, já no capítulo seguinte, procedemos à formulação da meta comunicativa e a discutimos.

Capítulo 4

Análise dos dados e proposição de meta comunicativa

Neste capítulo, analisaremos os dois documentos norteadores do ensino de língua estrangeira, um para a rede de ensino das escolas do Distrito Federal e outro, para regulamentar o ensino de todas as escolas brasileiras no âmbito federal: o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Aspectos levantados de ambos os guias são discutidos, respectivamente, nas seções 1 e 2 deste capítulo.

A partir da análise de trechos identificados nos dois documentos, foi, então, formulada, na seção 3, uma meta comunicativa relativa à aprendizagem de Espanhol, como língua estrangeira, ao final do Ensino Médio.

1. Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que constitui uma referência obrigatória para a elaboração de currículos escolares no âmbito da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio no Brasil, tanto em instituições privadas de ensino quanto em instituições públicas. Como a própria BNCC estabelece (BRASIL, 2018a, p. 7), o referido documento “define o conjunto de aprendizagens que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica”. A BNCC é dividida em cinco capítulos, a saber: (i) introdução; (ii) a estrutura da BNCC; (iii) a etapa da Educação Infantil; (iv) a etapa do Ensino Fundamental e (v) a etapa do Ensino Médio. Nossa pesquisa trata especificamente da etapa do Ensino Médio, focalizando o ensino de Língua Estrangeira (LE), localizado na área de “Linguagens e suas Tecnologias no Ensino Médio: competências específicas e habilidades”, que, por sua vez, está inserida dentro da seção “Linguagens e suas Tecnologias”.

A Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a, p. 8) define competência como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. Essa mesma acepção, convergente com Almeida Filho (2014, 2016), será base para este estudo.

A Lei n.º 9.394/1996 — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) sofreu alterações com a sanção da Lei n.º 13.415/2017. Esta lei define aprendizagens e competências gerais do Ensino Médio a serem alcançadas com a BNCC:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas. [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o *caput* e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017).

Segundo a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 12), apesar de os artigos 35 e 36 da Lei n.º 13.415/2017 utilizarem terminologias distintas ao se referirem às finalidades da educação — “direitos e objetivos de aprendizagem”, por um lado, e “competências e habilidades” por outro —, trata-se de vocábulos intercambiáveis que designam algo comum, isto é, aquilo que os estudantes devem aprender ao longo da Educação Básica, e isso inclui tanto os conhecimentos/saberes quanto a capacidade de mobilizar e empregar esse conhecimento.

Conforme asseveramos antes, nosso foco incide na etapa do Ensino Médio, especificamente na área de Linguagens e suas Tecnologias. Com relação a língua estrangeira, interessa-nos especificamente a Língua Espanhola, embora seja fácil constatar que a BNCC do Ensino Médio não discorre de modo particular sobre o ensino do Espanhol. Quando não se tratar unicamente do ensino do Inglês, no texto serão utilizadas as expressões LE ou língua-alvo.

O tratamento das línguas estrangeiras no documento nacional para o Ensino Médio é bastante sucinto se comparado aos outros componentes, e o pouco dispensado a

esse tópico geralmente faz referência à Língua Inglesa como disciplina de caráter obrigatório, sendo ofertado, preferencialmente, o Espanhol em caráter optativo. Uma das poucas menções a esse respeito no documento é a que se encontra no trecho que trata de currículos e propostas pedagógicas:

[c]onforme as DCNEM/2018, devem contemplar, sem prejuízo da integração e articulação das diferentes áreas do conhecimento, estudos e práticas de:

(...)

IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino (Resolução CNE/CEB nº 3/2018, Art. 11, § 4º). (cf. BRASIL, 2018a, p. 476)

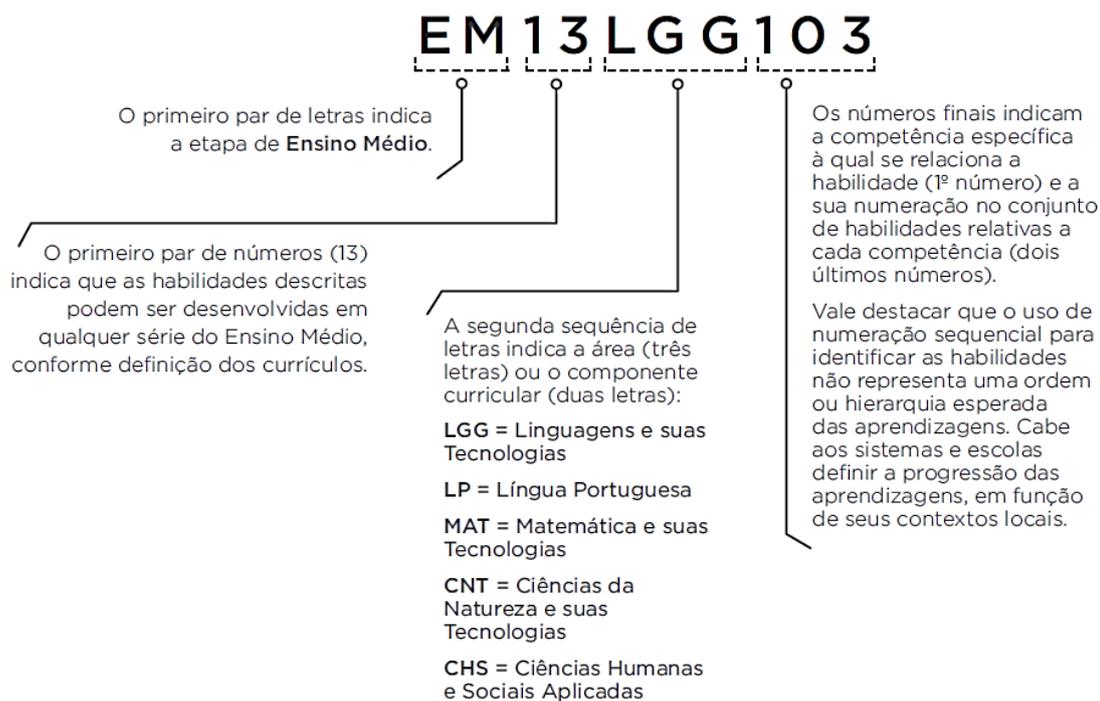
Conforme mencionado, a obrigatoriedade da Língua Espanhola não consta da BNCC, uma vez que a lei que tornava o componente curricular Espanhol obrigatório (Lei n.º 11.161/2005) foi revogada pela Lei n.º 13.415/2017. Desse modo, não há nenhuma informação adicional sobre esse componente curricular no documento norteador em questão. Ao longo dos anos, a legislação e os documentos oficiais relativos à Educação Básica foram dedicando cada vez menos atenção a esse componente curricular e, conseqüentemente, em nosso entendimento, reduzindo a importância das línguas estrangeiras.

O idioma Inglês, obrigatório no componente LE no Ensino Médio (cf. LDB, art. 35-A, § 4.º), é compreendido e descrito pela BNCC como uma língua de caráter global devido ao seu alcance, ao papel importante que a Língua Inglesa desempenha no mundo e a sua função na contemporaneidade — uma vez que tal língua é usada para viagens, comunicação, estudos, entre outros. Apesar de a BNCC não tratar de habilidades específicas para o Espanhol, acreditamos ser possível estender a qualquer idioma (com ressalvas e adaptações) que se pretenda estudar na escola (o que inclui a Língua Espanhola) as competências e as habilidades citadas na BNCC com relação ao Inglês.¹⁸ Portanto, as considerações feitas no documento a respeito deste idioma serão aplicadas também ao ensino de Espanhol e à nossa proposição de meta comunicativa.

¹⁸ Utilizamos o termo “habilidade” neste capítulo conforme mencionado na BNCC, que especifica habilidades a serem desenvolvidas com relação a cada competência.

Conforme a Figura 4, cada habilidade da BNCC é identificada por um código alfanumérico (BRASIL, 2018a, p. 34) cuja estruturação se apresenta da seguinte forma:

Figura 4: Identificação das habilidades da BNCC



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a, p.34)

A BNCC (BRASIL, 2018a, p. 484) indica que os estudantes podem estudar e explorar os diversos usos da Língua Inglesa no contexto da cultura digital (o que podemos entender como o uso de ferramentas tecnológicas para aprimorar o ensino e a aprendizagem, entre outros aspectos), das culturas juvenis (que podemos relacionar às práticas cotidianas dos jovens) e em estudos e pesquisas. Tais aspectos podem ser relacionados, por exemplo, com o uso da língua-alvo para comunicação na Internet com outros usuários do Espanhol.

Ademais, segundo o documento, o estudo do Inglês permite aos estudantes ampliar suas perspectivas em relação à vida pessoal e profissional; isso pode ser constatado, por exemplo, por meio do fato de que saber uma língua estrangeira — isto é,

desenvolver a capacidade de uso efetivo da LE — consiste em um diferencial para o currículo do cidadão.¹⁹ No caso da Língua Inglesa, segundo a BNCC (BRASIL, 2018a, p. 484), essa língua possibilita a integração dos estudantes com grupos de falantes multilíngues, por se apresentar como uma língua comum para interação entre pessoas que possuem línguas maternas distintas; nesse sentido, ressaltamos que esse tipo de interação ocorre principalmente entre jovens.

Para a BNCC (BRASIL, 2018a), é importante ampliar o repertório dos estudantes no que tange aos aspectos linguísticos, multissemióticos e culturais, para que eles desenvolvam consciência crítica a respeito das funções e dos usos da Língua Inglesa em nossa sociedade atual. O documento, entretanto, além de ser vago quanto à noção de repertório, não deixa claro em que língua esse tipo de consciência deverá ser desenvolvida.

No início da seção de Linguagens do documento, ao se realizar uma contextualização sobre o ensino de Língua Inglesa, a BNCC delinea algumas expectativas, conhecimentos e usos em Língua Inglesa que podem ser mobilizados pelos alunos em diferentes situações de aprendizagem. Tais aspectos foram reunidos por nós no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 — Usos da Língua Inglesa em diferentes situações de aprendizagem no contexto do EM, conforme a BNCC

(1)	Reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua.
(2)	Reconhecer as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades.
(3)	Cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa.
(4)	Agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global.

Fonte: Brasil (2018a, p. 485, com adaptações).²⁰

¹⁹ Frisamos que estamos considerando que aquilo que se aplica ao Inglês, segundo o documento, também pode ser estendido a qualquer língua-alvo — no nosso caso em particular, a LE Espanhol.

²⁰ As informações contidas no Quadro 4 foram extraídas integralmente da BNCC; nossa adaptação consistiu somente em dispor tais informações em um quadro.

Com relação aos usos descritos no Quadro 4, observamos que essas expectativas, particularmente as indicadas em (2), (3) e (4), parecem pressupor muita capacidade de uso por parte do aluno. Aquela indicada em (4), de modo especial, pressupõe alto comando, controle e aquisição da língua estrangeira, se a expectativa for a de que as ações de agir e posicionar-se criticamente sejam realizadas na nova língua. Notamos, com isso, que a BNCC parece ter expectativas muito elevadas quanto à aprendizagem de LE, o que talvez não seja factível.

A BNCC (BRASIL, 2018a, p. 485) afirma, ainda, que, nesse contexto, aspectos como “precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação”, a exemplo de “inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório”.

A BNCC apresenta competências gerais, a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica, e competências específicas. Entre as competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio, a única que faz uma menção clara ao ensino de línguas estrangeiras em sua descrição, de modo especificar habilidades a serem trabalhadas nesse âmbito, é a competência 4. Tal competência é definida da seguinte forma no documento:

Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2018a, p. 494)

Quanto a isso, observamos que, apesar de as expectativas listadas no Quadro 4 fazerem referência à capacidade de uso, os aspectos que compõem a competência 4 — como compreender a língua como fenômeno (geopolítico, histórico, cultural etc.), reconhecer variedades, vivenciar as variedades e combater preconceitos — não são ações que remetam à noção de desempenho de fato; trata-se de aspectos mais ligados a reflexões metalinguísticas, isto é, a uma capacidade de refletir sobre a língua, não estando relacionadas com a noção de emprego da língua efetivamente.

Conforme o documento, essa competência indica a necessidade de o estudante compreender, ao final do Ensino Médio, as línguas e seu desenvolvimento como um fenômeno que é marcado pela variedade de dialetos, registros, estilos, usos, respeitando-se a diversidade linguística (BRASIL, 2018a, p. 494). Essa competência, ainda de acordo com o documento, também tem relação com o fato de que o uso da língua deve ocorrer de maneira adequada às circunstâncias de um discurso, levando-se em conta a variedade linguística, as diferenças de registro, os contextos e os interlocutores (BRASIL, 2018a, p. 494). As habilidades referentes à competência específica 4 estão reunidas no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 — Habilidades da competência específica 4, segundo a BNCC

Habilidades
(EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.
(EM13LGG402) Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de língua adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso, respeitando os usos das línguas por esse(s) interlocutor(es) e sem preconceito linguístico.
(EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Fonte: Brasil (2018a, p. 494).

Em nosso entendimento, as habilidades contempladas no Quadro 5 utilizam termos que, em certo sentido, são genéricos e da alçada da sociolinguística, como, por exemplo, o *emprego* da variedade e do *estilo* de língua; além disso, tais termos, conforme referidos na habilidade EM13LGG402, podem ser relacionados tanto com a dimensão da modalidade escrita quanto com a modalidade oral, e o mesmo pode ser dito com relação ao uso do inglês como língua de comunicação global (EM13LGG403). Observamos também que essas habilidades não parecem suficientemente realistas para captar a complexidade dos usos de língua estrangeira nas salas de nossas escolas. A esse respeito, nota-se que as habilidades em língua estrangeira no âmbito da BNCC para o Ensino Fundamental, diferentemente, são mais ricas e detalhadas. Em todo caso, em nossa

proposição de meta comunicativa para o EM, consideraremos parte das habilidades do Quadro 5, em conjugação com os objetivos de aprendizagem descritos no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, que serão abordados na próxima seção. Ressalta-se, em tempo, que a habilidade mais pertinente e aproveitável no Quadro 5 para a descrição de uma meta comunicativa é a EM13LGG403, que trata propriamente do uso de LE.

2. Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (2020)

Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), ocorreu, no Distrito Federal, o processo de revisar o Currículo em Movimento do Ensino Médio do DF, com o intuito de se reestruturar tal documento. Ao longo desse processo de reestruturação, o documento passou por uma consulta pública e, durante sua reformulação, chegou a ter três outras versões. Uma das versões foi implementada em 2019 em cinco unidades escolares-piloto do Novo Ensino Médio.²¹ Após vasta participação da população, em um processo de construção colaborativa e também aberto a críticas de especialistas em educação, o documento chegou a sua quarta versão, que consiste em sua versão final, denominada Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2020). Segundo este próprio documento, esta versão constitui o Referencial Curricular para o Ensino Médio do sistema de ensino do Distrito Federal e currículo obrigatório para a rede pública, sendo, portanto, a versão analisada neste capítulo.

O Currículo em Movimento se divide em seis capítulos, denominados da seguinte forma: Histórico e Bases Legais do Currículo; Desafios e Perspectivas Contemporâneas Para o Ensino Médio no Distrito Federal; Projeto de Vida; Avaliação; Formação Geral Básica; e Itinerários Formativos. Cabe ressaltar que o Currículo em Movimento não define aprendizagens e competências gerais, mas parte das competências gerais, a serem trabalhadas ao longo da Educação Básica, já estipuladas na BNCC.

Um dos aspectos salientados no documento é o fato de que o Currículo em Movimento, de modo geral, busca aproximar a pedagogia histórico-crítica e a psicologia

²¹ A primeira versão do Currículo em Movimento foi implantada na rede pública a partir de 2014 (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 16).

histórico-cultural — ambas consolidadas nos pressupostos teóricos que norteiam os documentos da rede pública de ensino bem como suas unidades educacionais — das pedagogias do aprender a aprender, que se encontram nas concepções pedagógicas e organizacionais da BNCC (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 14).

A pedagogia histórico-crítica e a psicologia histórico-cultural evidenciam o papel essencial do professor como “mediador das aprendizagens”, além de ressaltar a “importância central das escolas como espaços de socialização, de exercício de sociabilidades, de reconhecimento das diferenças e de redução das desigualdades históricas que marcam a realidade cotidiana da educação brasileira” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 14). Já as pedagogias do aprender a aprender, de acordo com o Currículo em Movimento, objetivam desenvolver competências e habilidades para o século XXI, que se definem como “aprendizagens essenciais, diversificadas, flexíveis, conectadas aos mais diversos espaços sociais de um mundo globalizado em transformação e, por isso, necessárias a todos os indivíduos” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 14).

Um ponto relevante a destacar é que tais concepções pedagógicas, que fundamentam o Currículo em Movimento, levam o documento a ampliar o escopo do processo de ensino e aprendizagem, entendendo que existe a expectativa de que tal processo seja ressignificado e orientado para novos sentidos; de modo mais específico, espera-se que tais sentidos sejam “atentos ao acolhimento das singularidades dos estudantes e daquilo que seja importante para suas escolhas pessoais e profissionais que, enquanto seres em formação, vierem a realizar” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 15).

Consideramos positivo o fato de o Currículo em Movimento considerar e salientar as dimensões pessoais e profissionais do estudante — aspectos que o documento relaciona à construção do projeto de vida dos alunos, aos quais acrescentamos também seus interesses —, na medida em que identificamos que esses fatores estão diretamente ligados ao papel das línguas estrangeiras na formação dos discentes. Entendemos que as línguas estrangeiras vão constituir uma disciplina escolar que fará parte da vida do aluno não somente na Educação Básica, mas que também ampliará seu alcance em relação a sua vida profissional, sua vida pessoal e sua vida de estudos mais avançados. A disciplina língua estrangeira — e aqui nos referimos a qualquer uma das duas línguas ofertadas nas escolas — permite ao aluno iniciar-se na exploração dos inúmeros usos da língua e

aprofundar-se nas dimensões psicológica, cultural e prática. Convém esclarecer, todavia, que o componente Língua Espanhola não faz parte do componente Projeto de Vida no Currículo em Movimento, mas constitui, ao lado dele, a estrutura de oferta dos chamados Itinerários Formativos.

Essa discussão também pode ser relacionada ao fato de que, segundo Almeida Filho (2015), o aprendizado de uma nova língua na escola consiste em uma experiência educacional que se realiza “para e pelo aprendiz/aluno como reflexo de valores específicos do grupo social e/ou étnico que mantém essa escola” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 19), no sentido de que tais valores, quando transformados em interesses, determinam o que será abordado no currículo no que tange a língua estrangeira.

Ainda com relação ao projeto de vida, conforme exposto no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 37), a LDB introduziu, a partir de 2017, a necessidade de os currículos da Educação Básica oferecerem aos estudantes a “oportunidade de construção de seus projetos de vida, visando qualificar sua formação integral” (BRASIL, 2017). Nesse cenário, o conceito de projeto de vida remete à “estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal, cidadã e profissional do estudante”, devendo incidir em sua formação integral (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 37). Formação integral, por sua vez, é um conceito que considera o indivíduo em uma perspectiva holista e remete ao desenvolvimento — mediante processos educativos que promovam a autonomia, a cidadania e o protagonismo — dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do aluno (cf. BRASIL, 2018b).²²

Conforme o Currículo em Movimento, as competências referentes ao trabalho e ao projeto de vida incluem-se entre as competências gerais a serem trabalhadas ao longo da Educação Básica, definidas pela BNCC (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 37). Estamos entendendo que o projeto de vida constitui uma faceta potencialmente relevante para a proposição de meta em língua estrangeira (que considera, entre outros fatores, os usos efetivos da língua em contextos sociocomunicativos relevantes) principalmente porque ele dá destaque ao protagonismo do estudante e mobiliza, entre outras

²² A BNCC também faz referência ao tema projetos de vida: “[no Ensino Médio, os jovens] encontram-se diante de questionamentos sobre si próprios e seus projetos de vida, vivendo juventudes marcadas por contextos socioculturais diversos” (BRASIL, 2018a, p. 481)

competências, as relativas à comunicação. A ênfase ao protagonismo do estudante e ao seu projeto de vida, de acordo com o exposto no Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 37), está evidenciado em passagens como a seguinte, citada no referido documento.

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018a, p. 9)

O projeto de vida, portanto, é entendido como uma zona potencial de projetos e tarefas capaz de despertar ou manter o interesse do estudante para construir aquilo que ele espera para o seu futuro, sendo capaz também de desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais que podem guiar suas escolhas de vida (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 37). Nesse contexto, o Currículo em Movimento propõe-se a enfatizar o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e toma a escola como um espaço de desenvolvimento do cidadão e de preparo para o mundo do trabalho, de forma que tais competências ajudem o estudante a “administrar suas emoções, conviver com as diferenças e realizar escolhas que façam sentido em sua vida, auxiliando-o a superar desafios, melhorando o desempenho acadêmico” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 38).

Ainda com relação a esse quesito, o Currículo em Movimento ressalta que o projeto de vida não se restringe ao processo de escolha profissional, mas está fortemente ligado a ele, porque colabora para que o aluno se situe no mundo, reconheça suas possibilidades e desenvolva competências que lhe podem ser úteis em momentos de decisão em sua trajetória, elementos relacionados à vocação profissional, à vida adulta e à atuação no mundo produtivo (cf. DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 38).

Consideramos, assim, que a ênfase dada no Currículo em Movimento à formação global do cidadão com vistas ao preparo para o mundo de trabalho e com foco nas habilidades de comunicação pode viabilizar a realização de aulas menos gramaticalistas, nos termos de Almeida Filho (1987, p. 33), e mais contextualizadas, podendo justificar uma abordagem comunicativa em sala de aula, em que sejam considerados os interesses do aluno e suas perspectivas de atuação na vida adulta.

Feitas essas considerações mais amplas a respeito do Currículo em Movimento e da relação entre o projeto de vida e as motivações e os impactos das aulas de língua estrangeira, passemos agora a abordar especificamente o componente Língua Espanhola no Currículo em Movimento. Como dito anteriormente, neste documento, a Língua Espanhola consta como uma das quatro partes dos chamados Itinerários Formativos, parte diversificada do currículo, sendo as outras três partes Projeto de Vida, Eletivas Orientadas e Trilhas de Aprendizagens. Entre essas partes, Língua Espanhola recebe especial atenção no Currículo em Movimento, na medida em que ocorre um detalhamento dos objetivos de aprendizagem relativos a esse componente.

Esses objetivos de aprendizagem são categorizados em três grandes grupos: (i) Língua Espanhola em contextos socioambientais (com vistas à ampliação crítica das relações sociais por meio dos estudos das diferentes linguagens humanas nas plataformas digitais existentes); (ii) Língua Espanhola em contextos de identidade e protagonismo juvenil (relacionado ao uso da pesquisa como formação da identidade do indivíduo por intermédio das diversas linguagens); e (iii) Língua Espanhola em contextos de cultura digital (relativo à ampliação crítica das relações sociais por meio dos estudos das diferentes linguagens humanas nas plataformas digitais existentes).

O Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio afirma preconizar a “continuidade do caráter plurilíngue do ensino e da aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), já consagrado no Ensino Fundamental” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 127), objetivando garantir a implementação da Política de Ensino de Línguas por meio da oferta de Língua Espanhola como unidade curricular dos Itinerários Formativos. Tal oferta, de acordo com o documento, fortalece “a visão multilinguista e multicultural de um cidadão capaz de entender e comunicar-se no mundo global e moderno” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 127).

Observamos, assim, que o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio dá mais ênfase ao componente curricular Língua Espanhola, especificamente, do que a BNCC, que pouco cita esse idioma no documento. A importância dada a essa língua no Currículo em Movimento também se relaciona com o fato de este documento objetivar garantir ao estudante de EM a oportunidade de aprender (mediante oferta) várias línguas estrangeiras, o que, de acordo com o documento, é particularmente possível no Distrito Federal, devido à presença de diversos organismos nacionais e internacionais no local que

dão oportunidade de o estudante acessar contextos socioculturais referentes a diversas línguas estrangeiras (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 127). Esse tipo de oportunidade é vinculado, no Currículo em Movimento, ao desenvolvimento de habilidades necessárias para o estudante interagir no mundo do trabalho e em contextos socioculturais (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 127). Além disso, o documento ressalta a importância do Espanhol como um dos idiomas mais falados no mundo e uma língua bastante estudada como língua estrangeira, sendo muito usada também na Internet. O texto reforça, ainda, a importância de se priorizar o ensino de Espanhol no contexto do Ensino Médio, conforme orientação da LDB, e relaciona o ensino desse idioma às avaliações de larga escala em âmbito nacional e no âmbito do Distrito Federal:

Dessa maneira, o Currículo em Movimento da Educação Básica compreende como de fundamental relevância oportunizar aos estudantes no Ensino Médio a aprendizagem de mais uma língua estrangeira, priorizando a Língua Espanhola, conforme orientação contida na LDB [...], garantindo assim, a opção consciente de escolha da Língua Estrangeira no PAS, no Enem, concursos públicos, e outras avaliações externas e de larga escala, além da ampliação dos conhecimentos linguísticos e culturais de seus estudantes. (BRASIL, 2020, p. 127)

O Currículo em Movimento apresenta mais de 40 objetivos para a Língua Espanhola, mas não apresentaremos todos eles neste trabalho. Em vez disso, optamos por destacar alguns dos objetivos mais pertinentes, que consideramos potencialmente relevantes para a nossa proposição de uma meta comunicativa em Língua Espanhola para os alunos concluintes do Ensino Médio. Convém esclarecer que todos os objetivos foram analisados e considerados na proposição de meta, ainda que tenhamos extraído de alguns deles a temática geral neles veiculada — por exemplo, o tema das manifestações artísticas e culturais, a temática ambiental, a questão do emprego das tecnologias no âmbito da cultura digital, o mundo do trabalho, entre outros aspectos. Contudo, para a elaboração de cada parte constitutiva de nossa meta comunicativa, há alguma habilidade da BNCC ou objetivo(s) do Currículo em Movimento que foram particularmente inspiradores, o que será destacado na próxima seção.

Com relação ao grupo “Língua Espanhola em contextos socioambientais”, destacamos cinco objetivos de aprendizagem do Currículo em Movimento, reunidos no Quadro 6, a seguir. Tais objetivos mobilizam a reflexão do aluno acerca de questões

ambientais, em nível local e global, e suscitam a conscientização e a ação por parte do estudante a fim de melhorar a relação do ser humano com o meio ambiente.

Quadro 6 — Objetivos destacados do Currículo em Movimento — Língua Espanhola em contextos socioambientais

ESP43 – Averiguar o funcionamento de órgãos públicos normatizadores e fiscalizadores de questões ambientais, a partir da análise linguística de textos oficiais relacionados à área, para a produção e divulgação de materiais informativos e opinativos referentes a temáticas socioambientais.
ESP45 – Posicionar-se, pelo uso de debates, acerca de questões socioambientais, indígenas, quilombolas e dos povos ciganos, presentes em textos midiáticos de âmbito nacional e distrital, favorecendo o raciocínio crítico, prospectivo e interpretativo.
ESP51 – Contrastar as ações que envolvem o Brasil e os países que falam a Língua Espanhola, no tocante a acordos internacionais acerca do meio ambiente, com o objetivo de desenvolver a consciência e o protagonismo ambiental quanto à preservação em níveis local, regional e global.
ESP52 – Categorizar, na Língua Espanhola, ações individuais e coletivas que possibilitem a reflexão sobre a importância do trabalho voluntário, para a melhoria da relação do indivíduo com o meio ambiente e com a comunidade em que vive, fortalecendo a consciência de pertencimento local, regional e global.
ESP53 – Criar, utilizando a Língua Espanhola, orientações/sugestões para o desenvolvimento da sustentabilidade em âmbitos local, regional e global, visando a conscientização e a preservação do patrimônio ambiental.

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2020, p. 128-129).

Com relação aos aspectos linguísticos e aos aspectos comunicativos abordados nos objetivos do Quadro 6, destacamos a referência à análise linguística de textos oficiais (ESP43), a menção ao uso de debates para a discussão de questões socioambientais e sociais específicas presentes em textos midiáticos (ESP45) e a criação, por meio do uso da Língua Espanhola, de orientações/sugestões para o desenvolvimento da sustentabilidade (ESP53).

Quanto à temática “Língua Espanhola em contextos de identidade e protagonismo juvenil”, destacamos seis objetivos, os quais estão expostos no Quadro 7. Tais objetivos tratam da formação da identidade do indivíduo e estão relacionados aos projetos de vida dos estudantes, remetendo à abordagem de temas que sejam de interesse do aluno, ao

mundo do trabalho, à participação do jovem na comunidade, ao preparo do jovem para a vida em ambiente universitário, entre outros aspectos.

Quadro 7 — Objetivos destacados do Currículo em Movimento — Língua Espanhola em contextos de identidade e protagonismo juvenil

ESP54 – Criar, pelo uso do LinkedIn, Infográficos, Currículo Digital, Blog Profissional, registros digitais profissionais em diferentes linguagens, no propósito de validar os projetos de vida alicerçados nas trajetórias de cada indivíduo.
ESP55 – Posicionar-se a partir de debates e discussões sobre temas de interesse da juventude, apropriando-se de bases legais, como o Estatuto da Juventude e as políticas públicas vigentes, para tornarem-se protagonistas de ações que contemplem a condição juvenil.
ESP57 – Planejar, de forma colaborativa, a produção de projetos culturais e de entretenimento para a divulgação, produção de comentários e avaliação de produções culturais e artísticas de interesse juvenil.
ESP69 – Empregar conhecimentos linguísticos, metodológicos e socioculturais, na Língua Espanhola, para a elaboração de pré-projetos e/ou projetos (de iniciação científica, por exemplo), cartas de intenção, relatos de experiências, a fim de ampliar as possibilidades de intercâmbios estudantis, de acesso a universidades estrangeiras, de estágios profissionais e da realização de quaisquer outros projetos de vida.
ESP70 – Desenvolver a performance argumentativa, por meio da interação com diferentes contextos de uso da Língua Espanhola (debates, seminários, fóruns, plenárias, simulações da ONU a exemplo da SiNUS), com o objetivo de conhecer, conviver, trabalhar e ser em um meio mais tolerante, inclusivo, colaborativo e pacífico.
ESP71 – Construir textos multimidiáticos (blogs, jornais, canais online, revistas digitais) que divulguem conteúdos de interesse dos estudantes e experiências exitosas nas comunidades escolar e local, para promover interação entre elas e ampliar a competência comunicacional na Língua Espanhola.

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2020, p. 130-131).

No que tange aos aspectos linguísticos e comunicativos em Língua Espanhola abordados no Quadro 7, destacamos a criação de registros profissionais (ESP54) — objetivo inscrito no universo da produção escrita —, o uso de debates e discussões para a tomada de posicionamento (ESP55), o emprego de conhecimentos linguísticos em Língua Espanhola para a elaboração de gêneros textuais relevantes (ESP69) — o que também mobiliza a competência de produção escrita —, o desenvolvimento da performance argumentativa em diferentes contextos de uso da Língua Espanhola (ESP70) e a

construção de textos multimidiáticos para ampliar a competência comunicacional em Espanhol (ESP71).

Por fim, quanto ao terceiro grupo, “Língua Espanhola em contextos de cultura digital”, destacamos os três objetivos apresentados no Quadro 8. Tais objetivos, como o próprio nome desse grupo informa, são referentes aos contextos digitais em que se emprega a língua, como por meio da publicidade, por meio dos gêneros específicos do meio digital existentes ou pelo desenvolvimento de recursos digitais, sendo tais objetivos sempre relacionados a algum aspecto da interação do indivíduo com a comunidade em que ele está inserido.

Quadro 8 — Objetivos destacados do Currículo em Movimento — Língua Espanhola em contextos de cultura digital

ESP74 – Apreciar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital, bem como peças de campanhas publicitárias e políticas, debatendo os valores e as representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos de diferentes linguagens.
ESP83 – Analisar diferentes gêneros digitais (tradutores online, dicionários virtuais, mensagens instantâneas), com o objetivo de acessar a informação e ampliar a capacidade de comunicação, na Língua Espanhola, por meio de ambientes virtuais.
ESP85 – Desenvolver recursos digitais (aplicativos, sistemas, gráficos para mapeamentos de dados), utilizando a Língua Espanhola, de modo a contribuir, de forma criativa e significativa, com o aprimoramento de questões relacionadas ao bem-estar da comunidade na qual o estudante está inserido.

Fonte: DISTRITO FEDERAL (2020, p. 132-133).

Os aspectos linguísticos que gostaríamos de salientar com relação aos objetivos do Quadro 8 incluem a capacidade do estudante de explicar mecanismos de persuasão e efeitos de sentido, em publicidade, provocados pela escolha de diferentes elementos e recursos de diferentes linguagens, o que pressupõe a capacidade de compreensão em língua estrangeira. Destacam-se também a referência a instrumentos e gêneros digitais (tradutores, dicionários, mensagens instantâneas) para acessar informação e ampliar a

capacidade de comunicação em Língua Espanhola e o uso desse idioma para o desenvolvimento de recursos digitais.

Como podemos observar, os objetivos de aprendizagem do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio com relação ao componente curricular Língua Espanhola pressupõem alunos que sejam ativos, participativos em sua comunidade e críticos, além de estarem atentos às questões políticas e sociais relevantes na atualidade, como problemas ambientais, a questão indígena e aspectos relativos à imagem corporal e à saúde. A dimensão da criticidade, por sua vez, aumenta a expectativa quanto ao aprendizado da língua-alvo. Também se pressupõe um estudante imerso na cultura digital e capaz de utilizar diferentes tecnologias e plataformas digitais para usos relevantes. Em geral, esses objetivos também pressupõem que os alunos sejam capazes de interpretar textos de gêneros variados, de diversas áreas do saber, e que já tenham desenvolvido certa capacidade de uso efetivo da língua.

Além disso, cabe salientar que os objetivos que foram destacados nos Quadros 6 a 8 mobilizam, em alguma medida, as quatro habilidades tornadas referências no ensino de base estrutural: a produção oral (oralidade); a compreensão de linguagem oral (audição); a produção escrita (escrita); e a compreensão de linguagem escrita (leitura). Ressaltamos também que alguns dos termos utilizados em certos objetivos são ambíguos, no sentido de que podem remeter tanto a uma habilidade de produção/compreensão oral quanto a uma habilidade de produção/compreensão escrita — por exemplo, o objetivo ESP57 aborda a produção de comentários e a habilidade ESP53 trata da criação de orientações/sugestões, o que pode ser feito tanto pela modalidade escrita quanto pela modalidade oral. Há, no entanto, objetivos que são mais específicos quanto ao desenvolvimento de uma competência escrita (como no objetivo ESP69 e no objetivo ESP71, que tratam da produção de gêneros textuais e construção de textos multimidiáticos, respectivamente). Há também os objetivos mais direcionados às competências orais, como o ESP70, referente ao desenvolvimento da performance argumentativa.

Na próxima seção, explicaremos de que maneira os objetivos do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio e as habilidades da BNCC mencionadas anteriormente contribuíram para a nossa proposta de meta comunicativa em Língua Espanhola para um estudante ao final do Ensino Médio.

3. Proposta de meta comunicativa na aprendizagem de Espanhol ao final do EM

Os documentos norteadores analisados nas seções anteriores não especificam de forma explícita o nível de desempenho esperado dos alunos de Língua Espanhola no Ensino Médio, tampouco propõem uma meta comunicativa, ainda que ampla ou difusa, a ser alcançada pelos alunos nesta etapa da vida escolar. No entanto, a partir dos objetivos de aprendizagem — os quais remetem tanto a contextos de produção e compreensão oral quanto a contextos de produção e compreensão escrita em Língua Espanhola — e dos contextos de uso da língua presentes nos documentos, e a partir também da Faixa 3 do Renide, é possível chegarmos a alguma conclusão quanto à capacidade de uso da língua-alvo esperada para um aluno concluinte do Ensino Médio. Foi com base no processo de análise e realização de inferências e implicações das informações presentes nesses documentos que pudemos construir nossa proposta de uma *meta comunicativa inferida*.

Como discutido anteriormente, os objetivos que mais despertaram nossa atenção no Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio e que permitem inferir uma expectativa de competência comunicativa são os que foram apresentados nos Quadros 6 a 8. Quanto à BNCC, consideramos que o pouco que o documento aborda a respeito da Língua Inglesa no Ensino Médio pode ser aplicado também à aprendizagem do Espanhol.

Para a elaboração de nossa proposta de meta comunicativa, seguimos as seguintes etapas: (1) conhecer e analisar as condições (competências e habilidades) do componente curricular Espanhol (ou língua estrangeira), conforme adaptações do que foi descrito para o Inglês na BNCC e no Currículo em Movimento do Ensino Médio; (2) esboçar uma meta baseada nas pistas referenciais de ambos os documentos; (3) ajustar a meta a uma linguagem não técnica e às condições reconhecidas nesta pesquisa, para que ela seja de fácil acesso ao público e para que ela possa ser usada posteriormente em escolas pela administração, pelos professores regentes e pelo alunado de todas as séries do EM.

É importante ressaltar que procuramos elaborar uma meta realista, considerando-se o cenário do atual ensino de Espanhol na rede pública, em que há vários desafios, como carga horária limitada, falta de recursos e parte dos alunos desmotivados, por exemplo, além de estarmos diante de uma pluralidade de escolas, cada uma com suas características, seus desafios e seus avanços quanto ao ensino efetivo de Espanhol.

Também procuramos definir uma meta compatível com a Faixa 3 do Renide, considerada uma faixa do nível básico que sintetiza o mínimo que se espera dos estudantes ao final dessa etapa da Educação Básica, ou seja, algo alcançável no complexo contexto brasileiro (cf. ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019; KANASHIRO; ERES FERNÁNDEZ, 2019).

Os documentos norteadores, contudo, têm expectativas que podem ser consideradas muito elevadas quanto às habilidades e aos objetivos esperados para um estudante de Ensino Médio de algumas escolas da rede pública. Nosso desafio, portanto, foi o de construir uma meta a partir desses documentos, mantendo a essência do que eles esperam garantir ao aprendiz ao fim da Educação Básica, mas calibrando suas expectativas e tornando-as factíveis no nosso contexto de ensino, que é tão diversificado.

Para que a meta por nós proposta seja alcançada, todavia, deve haver cooperação tanto por parte do aluno — que deve ser um protagonista no processo de aprendizagem e mostrar iniciativa — quanto por parte do docente — que deve, ao máximo, expor o aluno a situações comunicativas em Língua Espanhola, na medida do factível, considerando-se as limitações de seu trabalho. O resultado a que chegamos a partir dessas considerações é seguinte a meta comunicativa em língua estrangeira (Espanhol) ao final do EM, apresentada no Quadro 9.

Quadro 9 — Meta Comunicativa em Língua Estrangeira (Espanhol) ao final do Ensino Médio

(1) O aprendiz é capaz de se comunicar em língua estrangeira de forma simples, utilizando expressões curtas. (2) Mantém interações simples em língua estrangeira em diferentes contextos de uso. (3) O aprendiz apresenta certa facilidade para compreender textos orais e escritos (de diferentes gêneros) que não sejam demasiado complexos. (4) Compreende a ideia geral de um enunciado oral e de instruções gerais na língua-alvo. (5) É capaz de falar, com um início de fluência oral, de seu cotidiano, de sua família, da atualidade e de temas de seu interesse. (6) Demonstra uma capacidade embrionária de posicionar-se criticamente, em Língua Espanhola, acerca de questões socioambientais e socioculturais relevantes. (7) Emprega, de modo incipiente, a variedade e o estilo de língua adequados a cada situação comunicativa. (8) Reconhece os elementos constitutivos de registros profissionais e emprega expressões linguísticas relacionadas ao âmbito pré-profissional do trabalho e relevantes para seu projeto de vida. (9) É capaz de utilizar o ambiente virtual, de forma elementar, para se expressar e acessar informação. (10) Demonstra o início de uma competência escrita em língua estrangeira, sendo capaz de escrever frases e textos curtos em Espanhol nos gêneros reconhecidos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise documental conduzida, à luz da Faixa 3 da escala Renide de desempenho comunicativo.

Cada elemento dessa meta foi construído a partir de algum aspecto salientado nos documentos norteadores (BNCC e Currículo em Movimento), balizado pelos objetivos na Faixa 3 do Renide e nos objetivos desse referencial referentes à aprendizagem de LE para um aluno concluinte do EM. Com relação à utilização de expressões curtas para se comunicar de forma simples (primeira sentença da meta), por exemplo, tal aspecto está condizente com a Faixa 3 do Renide, especificamente o trecho que afirma que o estudante nesse nível é capaz de “produzir entre hesitações, frases curtas e simples e desvios sistêmicos para se comunicar” (ALMEIDA FILHO; ERES FERNANDEZ, p. 28).

Embora essa expectativa não esteja inscrita de modo explícito nos documentos norteadores, entendemos que ela está subentendida no Currículo em Movimento. Nesse sentido, observa-se que esse documento apresenta como objetivo para Língua Espanhola a capacidade de “posicionar-se, pelo uso de debates” (ESP45) e “desenvolver a performance argumentativa, por meio da interação com diferentes contextos de uso” do Espanhol (ESP70) (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 128 e 131). Tais objetivos exigem uma capacidade de interação mais complexa na língua e pressupõem que o estudante, para alcançar esse intuito, já tenha adquirido capacidades mais básicas, como a de comunicar-se de forma simples utilizando expressões curtas.

A habilidade EM13LGG402 da BNCC, como vimos, diz respeito ao emprego da variedade e do estilo de língua nas interações sociais, adequando-se a língua a cada situação comunicativa específica. Tal habilidade inspirou o segmento da meta proposta que se refere à capacidade do aluno de manter interações simples em língua estrangeira em diversos contextos de uso (segunda sentença da meta). O segmento da meta referente ao emprego, de modo incipiente, da variedade e do estilo de língua adequados à situação comunicativa (sétima sentença da meta) também foi elaborado a partir dessa habilidade da BNCC. O objetivo ESP70 do Currículo em Movimento — “desenvolver a performance argumentativa, por meio da interação com diferentes contextos de uso da Língua Espanhola [...] com o objetivo de conhecer, conviver, trabalhar e ser em um meio mais tolerante, inclusivo, colaborativo e pacífico” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 131) — também tem relação com os referidos segmentos, na medida em que aborda a interação

em diferentes contextos de uso do Espanhol. Entendemos que esses segmentos são compatíveis com a Faixa 3 do Renide porque eles se referem apenas a interações de baixa complexidade e a um emprego incipiente da variedade e do estilo do Espanhol. Com relação a esse segundo aspecto, por exemplo, o aluno deve ser capaz de reconhecer que existem contextos de uso formais em que é mais adequado utilizar o pronome *usted*, enquanto há contextos informais em que outros pronomes são utilizados. Trata-se de uma distinção básica no Espanhol, abordada ainda nas aulas iniciais do idioma.

Para a elaboração do segmento da meta “[o] aprendiz tem certa facilidade para compreender textos orais e escritos (de diferentes gêneros) que não sejam complexos” (terceira sentença da meta), tomamos como base tanto a BNCC quanto o Currículo em Movimento. Notamos que os referidos documentos norteadores demonstram uma expectativa relativamente alta quanto à compreensão de textos em língua estrangeira por parte do estudante, isto é, os objetivos/habilidades propostos pressupõem um aluno que já compreende textos um tanto complexos no idioma. Isso é evidenciado, por exemplo, na habilidade EM13LGG401 da BNCC, relativa a “[a]nalisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso” (BRASIL, 2008a, p. 494). Ora, se o aprendiz deve ser capaz de analisar criticamente os textos a ponto de compreender as línguas em todas essas facetas, então é um pré-requisito que ele tenha facilidade para compreender textos não complexos, conforme proposto em nossa meta.

No que tange ao Currículo em Movimento, observemos o objetivo ESP74, por exemplo, relacionado com a apreciação de “formas contemporâneas de publicidade em contexto digital” e de “peças de campanhas publicitárias e políticas, debatendo os valores e as representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas” e com a desconstrução de “estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos de diferentes linguagens” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 132). Tal objetivo pressupõe que o aluno já consiga interpretar facilmente textos orais e escritos não complexos (como proposto em nossa meta), porque um aluno que consegue explicar os mecanismos de persuasão e analisar os efeitos de sentido do uso de recursos linguísticos em publicidade, o que mobiliza capacidades de análise mais avançadas da língua, certamente consegue compreender

textos mais simples. O objetivo ESP43 do Currículo em Movimento também mobiliza essa capacidade, por tratar da análise linguística de textos oficiais. Ressalta-se que esse segmento da meta está compatível com a Faixa 3 do Renide, que afirma que o aprendiz é “capaz de compreender, de forma global, textos multimodais que estejam relacionados não só ao seu cotidiano, mas também a temas da vida atual” (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 28).

O segmento da nossa meta referente à compreensão da ideia geral de um enunciado oral e de instruções gerais na língua-alvo (quarta sentença da meta) e o segmento relativo à capacidade do aluno de falar, com um início de fluência oral, de seu cotidiano, de sua família, da atualidade e de temas de seu interesse (quinta sentença da meta) foram inferidos, de forma indireta, de trechos da BNCC e do Currículo em Movimento relacionados com competências orais que mobilizam usos relativamente complexos. O objetivo ESP70 do Currículo em Movimento, por exemplo, trata do desenvolvimento da performance argumentativa por meio da interação com diferentes contextos de uso da Língua Espanhola, o que inclui debates, fóruns e simulações da ONU. O objetivo ESP45 desse documento também faz referência à competência oral, visto que remete à capacidade de posicionar-se pelo uso de debates. A habilidade EM13LGG403 da BNCC, por sua vez, trata do uso do Inglês como língua de comunicação global, o que consideramos aplicável também à realidade do Espanhol, como mencionado anteriormente. Entendemos que, para atingir tais objetivos e alcançar essa habilidade, o estudante deverá já ter atendido ao descrito em nossa meta, possuindo certa fluência oral (inicial) e sendo capaz de compreender a ideia geral de um enunciado oral: isso é o mínimo que se espera de um estudante que já esteja sendo preparado para debater e argumentar nos contextos apresentados. Além disso, esses segmentos da meta estão compatíveis com a Faixa 3 do Renide, que menciona que o aprendiz de língua deve ser capaz de apresentar um início de fluência oral (ALMEIDA FILHO; ERES FERNANDEZ, 2019, p. 28).

Com relação ao trecho da meta relativo ao fato de o aluno demonstrar uma capacidade embrionária de, em Língua Espanhola, posicionar-se criticamente acerca de questões socioambientais e socioculturais relevantes (sexta sentença da meta), observamos que esse elemento foi construído especialmente a partir do objetivo ESP45 do Currículo em Movimento, segundo o qual o estudante deve “posicionar-se, pelo uso

de debates, acerca de questões socioambientais” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 128) e a partir do trecho introdutório da BNCC (BRASIL, 2018b, p. 485) referente à expectativa de o aluno “agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global”. Notamos, no entanto, que esses documentos parecem demonstrar uma expectativa elevada a respeito da capacidade de posicionamento crítico do estudante, o que consideramos inviável de ser desenvolvido durante as aulas de Espanhol na rede pública regular, que contam com uma carga horária limitada. Por essa razão, a meta por nós elaborada se refere somente a uma “capacidade embrionária”, que será evidenciada à medida que o estudante for desenvolvendo, por exemplo, a habilidade de se comunicar na língua a respeito de “temas da vida atual” (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 28). Ressaltamos, ainda, como dito anteriormente, que a temática do meio ambiente está presente em diferentes objetivos de aprendizagem no Currículo em Movimento — notadamente, aqueles relativos à Língua Espanhola em contextos socioambientais, que apresentamos no Quadro 6 deste trabalho — e que os aspectos culturais são abordados em outros objetivos (como os do Quadro 8, por exemplo, que trata dos contextos de cultura digital, e os objetivos ESP57, relativo à produção de projetos culturais, e ESP69, que trata do emprego de conhecimentos socioculturais).

Por isso, consideramos pertinente inserir em nossa proposta de meta comunicativa a abordagem de questões socioambientais e socioculturais relevantes. Além disso, é importante observar que, quanto mais se garantir ao estudante, em sala de aula, o uso do idioma (insumo abundante), maior será a chance de ele desenvolver a capacidade de posicionar-se criticamente acerca dessas questões e de atingir as expectativas da meta.

Para justificar a expressão da meta referente à capacidade do aluno de Ensino Médio de reconhecer os elementos constitutivos de registros profissionais e empregar expressões linguísticas relacionadas ao âmbito pré-profissional e relevantes para seu projeto de vida (oitava sentença da meta), utilizamos como base o objetivo ESP54 do Currículo em Movimento, relativo a “criar, pelo uso do LinkedIn, Infográficos, Currículo Digital, Blog Profissional, registros digitais profissionais em diferentes linguagens, no propósito de validar os projetos de vida alicerçados nas trajetórias de cada indivíduo” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 130). Como se pode notar, esse objetivo do Currículo em Movimento sugere que o aluno já seria capaz, nessa etapa escolar, de criar perfis profissionais em redes sociais e *blogs* ligados ao universo de trabalho, assim como criar

um currículo profissional, como parte integrante de seu registro digital profissional, a fim de validar seus projetos de vida. Para a proposição da meta, no entanto, nós nos limitamos à expectativa de que esse estudante saiba ao menos reconhecer, em Espanhol, os elementos que constituem os registros profissionais — tais como as seções de objetivos profissionais, habilidades, experiências anteriores, por exemplo — e saiba empregar expressões linguísticas (vocábulo e jargões, por exemplo) pertencentes ao âmbito pré-profissional relevantes para seu projeto de vida. A menção ao mundo profissional também é feita no objetivo ESP69 do Currículo em Movimento, que trata, entre outros aspectos, do emprego de conhecimentos linguísticos, metodológicos e socioculturais, em Língua Espanhola, para a elaboração de diferentes gêneros textuais (escrita de projetos, cartas de intenção, composição de relatos de experiência) a fim de ampliar a possibilidade da realização de estágios profissionais e dos projetos de vida do estudante. A expectativa é que, nessa etapa da vida escolar, o aluno já comece a demonstrar aptidões e interesses que o conduzirão a uma escolha profissional no futuro, que deve estar relacionada ao seu projeto de vida. Nesse cenário, espera-se que o uso do Espanhol esteja ligado aos seus projetos de vida e ao esboço de projetos profissionais. A esse respeito, ressalta-se, ainda, que, de acordo com o Currículo em Movimento, “oportunidades [de acesso de estudantes a contextos socioculturais referentes a diversas línguas estrangeiras] oferecem condições” a fim de que “os estudantes desenvolvam habilidades necessárias para interagir em contextos socioculturais e no mundo do trabalho” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 127). Existe, portanto, a expectativa inscrita nesse documento de que o aluno desenvolva habilidades para interagir em Espanhol no mundo do trabalho. Contudo, como estamos nos balizando na Faixa 3 do Renide em nossa proposição de meta, que remete apenas a um início de fluência oral e ao uso de “algumas formas verbais oralmente e por escrito” (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 28), sem menção específica ao mundo do trabalho, não inserimos, em nossa meta, uma expectativa de mobilização complexa do uso da língua estrangeira para os propósitos profissionais, mas apenas um início de familiarização com elementos textuais e expressões linguísticas típicos da esfera pré-profissional.

Para fundamentar o segmento da meta referente à capacidade do aprendiz de utilizar o ambiente virtual para se expressar e acessar informação (nona sentença da meta), tomamos como base o objetivo ESP83 do Currículo em Movimento, relativo a

“[a]nalisar diferentes gêneros digitais (tradutores online, dicionários virtuais, mensagens instantâneas), com o objetivo de acessar a informação e ampliar a capacidade de comunicação, na Língua Espanhola, por meio de ambientes virtuais” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 133). Quanto ao acesso à informação, acreditamos que, à saída do Ensino Médio, o aluno conseguirá pesquisar, em gêneros digitais, informações em Língua Espanhola — como o significado de palavras em dicionários *online* em Espanhol e aspectos gramaticais, como a conjugação de verbos regulares e irregulares, para citar alguns exemplos —, além de ser capaz de descobrir a tradução de expressões linguísticas em Espanhol para a língua-alvo em ferramentas como tradutores *online*. Embora a Faixa 3 do Renide não faça menção ao ambiente virtual especificamente, a Internet está presente em um dos objetivos do Renide relativos à aprendizagem de LE para um aluno concluinte do EM (vide Quadro 2, no Capítulo 2 desta dissertação), especificamente o de “interagir na rede mundial de internet usando a LE para fins diversos” (ALMEIDA FILHO et al. 2017 apud KANASHIRO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 90). Ademais, entendemos que essas ações estão inseridas no âmbito da compreensão, de forma global, de “textos multimodais que estejam relacionados não só ao seu cotidiano, mas também a temas da vida atual” (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 28), uma vez que se referem a gêneros textuais multimodais. A expressão do aluno em ambiente virtual, por sua vez, estaria relacionada com o trecho da Faixa 3 do Renide que remonta a um “início de fluência oral, ainda que parcial e oscilante, produzindo entre hesitações, frases curtas e simples e desvios sistêmicos para se comunicar” (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 28). Naturalmente, esse tipo de expressão também pode ser interpretado como um tipo de interação na rede mundial de Internet, que é mencionada nos referidos objetivos do Renide.

Por fim, para elaboração do segmento da meta relativo ao início de uma competência escrita em língua estrangeira e à capacidade de escrita de frases e textos curtos (décima sentença da meta), partimos da premissa de que há objetivos no Currículo em Movimento que remetem ao processo de escrita e produção textual. O objetivo ESP71, por exemplo, trata da construção de textos multimidiáticos, tais como *blogs*, jornais, canais *online*, revistas digitais, “que divulguem conteúdos de interesse dos estudantes e experiências exitosas nas comunidades escolar e local, para promover interação entre elas e ampliar a competência comunicacional na Língua Espanhola”. O objetivo ESP69

também faz referência à produção escrita, pois trata do emprego de conhecimentos (linguísticos, metodológicos e socioculturais) em Espanhol para a elaboração de diferentes gêneros textuais, especificamente “pré-projetos e/ou projetos (de iniciação científica, por exemplo), cartas de intenção, relatos de experiências” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 131). Tais objetivos, como se pode observar, pressupõem a capacidade inicial de escrita em Língua Espanhola, que é prevista em nossa meta.

Outros objetivos do Currículo em Movimento podem ser interpretados tanto como relativos à competência de produção oral quanto à produção escrita. Por exemplo, a habilidade ESP57 trata da “produção de comentários”, e a habilidade ESP53 trata da criação, usando-se a Língua Espanhola, de orientações/sugestões para tratar da sustentabilidade. O ESP43 trata da produção de materiais informativos e opinativos referentes a temáticas socioambientais, o que pode englobar a produção escrita e a produção oral. O objetivo ESP85, ao tratar do uso da Língua Espanhola para o desenvolvimento de recursos digitais, também pode mobilizar as competências de produção escrita e de produção oral. A mesma ambiguidade está presente na habilidade EM13LGG403 da BNCC, que remonta a “fazer uso do idioma” (no caso da BNCC, o inglês; em nosso caso, o Espanhol) como língua de comunicação global. Tais objetivos ambíguos embasam tanto os segmentos de nossa meta referentes à comunicação oral quanto o segmento da competência escrita, uma vez que o estudante pode demonstrar tais habilidades dessas duas maneiras. Ademais, convém ressaltar que, em nossa proposição de meta, optamos por nos referir apenas ao início de uma competência escrita e à capacidade de escrever frases curtas — como respostas a perguntas, trechos de diálogos ou breves comentários. Tal objetivo é condizente com a Faixa 3 do Renide, que remete à capacidade do aluno de “usar algumas formas verbais oralmente e por escrito em contexto sem dominar a metalinguagem” (ALMEIDA FILHO; ERES FERNÁNDEZ, 2019, p. 28); os níveis que denotam uma capacidade mais complexa de produção textual são abordados no Renide em faixas mais altas ou avançadas.

Concluimos, assim, o detalhamento dos fatores que nos levaram a propor cada trecho da meta comunicativa apresentada, destacando os termos e os trechos dos documentos norteadores que se revelaram particularmente relevantes em nossa análise. Como dissemos anteriormente, a meta apresentada é factível e leva em consideração a realidade diversa das escolas públicas brasileiras em que é ofertado o Espanhol, que nem

sempre dispõem das condições ideais para o aprendizado desse idioma como língua estrangeira. Procurando contemplar os objetivos e as habilidades descritos nos documentos norteadores, mas sem deixar de considerar essas dificuldades da rede pública, a restrição da carga horária dedicada a esse componente e as expectativas delineadas na Faixa 3 do Renide, elaboramos uma meta comunicativa realista, que sintetiza o mínimo que se espera do estudante com relação ao aprendizado dessa língua ao final do Ensino Médio.

Convém destacar que nossa proposta de meta comunicativa aborda aspectos que podem ser inferidos dos documentos norteadores e dizem respeito aos quatro eixos linguísticos: produção oral (oralidade); compreensão de linguagem oral (audição); produção escrita (escrita); e compreensão de linguagem escrita (leitura), que pode sinalizar que a BNCC e o Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio ainda são estruturalistas na base. Destacamos também que não existe uma hierarquia definida entre as partes constituintes de nossa meta comunicativa, isto é, entre os segmentos de meta: não consideramos possível fixar, para todos os estudantes, um aspecto que seja mais importante que outro no processo de aprendizagem da língua; na realidade, entendemos que os projetos de vida de cada estudante é que podem ditar qual aspecto será mais ou menos desenvolvido em seu processo de formação. Além disso, a expectativa é que essas competências possam ser desenvolvidas em conjunto ao longo dos anos.

Outro ponto relevante a se notar é que a noção de comunicação se faz bastante presente em nossa meta, embora sinais de um período anterior estruturalista ainda estejam muito presentes no texto dos documentos. Apesar de a realidade de certas escolas públicas regulares — pelo que posso afirmar com base em minha experiência como professora de Espanhol da rede pública — estar mais focada na escrita exemplificadora de padrões e em aulas puramente gramaticais, os documentos norteadores ambigualmente fazem menção à capacidade comunicativa na interação. Logo, entendemos que deve haver também uma mudança de postura do professor, a fim de contemplar esse tipo de capacidade. Como dissemos anteriormente, a fim de se atingirem as expectativas inscritas nos documentos norteadores e garantir o mínimo que se espera quanto à aprendizagem do Espanhol como língua estrangeira, conforme proposto em nossa meta, é necessário que o docente garanta o uso abundante do idioma em sala de aula, o que permitirá o desenvolvimento, até certo ponto, de uma competência comunicativa do estudante.

Quanto à formação e ao preparo do docente, notamos que o ensino de uma língua estrangeira calcado nas expectativas dos referidos documentos norteadores exige comprometimento, capacitação e atualização por parte do professor quanto ao manejo, em espanhol, de aspectos socioambientais e socioculturais pertinentes aos projetos de vida dos estudantes. Como vimos, tais fatores estão diretamente ligados nesses documentos ao uso efetivo do Espanhol. Portanto, o professor deve atualizar-se constantemente no que diz respeito a novas tecnologias e temas sociais, culturais, econômicos e ambientais relevantes ao contexto do Espanhol. Além disso, o docente deve buscar um aprimoramento de estratégias de ensino e procurar descobrir novos conhecimentos, além do avanço da capacidade comunicativa e fluente na nova língua.

Também consideramos importante que o professor de Língua Espanhola aborde os quatro eixos linguísticos referidos neste trabalho. No entanto, sabemos que, na prática, isso nem sempre ocorre, devido à falta de tempo, de estrutura ou de recursos. Nesse sentido, cabe ao Estado criar meios para que essa realidade se torne possível — por exemplo, amplie a carga horária dedicada ao Espanhol, destine mais recursos à educação, reconheça a importância sociocultural desse idioma tornando seu ensino de oferta estável e até obrigatória, entre outras ações.

Cabe mencionar que também estão previstas atividades preferenciais de leitura e escrita, em detrimento da compreensão de linguagem oral e da habilidade de produção oral comunicativa. Tal escolha muitas vezes é guiada pelo fator tempo, isto é, pelo fato de que a carga horária dedicada ao Espanhol é exígua. Além disso, acontece de as habilidades de leitura e escrita serem privilegiadas nas aulas de língua estrangeira por serem estas as habilidades mais mobilizadas nas avaliações em larga escala com as quais o estudante poderá ter contato ao final do Ensino Médio (ENEM). Contudo, como vimos pela análise dos documentos norteadores, o uso do Espanhol deve envolver muito mais do que isso — ou seja, o aprendizado desse idioma não deve ser reduzido à memorização de aspectos linguísticos que possam ser objeto de cobrança em avaliações como vestibulares —, devido à importância dessa língua estrangeira em várias facetas do mundo contemporâneo, em que o estudante está inserido.

Em suma, os obstáculos e os desafios apresentados nas escolas públicas de ensino são consideráveis, sendo preciso que o professor consiga reinventar-se de modo a conseguir ministrar aulas de Espanhol como língua estrangeira que sejam significativas

para os alunos e que os leve a refletir sobre a importância da aprendizagem desse idioma no contexto da escola e também fora dela.

Com esse esforço por parte do docente, conjugado a uma maior intervenção e a um maior incentivo por parte do Estado, espera-se que as aulas de Espanhol, na rede pública de ensino regular, deixem de abordar somente os conteúdos básicos, de forma esquematizada — por exemplo, lições repetitivas e descontextualizadas de conjugações verbais, com vistas apenas à memorização —, e passem a incentivar o real uso da língua, de modo que os alunos possam interagir e conversar em Língua Espanhola, mesmo que utilizem estruturas simples para nelas se expressar. Nesse cenário, mais compatível com as expectativas dos documentos norteadores do ensino de Espanhol, haverá mais condições de desenvolver os aspectos necessários para que se alcance a meta comunicativa aqui delineada.

Neste capítulo dedicado à elaboração da proposição da meta com base nos documentos norteadores da Educação Básica no Distrito Federal, foi levada a cabo a análise dos documentos norteadores à luz da fundamentação teórica para a proposição da meta de desempenho. Fizemos a leitura e a análise dos documentos norteadores BNCC e Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, a fim de identificar neles trechos relevantes sobre o ensino de língua estrangeira, a partir dos quais seria possível inferir uma meta de desempenho comunicativo e depois formular uma meta comunicativa. A meta foi formulada e fundamentada nesses documentos.

Capítulo 5

Considerações finais

O objetivo deste capítulo é apresentar um relato geral dos principais resultados deste trabalho e verificar se nossos objetivos de pesquisa foram atingidos. Como vimos, o Capítulo 1 apresentou um apanhado da realidade do ensino de Espanhol de algumas escolas do Distrito Federal no que diz respeito ao pouco tempo destinado ao ensino dessa língua no ambiente escolar. Outro ponto frisado no capítulo foi o fato de que a Lei n.º 11.161/2005, que tratava da obrigatoriedade do componente curricular Espanhol, foi revogada pela Lei n.º 13.415/2017.

Ainda no primeiro capítulo, tratamos da justificativa dessa pesquisa, que surgiu da reflexão de haver pouco tempo destinado às aulas de Espanhol nas escolas regulares da rede pública do Distrito Federal — duas aulas semanais de Espanhol em um semestre ou uma aula semanal em um ano, a depender do currículo que a escola segue. No entanto, partimos do pressuposto de que o pouco tempo dedicado à Língua Espanhola no currículo não precisa se constituir como um fator impeditivo de uma aquisição desse idioma, ainda que modalizada pelas adversidades do componente na prática.

O Capítulo 2 iniciou com a discussão acerca de conceitos referentes à competência comunicativa, sob o prisma de Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990) e Almeida Filho (1987). Após isso, discorremos sobre o Quadro Europeu Comum de Referência, documento amplamente difundido e internacionalmente utilizado no que tange à definição de níveis de proficiência e explicamos o motivo de não utilizarmos esse Quadro para balizar nossa proposição de meta.

Ainda nesse capítulo, apontamos a importância do Renide, com base na argumentação de Almeida Filho e Eres Fernández (2019), que discutem a necessidade de haver um referencial de níveis descritivos de desempenho em língua estrangeira que contemple os concluintes da Educação Básica no Brasil. Nosso intuito com esse percurso foi justificar a escolha do Renide para fundamentar nossa proposta de meta comunicativa.

O Capítulo 3 foi designado para abordar os aspectos metodológicos da pesquisa. Com relação a metodologia adotada, trata-se de uma pesquisa de natureza aplicada e de abordagem qualitativa, seguindo-se a classificação de Bhattacharjee (2012) e Denzin e Lincoln (2006). Trata-se também de uma pesquisa documental, seguindo-se Gil (2008), e descritiva, conforme Gil (2008).

O Capítulo 4 foi dedicado à elaboração da proposição da meta com base nos documentos norteadores da Educação Básica no Distrito Federal. Consistiu, primeiramente, na análise dos documentos norteadores à luz da fundamentação teórica para a proposição da meta de desempenho. Após isso, fizemos a leitura e a análise dos documentos norteadores BNCC e Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio, a fim de identificar neles trechos relevantes sobre o ensino de língua estrangeira, a partir das quais seria possível inferir uma meta de desempenho comunicativo e depois formular uma meta comunicativa. A meta foi formulada e fundamentada nesses documentos.

O objetivo geral desta pesquisa era propor uma meta comunicativa desejável quanto a atividades de compreensão e produção nas modalidades escrita e oral para alunos concluintes do EM, que tenham estudado Espanhol como língua estrangeira ao longo de três anos em escolas de ensino regular do DF, à luz das orientações dos documentos norteadores mencionados. Acreditamos que o objetivo dessa pesquisa foi atendido, pois conseguimos propor uma meta comunicativa a partir dos documentos norteadores (BNCC e Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio).

Quanto aos objetivos específicos desta pesquisa, o primeiro era descrever, por implicação ou inferências, os termos ou fatos levantados do Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio e da BNCC, documentos oficiais de orientação para o ensino nas escolas, que permitiram elaborar os contornos de uma meta subentendida para o término do EM no componente curricular língua estrangeira (Espanhol). Essa foi uma das etapas do trabalho, detalhada no Capítulo 4. O segundo objetivo específico consistiu em formular uma meta comunicativa para o EM, o que constitui o nosso produto final. O Quadro 9, aqui repetido por uma questão de conveniência, apresenta nossa proposta de meta comunicativa.

Quadro 9 — Meta Comunicativa em Língua Estrangeira (Espanhol) ao final do Ensino Médio

(1) O aprendiz é capaz de se comunicar em língua estrangeira de forma simples, utilizando expressões curtas. (2) Mantém interações simples em língua estrangeira em diferentes contextos de uso. (3) O aprendiz apresenta certa facilidade para compreender textos orais e escritos (de diferentes gêneros) que não sejam demasiado complexos. (4) Compreende a ideia geral de um enunciado oral e de instruções gerais na língua-alvo. (5) É capaz de falar, com um início de fluência oral, de seu cotidiano, de sua família, da atualidade e de temas de seu interesse. (6) Demonstra uma capacidade embrionária de posicionar-se criticamente, em Língua Espanhola, acerca de questões socioambientais e socioculturais relevantes. (7) Emprega, de modo incipiente, a variedade e o estilo de língua adequados a cada situação comunicativa. (8) Reconhece os elementos constitutivos de registros profissionais e emprega expressões linguísticas relacionadas ao âmbito pré-profissional do trabalho e relevantes para seu projeto de vida. (9) É capaz de utilizar o ambiente virtual, de forma elementar, para se expressar e acessar informação. (10) Demonstra o início de uma competência escrita em língua estrangeira, sendo capaz de escrever frases e textos curtos em Espanhol nos gêneros reconhecidos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise documental conduzida, à luz da Faixa 3 da escala Renide de desempenho comunicativo.

Devido à imensa crise nas escolas creditada ao período vivido por nós nos últimos dois anos, nossa pesquisa teve de passar por mudanças no que diz respeito ao tema, ao tipo de pesquisa e aos objetivos. Com isso, não pudemos nos aprofundar em alguns aspectos que requeriam a vivência nas escolas em pleno funcionamento. No entanto, esta pesquisa documental foi particularmente relevante por preencher uma lacuna na área do Ensino de Línguas no Ensino Médio da Educação Básica. Além disso, trata-se de um estudo que pode ajudar professores no ensino da língua espanhola para que possam, por exemplo, diagnosticar problemas relacionados à aprendizagem por parte dos alunos.

Deixamos para pesquisas futuras uma discussão aprofundada a respeito da aplicabilidade da meta comunicativa por nós proposta neste trabalho. Isso pode ocorrer, por exemplo, em um estudo de caso no qual professores da rede pública dialoguem com os pesquisadores e verifiquem se a meta é factível, dado o contexto das escolas em que atuam. Outra possibilidade seria realizar um estudo de caso em que se cotejem a meta comunicativa aqui traçada com o desempenho comunicativo real de alunos de LE da rede pública. Nesse segundo cenário, seria possível averiguar o desempenho comunicativo por meio de instrumentos de avaliação — seja os instrumentos já existentes (como avaliações de larga escala), seja instrumentos elaborados pelos pesquisadores. Esse tipo de resultado,

aliado à análise documental empreendida nesta dissertação, contribuiria para que a meta comunicativa de aprendizagem de Espanhol como LE fosse refinada, de modo a se ajustar e se adaptar às condições reais do ensino dessa língua estrangeira no Brasil.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA FILHO, J.C.P. A Abordagem Orientadora da Ação do Professor. *Parâmetros Atuais para o Ensino de Português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997. p. 151.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 8ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ensinar línguas começando pelo plano de curso. *Revista REVEC de Estudos de Cultura*, UFS (Aracaju), ISSN: 2446-7189, vol. 07 jan a abr, p. 71-82, 2017.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Ensinar línguas como processo prático e teórico. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.) *Ensinar Línguas. O Processo*. Mimeo. Brasília: UnB, 2019 (Em preparação).

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Glossário de Linguística Aplicada: Aprendizagem e Ensino de Línguas e Formação de Agentes*. Projeto Glossa/Léxico Vital, p. 121, 2018.

ALMEIDA FILHO, J. C. *Quatro Estações no Ensino de Línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2012.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira. *Revista Perspectiva*, v.8, Florianópolis: Ed. UFSC, 1987.

ALMEIDA FILHO, J. C.; ERES FERNÁNDEZ, G. Por um referencial brasileiro de níveis de desempenho no ensino de línguas. In: ALMEIDA FILHO, J. C.; ERES FERNÁNDEZ, G. (org.) *Renide: referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2019a. p. 11-36.

ALMEIDA FILHO, J. C.; ERES FERNÁNDEZ, G. (org.). *Renide: referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2019b.

ARAÚJO, C. M.A.; MONTAÑÉS, A. P. O ensino de espanhol no Brasil: história de um processo em construção. Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. (8: 2010: Londrina, PR.). *Anais do VIII Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas*. SEPECH / organizado por Raquel Kritsch e Mirian Donat. Londrina, 2010. Eduel.

BACHMAN, L. *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN. Habilidad Lingüística Comunicativa. In: *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Editora Edelsa, Madrid, p. 104-126, 1995.

BACHMAN. What Does Language Testing Have to Offer? *TESOL Quarterly*, 25 (4), 1991. p. 671-701.

BACHMAN; PALMER, A. S. *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BHATTACHERJEE, Anol. *Social Science Research: Principles, Methods, and Practices*. 2 ed, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Matriz de Referência ENEM. Brasília, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>. Acesso em: 09 de out. de 2021

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial União: seção 1. Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. p. 27833-27841.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Diário Oficial da União: seção 1. Brasília, DF, v. 142, n. 151, 8 ago. 2005b. p. 1.

BRASIL, Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF, 2018a. 600 p.

BRASIL, MEC, CNE, CEB. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de novembro de 2018, Seção 1, pp. 21-24. 2018b.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, 1980.

CANI; SANTIAGO. O papel do quadro comum europeu de referência para idiomas: aprendizagem, ensino e avaliação (QCER) na internacionalização das IES: uma análise sob a perspectiva do letramento crítico e dos multiletramentos. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n(57.2), 2018.

CARBO MARRO, Carme. Elaboración y validez de las pruebas de dominio del español como L2 en la educación obligatoria. In: *Evaluar la competencia lingüística del alumnado inmigrante*. Alicante, serie mayor, vol 4. p.35-49 , 2011.

CELADA, M. T.; GONZÁLEZ, N. M. “Los estudios de lengua española en Brasil”. In: *Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos*, 2000.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: *O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: ArtMed, 2006, p.15-41.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

DISTRITO FEDERAL. (Brasil) Currículo em Movimento do Novo Ensino Médio da Secretaria da Educação. Brasília, 2020.

DISTRITO FEDERAL. (Brasil). Diretrizes para a organização do trabalho pedagógico na semestralidade: Ensino Médio. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. (Brasil). Secretaria de Estado de Educação. Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Brasília, 2019.

EGIDO, A.; REIS, S. Procedimentos éticos em pesquisas em estudos da linguagem: possibilidades de adoção. In: José Carlos Paes de Almeida Filho; Luiz Eduardo Oliveira; Ana Lúcia Simões Borges Fonseca. (Org.). *História, políticas, ética e epistemologia de área na formação docente*. 1ª. ed. Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 103-124.

ERES FERNÁNDEZ, G. Renide: um Referencial de Níveis de Desempenho feito no Brasil e para o Brasil. *APEESC*, Santa Catarina, 12 de maio. Disponível em: <https://apeesc.wordpress.com/2021/05/12/renide-um-referencial-de-niveis-de-desempenho-feito-no-brasil-e-para-o-brasil/>. Acesso em: 03 de out. de 2021

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KANASHIRO, D. S. K.; ERES FERNÁNDEZ, G. Contribuições de um referencial de níveis de desempenho para o Enem e o Ensino Médio. In: ALMEIDA FILHO, J. C.; ERES FERNÁNDEZ, G. (org.). *Renide: referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras*. Campinas: Pontes Editores, 2019. p. 71-97.

KATO, M. A gramática do letrado: questões para a teoria gramatical. In: MARQUES, M. A.; TEIXEIRA, J.; LEMOS, A. S. (org.). *Ciências da linguagem: trinta anos de investigação e ensino*. Braga: Universidade do Minho, 2005. p. 131-145.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico*. São Paulo, Cortez, 2013.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2a.ed. Novo Hamburgo: Universidade Freevale, 2013.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 36, p. 11-22, 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de Línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, vol. 43, n. 2, p. 203-226, Jul./Dez. 2004. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/tla/v43n2/a02v43n2.pdf>. Acesso em: 14 Fev. 2020.

SILVA, V. L. T. *Fluência Oral: Imaginário, Construto e Realidade num Curso de Letras/LE*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas.

SILVA, V. L. T. . Competência comunicativa em língua estrangeira (que conceito é esse?). *SOLETRAS* (UERJ) , Rio de Janeiro, v. 8 supl, 2004.

STERN, Hans Heinrich. *Models of second language learning and the concept of proficiency*. Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1983.