



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO - LET
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA – PPGLA

Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA
ORALIDADE EM INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: proposta para Contexto de
Aprendizagem por Ciclos à luz da Avaliação Orientada para Aprendizagem**

Brasília/DF

2021

Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA
ORALIDADE EM INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: proposta para Contexto de
Aprendizagem por Ciclos à luz da Avaliação Orientada para Aprendizagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Linha de pesquisa: Processos formativos de Professores e Aprendizes de Línguas.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Gladys Quevedo-Camargo

Brasília/DF

2021

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

SS725s Sousa, Anita
 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA
 ORALIDADE EM INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: proposta para
 contexto de aprendizagem por ciclos de aprendizagem à luz da
 Avaliação Orientada para Aprendizagem / Anita Sousa;
 orientador Gladys Camargo. -- Brasília, 2021.
 253 p.

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

 1. Avaliação Orientada para Aprendizagem. . 2. Ciclos de
 Aprendizagem. . 3. Oralidade. . 4. Sequências Didáticas. .
 I. Camargo, Gladys, orient. II. Título.

Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa

**SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA
ORALIDADE EM INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA: proposta para Contexto de
Aprendizagem por Ciclos à luz da Avaliação Orientada para Aprendizagem**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade de Brasília (UnB) como requisito para obtenção do título de mestre em Linguística Aplicada. Linha de pesquisa: Processos formativos de Professores e Aprendizes de Línguas

Defendida e aprovada em: 24 de novembro de 2021.

Banca examinadora formada por:

Prof^ª. Dr^ª. Gladys Quevedo-Camargo – Presidente
Universidade de Brasília

Prof^º. Dr. Douglas Altamiro Consolo – Membro Externo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP

Prof^º. Dr. Erisevelton Silva Lima – Membro Externo
Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Prof^ª. Dr^ª. Bruna Lourencão Zocaratto – Membro Externo
Instituto Federal de Brasília

*Ao meu Deus, minha família e amigos mais
chegados que irmãos. Sem vocês, não teria chegado
até aqui.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiríssimo lugar, agradeço e louvo ao meu **Deus**. Graças à permissão dEle estou aqui. Te amo, ó Pai. Tu és meu respirar e minha razão de existir. Muito obrigada!

À **EAPE-SEEDF** por ter me garantido o direito de usufruir de licença remunerada para estudos, e por ter deferido meu pedido de prorrogação quando necessitei por motivos de doença. Agradeço, em especial, mas sem citar nomes para não ser injusta, a todos os colegas servidores da EAPE que trabalham diuturnamente para atender nossas demandas. Gratidão!

Ao **CIL foco de investigação** nesta pesquisa, na figura de seus gestores, professores, funcionários, supervisores e coordenadores. Agradeço por suas portas sempre abertas e por me socorrerem no envio de documentos e no empréstimo de livros e materiais para análise.

Aos membros desta banca, **professores Douglas e Erisevelton e professora Bruna**, pesquisadores que, como eu, têm a avaliação como foco de estudo constante, e por fazerem parte desta conquista tão especial em minha trajetória como docente-pesquisadora.

Aos meus **colegas da turma de 2019 do PPGLA** por seu companheirismo, amizade e trocas durante não apenas nossas aulas presenciais antes da pandemia do COVID-19 mas, principalmente à distância, quando o isolamento físico tentou nos afastar mas não conseguiu.

Às professoras **Mariana Mastrella, Gladys, Vanessa, Kyoko e Mariney** do Instituto de Letras da Universidade de Brasília, mulheres valorosas, inteligentes e guerreiras com quem aprendi não apenas conhecimentos da academia, mas principalmente a como nunca desistir.

Aos meus **amigos e familiares** que torceram e oraram por mim durante todo o meu mestrado, em especial quando juntamente com minha família contraí o COVID-19 e tive que lutar, a duras penas, para lidar/superar cada sequela instaurada em meu corpo e mente.

Às minhas amigas mais chegadas que irmãs e colegas de mestrado, **Cristiane Macedo, Walma Laene e Karolina Moraes** por serem meu suporte nas horas mais difíceis, sendo sempre um ombro amigo para me consolar nas dores, e para se alegrarem em minhas vitórias. Vocês sempre serão minhas *Best Friends Forever!!!*

À minha mãe, **Nilza**, por ser o que ela saber ser de melhor: a melhor mãe do mundo. Obrigada por suas orações, carinho e amor. Te amo!!

Ao meu pai, **Flávio**, por estar sempre torcendo por mim, e por estampar em seu rosto a satisfação de estar por perto. Amo você, pai!

À minha orientadora, **Professora Gladys**. Louvo a Deus por ter sido minha orientadora e um verdadeiro anjo na minha vida. Além de me orientar nos momentos em que estava mais que desorientada em meus estudos, tinha sempre uma palavra de conforto e de ânimo nas horas

mais difíceis. Sempre pronta para me ouvir, alegre e amorosa! Tardia em demorar-se, gentilmente alegrava-se com minhas vitórias. **Professora Gladys**, não tenho palavras para expressar toda minha gratidão. Sai agora a orientadora e fica, com certeza, uma das maiores e melhores amigas que já tive na vida! Com quem divido, sem qualquer sombra de dúvidas, o posto de coautora desta investigação. Muitíssimo obrigada!!!

Ao meu esposo **Davi**, por seu companheirismo e por caminhar sempre ao meu lado. Obrigada por nunca me desamparar e por ouvir meus gritos de socorro sempre que preciso. Te amo!!!

Aos meus filhos, **Mariana e João Pedro**, amores da minha vida e que me impulsionam a nunca desistir por mais dolorosas e difíceis que as circunstâncias da vida possam parecer. Sentir-me abraçada e amada por vocês não tem preço. Amo vocês demais! Amor maior que o Universo!!!

A todos os professores que não desistem nunca. Nossa profissão é a mais linda que existe.

Meu muito obrigada!

*“Toda a minha vida tenho me apoiado em ti;
desde o meu nascimento tu tens me protegido.
Eu sempre te louvarei, Senhor”.*
(Salmo 71:6)

RESUMO

Este estudo documental de abordagem qualitativa, situado na seara da Linguística Aplicada, teve como objetivo geral propor Sequências Didáticas (SDs) para desenvolvimento e avaliação da oralidade em Inglês LE em centros públicos de línguas (CILs) do Distrito Federal (DF) à luz da abordagem teórico-metodológica da Avaliação Orientada para Aprendizagem (*Learning-Oriented Assessment* – LOA). Seus objetivos específicos foram: 1) caracterizar o ensino e avaliação da oralidade em LI em âmbitos da Secretaria de Estado de Educação do DF; 2) identificar os objetivos de aprendizagem e as condições para o desenvolvimento da oralidade nos CILs e 3) elencar gêneros discursivos e tarefas para a elaboração de SDs voltadas para o desenvolvimento da oralidade em LI no primeiro ciclo de um dos currículos dos CILs com suporte da LOA. Os pilares teóricos que deram sustentação a este estudo foram: 1) a oralidade como prática social (MARCUSCHI, 2010), devidamente complementada pelo que preconiza o Quadro de Referência para a Oralidade (QRO) (MERCER; WARWICK; AHMED, 2017); 2) os ciclos de aprendizagem (PERRENOUD, 2004), organização escolar prevista para os CILs; 3) as teorias em torno de Sequências Didáticas e as orientações de sua construção em torno de gêneros discursivos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), e 4) os pressupostos que identificam a LOA como abordagem que considera a importância de tomar avaliações formativas e somativas em favor das aprendizagens (JONES; SAVILLE, 2016). Os dados coletados mostraram que a avaliação e a oralidade são abordadas nos referidos documentos, sendo dada primazia para avaliação formativa sem se desconsiderar o lugar ainda presente da somativa, e reconhecendo-se o lugar da oralidade como habilidade a ser ensinada, aprendida e avaliada. Além disso, para que tal habilidade possa se desenvolver nos contextos de CILs, no entanto, é fundamental que seja devidamente exercitada e ensinada, levando-se em consideração os aspectos que lhe são inerentes, assim como a organização escolar em que se faz inserida, a saber e neste caso, os ciclos de aprendizagem. Dessa forma, fora possível não apenas propor duas SDs para o ciclo pesquisado, como também alinhá-las aos pressupostos da LOA. Contudo, para comprovação de sua eficácia, faz-se necessária sua testagem em contextos reais de ensino.

Palavras chave: Avaliação Orientada para Aprendizagem. Ciclos de Aprendizagem. Oralidade. Sequências Didáticas.

ABSTRACT

This document qualitative study, situated in the scope of Applied Linguistics, had as its general objective to propose Didactic Sequences (SDs) to the development and assessment of oracy in English as a Foreign Language (EFL) in the light of the theoretical-methodological approach of Learning-Oriented Assessment (LOA) in public language centers (CILs) located in the Federal District (DF), Brasília, Brazil. Its specific objectives were: 1) characterize the teaching and assessing processes of oracy in EFL settled by the Department of Education in DF (SEEDF); 2) identify learning goals and conditions for the development of oracy in CILs, and 3) list discursive genres and tasks to design SDs aimed at the development of oracy in EFL to the first cycle of one of CIL's curricula supported by LOA. The theoretical basis that supported this research were: 1) oracy as a social practice (MARCUSCHI, 2010), which was complemented by the Oracy Framework of Reference (QRO) (MERCER; WARWICK; AHMED, 2017); 2) learning cycles (PERRENOUD, 2004), the school organization model established to CILs; 3) theories on SDs and orientations on how to build such procedures having discursive genres as guidelines (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), and 4) assumptions that identify LOA as an approach that considers the importance of taking formative and summative assessment in favor of learning (JONES; SAVILLE, 2016). The collected data showed that assessment and oracy are addressed in the documents, in which is given priority to formative assessment without ignoring the still present place of summative procedures, and recognizing the place of oracy as a skill that needs to be taught, learned and assessed. However, in order to be developed in CILs, it is crucial that it be properly practiced and taught, taking into account its inherent aspects as well as the school organization in which it is inserted, namely and in this case, the learning cycles. Hence, it was possible not only to purpose two SDs to the researched cycle, but also to align them to LOA's assumptions. Nevertheless, to prove their effectiveness, it is necessary to test them in real teaching contexts.

Keywords: Didactic Sequences. Learning cycles. Learning-Oriented Assessment. Oracy.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da borboleta	19
Figura 2 – Quadro de Referência para a Oralidade (QRO)	36
Figura 3 – Estruturação de uma sequência didática	62
Figura 4 – Quadro geral dos procedimentos de Análise Linguístico-discursiva do ISD	74
Figura 5 – Contexto de ensino-aprendizagem da LM e o ciclo natural da avaliação	77
Figura 6 – A LOA em ação	96
Figura 7 – A borboleta	100
Figura 8 – Organograma da SEEDF	108
Figura 9 – Objetivo geral para trabalho com gêneros textuais x objetivo específico para trabalho com gêneros textuais orais em LP	130
Figura 10 – Sumário do CMEM	134
Figura 11 – Capa das DAE	137
Figura 12 – Sumário das DAE	138
Figura 13 – Sumário das DPs	152
Figura 14 – Sumário da PPCIL	164
Figura 15 – Página da PSCIL	174
Figura 16 – Calendário do 1º Bimestre do CIL Pesquisado	174
Figura 17 – Recorte do Sumário do Livro do Aluno	180
Figura 18 – Recorte do Sumário do Livro de Exercícios	181
Figura 19 – Primeira página das Unidades 1 e 2	190
Figura 20 – Representação da SD para o E1 e E2 Inglês LE na abordagem avaliativa da LOA Gênero: Videoconferência	213
Figura 21 – Representação da SD para o E1 e E2 Inglês LE na abordagem avaliativa da LOA Gênero: Exposição oral	220
Figura 22 – Vôo da borboleta	227

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1 – Metamorfose	29
Fotografia 2 – Jardim de borboletas	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização das modalidades de ensino da educação básica da SEEDF	55
Quadro 2 – Ciclos dos currículos dos CILs	58
Quadro 3 – Esquema de SD em torno do gênero exposição oral na Escola Primária	63
Quadro 4 – Agrupamento de gêneros textuais segundo seus aspectos tipológicos	70
Quadro 5 – Gêneros discursivos segundo sua esfera de circulação	71
Quadro 6 – Algumas tensões envolvendo a avaliação	79
Quadro 7 – Resumo esquematizado da pesquisa	107
Quadro 8 – CILs por RAs	109
Quadro 9 – Roteiro de análise de dados	113
Quadro 10 – Dimensões das áreas do conhecimento do CMEM	128
Quadro 11 – Introduções das dimensões das áreas do conhecimento do CMEM	132
Quadro 12 - Excertos de objetivos de aprendizagem das áreas do CMEM	134
Quadro 13 – Plano textual global das DAE	138
Quadro 14 – Níveis da avaliação segundo as DAE e a função formativa da avaliação	141
Quadro 15 – Termos sinônimos de oralidade no <i>corpus</i> textual das DAE	143
Quadro 16 – Ilustrações da capa das DPs e da abertura dos capítulos	148
Quadro 17 – Resumo da PSCIL.....	177
Quadro 18 – Quadro-análise do sumário do livro do aluno	183
Quadro 19 – Quadro-análise do livro do aluno	191
Quadro 20 – Quadro-resumo da análise do manual adotado segundo a PSCIL	195
Quadro 21 – <i>Check-list</i> dos objetivos de aprendizagem para o trabalho com a oralidade elencados pelas DPs para o ciclo 1 do CE e contemplados pela PSCIL	197
Quadro 22 - Quadro-resumo do ciclo 1 do Currículo Específico	202
Quadro 23 - Esquema de SD em torno do gênero multimodal videoconferência (VC) em um contexto de CIL	211
Quadro 24 - Esquema de SD em torno do gênero oral exposição oral (EO) em um contexto de CIL	218

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEES	Alunos com Necessidades Educacionais Especiais
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BSF	Brasília sem Fronteiras
CE	Currículo Específico
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CIL	Centro Interescolar de Línguas
CMEM	Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio
CP	Currículo Pleno
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DAE	Diretrizes de Avaliação Educacional
DF	Distrito Federal
DNCEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DODF	Diário Oficial do Distrito Federal
DPs	Diretrizes Pedagógicas dos CILs
E1	Específico 1
E2	Específico 2
E3	Específico 3
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EO	Exposição oral
GDF	Governo do Distrito Federal
GEBs	Gerências de Educação Básica
GEPA	Grupo de Pesquisa, Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE	Língua Estrangeira

LI	Língua Inglesa
LM	Língua Materna
LOA	Avaliação Orientada para Aprendizagem
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE	Plano Distrital de Educação
PDF	Formato de documento portátil
PNE	Plano Nacional de Educação
PP	Proposta Pedagógica do CIL Pesquisado
PPCIL	Proposta Pedagógica do CIL Pesquisado
PPGLA	Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSCIL	Programação Semestral do CIL Pesquisado
QRO	Quadro de Referência para a Oralidade
RA	Região Administrativa
RAv	Registro de Avaliação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SD	Sequência Didática
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento e Avaliação
TICs	Tecnologias da Informação
UE	Unidade de Ensino
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIEB	Unidades de Educação Básica
UNIGE	Universidade de Genebra
UnB	Universidade de Brasília
VC	Videoconferência
ZPD	Zona Proximal de Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 Um pouco sobre minha pesquisa	21
1.2 Justificativas	22
1.3 O que se espera desta pesquisa	23
1.4 Eu, eu e novamente eu... porém, hoje, um tanto diferente dos meus tantos eus	24
1.5 Como está organizada esta pesquisa	26
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	29
2.1 Dando voz à Oralidade	31
2.1.1 <i>Oralidade: definição</i>	33
2.1.2 <i>Oralidade: habilidades envolvidas</i>	35
2.1.2.1 <i>Habilidade física</i>	37
2.1.2.2 <i>Habilidade linguística</i>	37
2.1.2.3 <i>Habilidade cognitiva</i>	38
2.1.2.4 <i>Habilidade socioemocional</i>	39
2.1.3 <i>Oralidade: seus benefícios e sua importância</i>	40
2.1.3.1 <i>Benefícios cognitivos</i>	40
2.1.3.2 <i>Benefícios socioemocionais</i>	42
2.1.3.3 <i>Benefícios para o engajamento cívico e o empoderamento do aluno</i>	43
2.1.3.4 <i>Benefícios profissionais e gerais</i>	44
2.1.4 <i>Oralidade: reflexões sobre como trabalhá-la nas salas de aula de LEs</i>	44
2.1.4.1 <i>Criação de tempos e espaços</i>	45
2.1.4.2 <i>Apresentação de objetivos didáticos aos alunos</i>	46
2.1.4.3 <i>Modelando as habilidades da oralidade</i>	46
2.2 Os ciclos de aprendizagem	47
2.2.1 <i>Os ciclos e a problemática das terminologias</i>	47
2.2.1.1 <i>Ciclos de estudos</i>	48
2.2.1.2 <i>Ciclos de formação e de aprendizagem: reflexões a partir de uma abordagem histórica..</i>	49
2.2.2 <i>Os ciclos de aprendizagem: seu status no contexto brasileiro e desafios</i>	52
2.2.3 <i>Os ciclos de aprendizagem nos contextos das escolas da SEEDF</i>	54
2.2.4 <i>Os ciclos de aprendizagem nos CILs do DF</i>	57
2.3 Sequências Didáticas: um procedimento para o desenvolvimento de habilidades comunicativas	59
2.3.1 <i>Estrutura da sequência didática</i>	62

2.3.2 Gêneros discursivos: uma breve apresentação, questões sobre progressão e os agrupamentos de gêneros	68
2.3.3 Análise linguístico-discursiva de textos do ISD: uma abordagem teórico-metodológica ...	73
2.4 O lugar da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas e seus desafios	76
2.4.1 Introdução à Avaliação Orientada para Aprendizagem (LOA)	81
2.4.1.1 Princípios, conceitos, elementos chave e a LOA na prática	84
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	100
3.1 Sobre a pesquisa	101
3.1.1 Sobre os objetivos e perguntas de pesquisa	105
3.2 CILs em âmbitos macro e micro: breve relato histórico, caracterização, relevância e currículos	108
3.3 Procedimentos de análise e documentos analisados: o ISD como abordagem metodológica	111
3.3.1 Documentos analisados e a análise linguístico-discursiva do ISD: aspectos considerados	112
4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	115
4.1 Contexto de produção textual dos documentos: parâmetros do mundo físico e sociossubjetivo	116
4.1.2 Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio	117
4.1.2 Diretrizes de Avaliação Educacional	119
4.1.3 Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs)	121
4.1.4 Proposta Pedagógica do CIL pesquisado	123
4.1.5 Programação Semestral do Currículo Específico do CIL Pesquisado	124
4.2 Arquitetura textual: infraestrutura geral do plano organizacional textual dos documentos	125
4.2.1 Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio	126
4.2.2 Diretrizes de Avaliação Educacional	137
4.2.2.1 Níveis da avaliação educacional e seu alinhamento com a função formativa da avaliação	140
4.2.2.2 Oralidade, Ciclos de Aprendizagem, SDs e LOA: seu lugar (ou não) nas DAE	142
4.2.3 Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas	147
4.2.3.1 Oralidade, Ciclos de Aprendizagem, SDs e LOA: seu lugar (ou não) nas DPs	152
4.2.3.1.1 A oralidade como prática social: expectativa ou realidade na DPs?	154

4.2.3.1.1.1 <i>Objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento da oralidade nos Currículos Pleno e Específico: uma reflexão-análise</i>	156
4.2.3.1.1.2 <i>A oralidade e seu lugar além dos objetivos de aprendizagem: prosseguindo à reflexão-análise</i>	161
4.2.4 <i>Proposta Pedagógica do CIL pesquisado</i>	163
4.2.5 <i>Programação Semestral do Currículo Específico do CIL pesquisado</i>	172
4.2.5.1 <i>Programação Semestral do CIL Pesquisado (PSCIL): objetivos de aprendizagem e o lugar da oralidade em Inglês LE</i>	175
4.2.5.2 <i>O livro didático American Inside Out Evolution – Elementary e a oralidade em Inglês LE</i>	178
4.2.5.2.1 <i>O lugar da oralidade nos sumários do manual didático</i>	179
4.2.5.2.2 <i>O lugar da oralidade no livro do aluno</i>	189
4.2.5.2.3 <i>A PSCIL e as DPs: há alinhamento em prol do trabalho com a oralidade?</i>	197
5 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	202
5.1 <i>Fazendo amizades em tempos de pandemia do COVID-19: uma videoconferência entre estudantes de Língua Inglesa</i>	205
5.1.1 <i>Passo a passo da SD em torno do gênero videoconferência</i>	206
5.2 <i>Histórias de vida da pandemia do COVID-19: trabalhando o gênero Exposição Oral</i>	214
5.2.1 <i>Passo a passo da SD em torno do gênero exposição oral (EO)</i>	214
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
REFERÊNCIAS	228
ANEXO A – <i>AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA</i>	239
ANEXO B – <i>PROGRAMAÇÃO DO 1º SEMESTRE DO CIL 2 DE BRASÍLIA</i>	243
ANEXO C – <i>CALENDÁRIO DO 1º SEMESTRE DE 2021 DO CIL 2 DE BRASÍLIA</i>	249

1 INTRODUÇÃO

Figura 1 – Fases da borbo



Fonte: Internet¹

A vida precisa do vazio: a lagarta dorme num vazio chamado casulo até se transformar em borboleta (Ruben Alves)²

Nesta investigação em nível de mestrado, ousou caminhar, por intermédio da Linguística Aplicada (doravante LA), em uma seara de grande força e presença no ambiente educacional, responsável por reger praticamente todos os fazeres pedagógicos, mas que ao mesmo tempo tem sua imagem atrelada a sentimentos ora de ódio, aversão (LUCKESI, 2006) e até mesmo de paixão: a avaliação. Agregando a tal premissa, corroboro o pensamento de Quevedo-Camargo, ao afirmar que quem trilha pelos caminhos da avaliação educacional, assim como por suas práticas, dá passos num campo que sempre leva a “dúvida, angústia, medo e ansiedade” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 20), mas que não pode ser simplesmente ignorado por quem se compromete diariamente pelo exercício de uma atuação docente responsável, justa e sempre em prol das aprendizagens discentes. Além disso, acrescento que tal cenário agrava-se ainda mais por poucos docentes ousarem e aventurarem-se na seara da pesquisa, algo que deveria ser uma realidade e não um temor, tendo em vista as contribuições que um professor pesquisador pode trazer para seu contexto de trabalho, a saber, a sala de aula (BORTONI-RICARDO, 2017).

Todavia, como professora, deixei temporariamente minha zona de conforto, mais especificamente minha sala de aula de Língua Inglesa (doravante LI) em um centro interescolar

¹ <https://pt.clipart.me/istock/cocoon-to-butterfly-transformation-royalty-free-vector-icon-set-77820>

² A maioria das epígrafes apresentadas em alguns capítulos desta dissertação são de autoria do escritor Ruben Alves. O autor foi escolhido por seus textos sobre borboletas: animais que são a melhor representação de um processo chamado ‘metamorfose’. A escolha pela borboleta não foi por um acaso. Vejo as borboletas desde sua condição como ovo, perpassando todas suas transformações ocorridas até a condição final de um belo inseto, como uma boa representação de tudo o que vivenciei ao longo desses últimos anos; boa parte deles dedicados à pesquisa e ao ato de repensar muitos conceitos que considerava como fundamentais na minha vida. Além disso, a borboleta é considerada um símbolo associado à fibromialgia, doença que, recentemente, passou a fazer parte da minha vida. Hoje, posso dizer que me vejo como uma borboleta. Talvez não tão bela como a maioria delas, com uma asinha um tanto mais torta e dolorida que a outra, mas disposta a voar por onde Deus me permitir e não desistindo nunca.

de línguas (CIL) do Distrito Federal (DF)³, para dar passos não apenas rumo a conhecer mais sobre a avaliação, mas também sobre a oralidade – uma habilidade muito almejada por quem decide aprender a LI como Língua Estrangeira (doravante LE), mas infelizmente uma habilidade que nem todos os docentes devidamente atestados como aptos para tal dominam (CONSOLO, 2000).

De forma ousada porém temerária, embrenhei-me no caminho da pesquisa, pedindo licença à LA para, por intermédio dela e de outras áreas do saber das quais se alimenta (MOITA LOPES, 2006), investigar possibilidades no que diz respeito ao desenvolvimento e avaliação da oralidade em LI no meu contexto de trabalho em prol da aprendizagem discente. É importante ressaltar que a LA tem o papel de servir à sociedade com o propósito de encontrar soluções para problemas que emergem da língua nas mais variadas formas de uso da linguagem (LEFFA, 2001).

Reforçando o que Consolo (2000) assevera sobre o despreparo de muitos professores de escolas regulares quanto ao domínio da oralidade e ao notório privilégio dado ao letramento em detrimento da oralidade nesses contextos acadêmicos, reitero que, apesar de tal cenário não ser tão problemático em centros, institutos ou escolas de línguas, ainda assim, por ser um capital cultural (BOURDIEU, 1986) altamente buscado nesses últimos contextos de ensino, a oralidade necessita da atenção que merece. Isso sem fazer menção à qualidade deficitária de muitos cursos de ensino superior de Letras que não preparam devidamente seus futuros docentes de LI para atuarem em sala de aula não apenas no que concerne à oralidade, mas também à ausência de uma formação em nível de graduação no que diz respeito à avaliação propriamente dita (SCARAMUCCI, 2006; QUEVEDO-CAMARGO, 2020).

Soma-se a isso a preocupação que sempre tive como docente quanto à responsabilidade que a nós recai, docentes, de avaliar nossos alunos com justiça. E por mais que inúmeros documentos de âmbitos mundial, nacional e local atestem a importância de se avaliar formativamente o desempenho discente, e de que as práticas de ensino e de avaliação devam voltar-se sempre às aprendizagens dos alunos, sempre me assombravam sentimentos de estar fazendo possíveis injustiças em minhas práticas avaliativas ainda bastante marcadas pela função somativa da avaliação.

Não por acaso, mesmo que timidamente porém não tardiamente, em nível de especialização, concluí minha última pós graduação *latu sensu* sobre Avaliação da

³ Os CILs do DF são escolas públicas da Secretaria de Educação do DF (SEEDF) que ofertam, em caráter complementar, o ensino de línguas estrangeiras para alunos da rede pública do DF. São escolas de referência local que ofertam para alunos dos anos finais do ensino fundamental até o ensino médio, pelo menos, os idiomas inglês, francês e espanhol. Informações mais detalhadas sobre os CILs em geral, ver capítulo 3.

Aprendizagem e Institucional no CIL que atuava à época. Nessa pesquisa, investiguei práticas avaliativas adotadas no Francês, Inglês e Espanhol do CIL 2 de Brasília⁴, assim como o lugar e importância da avaliação institucional na identificação de pontos fracos ou fortes no ato de avaliar (SOUSA, 2014). Além disso, não posso negar que sempre fui uma questionadora atuante em meus contextos de trabalho sobre práticas avaliativas que, não poucas das vezes, não refletiam as realidades vivenciadas em sala de aula, além de sempre me angustiar por sentir que poderia ter feito algo mais por alguns alunos, mas sem saber como.

Por essas e outras razões, há muito tempo sonhava em poder conduzir uma pesquisa em nível de mestrado voltada para a avaliação formativa, processual e humanizadora de uma habilidade sobre a qual ainda tenho muitas dúvidas, mas que constitui uma paixão própria. Inicialmente vislumbrava analisar provas orais do CIL 2. Todavia, mudanças ocorridas durante o curso de algumas disciplinas do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília (PPGLA-UnB) e na própria Secretaria de Estado de Educação do DF (doravante SEEDF) quanto à organização escolar dos CILs fizeram com que eu me embrenhasse por outros caminhos, porém sem tirar meu foco: a avaliação da oralidade. Sobre a pesquisa, em si, trago mais detalhes no próximo bloco.

1.1 Um pouco sobre minha pesquisa

Antes de mais nada, é fundamental para qualquer pesquisador que anda de mãos dadas com a LA reconhecer que, assim como a LA tem uma responsabilidade para com a sociedade no que diz respeito à língua(gem), ele também deve entender que sua pesquisa não pode ficar limitada a uma estante de biblioteca: seja a sua particular ou a de uma universidade. Como pesquisadora, meu principal compromisso é tentar colocar em prática o que aqui apresento, a fim de confirmar ou refutar o que trazem as páginas desta pesquisa. Em segundo lugar, não posso dissociar o ensinar do aprender e o ensino, da avaliação. Isso porque são indissociáveis entre si (SCARAMUCCI, 2006), o que, certamente fez com que Furtoso (2011) pensasse nos três como sendo um só processo, em que um não pode se sobrepor ao outro e, sim, colaborar em favor das aprendizagens, ou seja, num processo de ensino-aprendizagem-avaliação.

Considerando esses aspectos importantes e os fatos apresentados na abertura desta introdução, entendo que esta pesquisa possui como focos a oralidade como habilidade não

⁴ O CIL 2 de Brasília é um dos dezessete CILs do DF. ‘CIL 2’ ou simplesmente ‘CIL pesquisado’ são sinônimos entre si para este estudo. Isso porque tal CIL trata-se da escola fonte de investigação nesta dissertação, de onde foram coletados parte dos documentos utilizados como fonte de dados desta pesquisa.

apenas de produção como também de compreensão oral, tendo sempre em mente o fator interativo da língua(gem), assim como a avaliação dessa habilidade lançando mão de uma abordagem teórico-metodológica que prioriza a avaliação formativa sem desconsiderar que a função somativa ainda é bastante presente. Tal estudo destina-se aos CILs, não unicamente àquele foco desta investigação, mas pode-se estender a qualquer contexto de ensino de LE considerando sua aplicabilidade e pressupostos teóricos abraçados.

Assim, o objetivo geral deste estudo foi propor um trabalho com Sequências Didáticas (doravante SDs) para desenvolvimento da oralidade em LI nos CILs do DF, tendo suporte dos pressupostos da abordagem teórico-metodológica da Avaliação Orientada para Aprendizagem (*Learning-Oriented Language Assessment - LOA*)⁵.

Como objetivos específicos e que auxiliaram no alcance do objetivo geral, tem-se: caracterizar como o ensino e avaliação da oralidade em LI são normatizados em âmbitos da SEEDF, identificar os objetivos de aprendizagem e as condições para o desenvolvimento da oralidade em CILs do DF, e elencar gêneros discursivos e tarefas para a elaboração de SDs voltadas para o desenvolvimento da oralidade em LI em um ciclo de aprendizagem de um currículo dos CILs com suporte da LOA.

Dessa forma, com o alcance dos três objetivos acima e com todo o aporte teórico desta dissertação, foi possível propor duas SDs para o desenvolvimento e a avaliação da oralidade em LI/LE com o suporte da LOA para o contexto dos CILs.

Nas próximas seções, trago as justificativas deste estudo, o que espero alcançar e um pouco da minha trajetória como estudante de LI, docente de LI e docente/pesquisadora em LA.

1.2 Justificativas

Muitos são os estudos que comprovam uma carência ainda considerável de pesquisas na área de avaliação de línguas no Brasil na seara de LA (MOITA-LOPES, 1999; GIL, 2005; QUEVEDO-CAMARGO, 2011). Reconhece-se, é claro, que mesmo incipientes, os realizados até então têm se mostrado bastante relevantes para que outras pesquisas possam ser conduzidas e retroalimentadas para os contextos reais de atuação docente (QUEVEDO-CAMARGO, 2011).

No que diz respeito à proposta da LOA propriamente dita, em uma pesquisa conduzida por mim na base de dados *Capes Periódicos* em 2019 sobre o tema *Avaliação Orientada para Aprendizagem*⁶, constatou-se que, de 2009 até o ano da realização da investigação, não havia

⁵ Por questões de sonoridade, decidi utilizar a sigla da abordagem em LI, ou seja, LOA e não AOA.

⁶ Essa pesquisa ainda não foi publicada e um artigo está em fase de elaboração.

qualquer pesquisa sobre tal abordagem na referida base, sendo que mais de setenta por cento dos estudos identificados sobre a temática concentravam-se na Europa, América do Norte e Ásia; a maioria deles de natureza teórica ou documental, voltadas para e originadas de contextos de ensino superior. Tal resultado, de certa forma, causou-me tristeza e assombro. Felizmente, graças à divulgação recente da abordagem pelo Brasil e também entre alunos do PPGLA-UnB, mais especificamente entre orientandos e alunos da Prof^a Dr^a Gladys Quevedo-Camargo, também minha orientadora, trabalhos sobre a LOA passaram a ser divulgados em âmbito nacional (LEITE, 2021). Todavia, tais sentimentos justificam-se por duas razões bem claras: primeiro por constatar que não só o Brasil, mas a América Latina, África e Oceania ainda estarem muito distantes de debruçarem-se sobre pesquisas que voltam-se para melhorias nas práticas de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011). Segundo, por pesquisas dessa natureza ainda pairarem no campo das ideias e se situarem na academia. Poucos são os estudos voltados para a educação básica e cursos (como no caso de escolas de idiomas), e dedicados às práticas do ensino e da aprendizagem.

Entretanto, a presente dissertação não se justifica apenas pela escassez de pesquisas nas áreas de avaliação de línguas e da abordagem aqui abraçada, mas especialmente pela escassez ou possível inexistência, em nível de pesquisas de mestrado, de propostas voltadas para o ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) que contemplem a atual organização escolar em ciclos preconizada para os CILs. Ressalta-se que antes da publicação das Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas em 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019), tais escolas não possuíam um documento próprio que regesse suas práticas pedagógicas e administrativas, além de sua organização não estar prevista para os moldes dos ciclos de aprendizagem, o que já é realidade de escolas da educação infantil e do ensino fundamental da SEEDF.

Assim, tal estudo se justifica por contemplar áreas que ainda carecem de estudo e, em especial, por apresentar uma proposta de trabalho ante a mais recente organização escolar preconizada para os CILs, os ciclos de aprendizagem.

1.3 O que se espera desta pesquisa

Este estudo é de interesse de todos os profissionais de línguas, não apenas de LI, em regência ou não de sala de aula que atuam em CILs, assim como daqueles que atuam em contextos organizados em ciclos de aprendizagem, ou que queiram usar ou que lancem mão do procedimento SD, e/ou também por aqueles que desejarem ter acesso às temáticas aqui abordadas tendo, antes de tudo, um olhar formativo e humanizado.

Espero que esta pesquisa abra caminhos para que colegas de trabalho conhecidos e desconhecidos que vierem a ler tal investigação, primeiramente, não receiem em navegar pelas águas da pesquisa em educação, mas que entendam que o ato de educar e atuar na formação de cidadãos críticos e autores de sua própria história não pode ser encarado como um “plano de navegação” em que seguindo-se as etapas tem-se, *a priori*, o destino a ser alcançado. Tal seara é envolta de movimentos e transformações constantes que só se enriquecem quando se predispõe a trabalhar e pensar juntos, deixando as muitas zonas de conforto que em nada contribuem para uma educação inserida num contexto em constante transformação e mutação. Prova disso é o que muitos de nós, docentes, temos vivenciado desde o início da pandemia do COVID-19⁷. Contexto esse que me atingiu, particularmente não como professora e pesquisadora apenas mas, em especial, como ser humano. Um pouco disso trago na próxima seção antes de finalizar a apresentação da minha pesquisa.

1.4 Eu, eu e novamente eu... porém, hoje, um tanto diferente dos meus tantos eus

Como a maioria das crianças que estuda em escolas públicas no Brasil, meu primeiro contato com o inglês ocorreu quando ingressei na antiga quinta série do ensino fundamental, já que estudar inglês antes dessa etapa, naquela época, só era possível em escolas particulares. Será que mudou alguma coisa? Talvez em um ou outro lugar do nosso país, não sei bem certo. Todavia, começar a aprender a falar, de fato, o idioma – algo que desde menina almejava porque sonhava em ser diplomata –, só aconteceu em um curso de línguas.

Não demorou muito para que eu ganhasse de instituto de línguas uma bolsa de estudos que mantive até o final do curso, quando já estava na universidade. Acabei não ingressando em uma faculdade de Relações Internacionais nem de Ciências Políticas porque acabei me apaixonando demais pela língua inglesa para ter que dar lugar a outras áreas do conhecimento. Ingressei, então, na Faculdade de Letras-Tradução na Universidade de Brasília (doravante, UnB) no ano de 1997.

Todavia, queria muito trabalhar. Mas fazendo o quê, se tradutor basicamente precisa ser um autônomo, e ainda era uma caloura no curso, com pouca experiência na área? Como sempre fui uma boa aluna⁸ e, mesmo após terminar o ensino médio, vez ou outra voltava para visitar minha antiga escola e acabava reencontrando ex-professores. Num desses reencontros, tive a oportunidade de rever minha professora de inglês do ensino médio e acabei recebendo uma

⁷ Para mais informações: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

⁸ O conceito de ‘boa aluna’ aqui diz respeito a uma aluna que sempre buscou ter boas notas, que gostava de estudar e buscava se dedicar aos estudos.

proposta para trabalhar na rede de escolas em que concluí meus estudos da educação básica. Como era uma rede de sete escolas, precisaria estar em unidades diferentes durante os dias da semana. Foi um grande desafio porque nada sabia sobre como dar aulas, fazer planejamentos e provas. Enfim, o dia-a-dia me ensinou, a duras penas, a me manter como professora de inglês dos ensinos fundamental e médio por muitos anos, mesmo após concluir minha graduação.

Não tinha licenciatura em LI e por muito tempo trabalhei sem que isso me fosse exigido. Até que em 2006, dois anos depois de mudar-me de Brasília para Recife e após verificar que tal requisito passava a ser necessário, concluí minha licenciatura em LI.

No entanto, não sei se pela falta de preparo ou se por não me identificar muito com a realidade do ensino regular, comecei a me preparar para fazer concursos públicos. Tentei vários. Alguns para tribunais, outros para carreiras militares, mas nada de aprovação. Na verdade, o que eu queria mesmo era poder trabalhar em um curso de idiomas, porém tendo estabilidade empregatícia e financeira. Acabei deixando de lado totalmente a tradução, sem desconsiderar, é claro, os grandes aprendizados que tive sobre a LI, a língua portuguesa, outras línguas e as mais diversas áreas de estudo de linguagens.

Em 2005, todavia, após me preparar para um concurso para professor militar e de infelizmente não ter alcançado a aprovação, fui informada por minha mãe (eu ainda morando em Recife e ela, aqui em Brasília) de que estavam abertas as inscrições para um concurso para professor efetivo da SEEDF. Ao ler o edital, vislumbrei a possibilidade de concorrer a uma vaga em CIL, e foi o que fiz. Vim para Brasília duas vezes: uma para fazer a prova escrita e a outra, para fazer a prova prática após minha aprovação na primeira etapa. Meses depois o resultado: APROVADA. Fiquei muito feliz, de fato. Quem não ficaria? Mas, e a convocação? Só ocorreu em 2010, quase na prorrogação da prorrogação.

Desde então venho atuando em CILs, o que, para minha felicidade, tem sido motivo de muita satisfação profissional. Isso se deve, em especial, por nessas escolas eu poder ministrar minhas aulas em LI para um público mais restrito de alunos, tendo uma carga horária mais ampliada, a fim de que sejam contemplados o ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) de habilidades que abrangem a produção e compreensão oral e escrita da língua.

Posso dizer que, apesar dos problemas presentes em qualquer contexto em que relações interpessoais estão envolvidas, especialmente quando regidas por orientações normativas muitas das vezes oriundas de esferas superiores, eu estava, até 2018, assentada em uma zona de conforto da qual já estava bastante acostumada.

Foi então que, ainda naquele ano, resolvi, sem qualquer noção do que envolvia o processo seletivo e da realidade do curso em si, inscrever-me para a seleção de mestrado do

PPGLA-UnB, referente a 2019. Busquei ajuda de colegas, em especial da Professora de Espanhol Vanessa Villardi, que me auxiliou bastante não apenas com empréstimo de livros, mas também na escrita de meu pré-projeto, parte da seleção.

Fui felizmente selecionada para a banca oral e aprovada. E agora? Foi um misto de alegria e pavor. Não sabia o que me esperava. Retornar para UnB quase vinte anos depois da graduação me assustava. Felizmente, graças a um direito adquirido por nós, professores da SEEDF, consegui também um afastamento remunerado para dedicar-me unicamente aos estudos pelos dois anos seguintes.

O ano de 2019 foi um ano de muito aprendizado. Cumpri boa parte das disciplinas obrigatórias exigidas, todas repletas de aprendizado oriundo de experiências com professores e colegas. Muitas vivências (com)partilhadas, leituras, a escrita do meu texto de qualificação, além da participação em tantos seminários e bancas de mestrado de colegas veteranos.

Infelizmente, o ano de 2020 começou para o mundo inteiro de uma forma nunca antes vista. Uma epidemia inicialmente instalada na China espalhou-se por todo o planeta, obrigando praticamente a maioria de nós a fazermos o que, para mim em particular, foi uma das coisas mais cruéis: isolar-me em casa. Inicialmente, pensávamos que seria algo passageiro. Logo em março, as aulas presenciais foram interrompidas. Filhos que iam para a escola, para seus cursos e atividades livres, passaram a ficar em casa e fazer o que pudessem fazer diante da tela de um computador. Tive apenas uma aula presencial na UnB naquele início de ano, e não demorou muito para o semestre da universidade ser suspenso. Não sabia o que fazer, mas continuei estudando. Ao final desse mesmo mês de março, com muita dificuldade, qualifiquei. Com tristeza, vi que boa parte da minha pesquisa precisava ser reformulada. Acabei voltando quase à estaca zero. Contudo, prossegui, como todos tiveram que fazer.

Entretanto, mesmo tomando os devidos cuidados e ficando em casa, eu e minha família acabamos nos contaminando com o vírus do COVID-19. Eu me contaminei duas vezes, uma em agosto de 2020 e outra em março do ano presente, tendo que enfrentar, até a presente data, sérias sequelas que têm afetado diretamente minha saúde e qualidade de vida.

Teria muito mais a falar, mas esse breve relato é mais que suficiente para que se tenha um noção da minha trajetória como aluna, docente e atual docente-pesquisadora de LI/LA.

1.5 Como está organizada esta pesquisa

À parte deste capítulo devotado à introdução do estudo, bem como justificativas, expectativas e um breve relato pessoal, esta dissertação possui cinco capítulos. O Capítulo 2 –

Fundamentação teórica – é dedicado ao aporte teórico abordado neste estudo. Nele são abordados os pilares teórico-metodológicos desta investigação. O primeiro deles é a oralidade como prática social. Além disso, sobre esse tema é dada ênfase ao Quadro de Referência para a Oralidade (QRO) (MERCER; WARWICK; AHMED, 2017) e às habilidades nele preconizadas. Ainda nesse capítulo é tratado sobre o arcabouço teórico que envolve a concepção de ciclos, dando destaque aos ciclos de aprendizagem, já que são o foco desta investigação. Em seguida, são apresentadas as Sequências Didáticas como procedimento de ensino-aprendizagem, exatamente por seus pressupostos se alinharem aos ciclos de aprendizagem. Tal capítulo é finalizado com a apresentação da abordagem teórico-metodológica da LOA, em que são trazidos seus conceitos e pressupostos, assim como orientações de como ser posta em prática.

O Capítulo 3 – Metodologia da pesquisa é dedicado à exposição da metodologia utilizada, em que são apresentados os documentos fonte de estudos, assim como a retomada, em detalhes, dos objetivos de pesquisa com suas respectivas perguntas de investigação. Os documentos analisados são: o Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014a); as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b); as Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (DISTRITO FEDERAL, 2019) e os seguintes documentos do CIL pesquisado (CIL 2 de Brasília)⁹: sua Proposta Pedagógica, a Programação Semestral do Ciclo 1 do Currículo Específico¹⁰, seu calendário de atividades para 1º semestre de 2021 e o Manual Didático adotado para o respectivo ciclo.

O Capítulo 4 – Análise dos documentos, como o próprio título indica, está voltado à análise dos documentos propriamente ditos, onde se concentram muitos quadros e figuras utilizados para fins de uma melhor visualização dos dados coletados.

O Capítulo 5 – Sequências Didáticas para Desenvolvimento e Avaliação da Oralidade em Inglês Língua Estrangeira está dedicado exclusivamente à apresentação das duas SDs propostas para o currículo pesquisado, levando em consideração os dados coletados e a realidade dos CILs.

Finalizo esta pesquisa com as Considerações Finais, onde situo a pesquisa do início ao fim, trazendo reflexões, expondo as limitações do estudo e indicando possíveis novos caminhos de pesquisa nessa seara com tanto espaço para mais estudos e estudiosos.

⁹ No Anexo A desta dissertação constam os documentos solicitados pela pesquisadora solicitando aos órgãos e instâncias competentes autorização para a realização de pesquisa junto ao CIL 2 de Brasília.

¹⁰ Para identificar os níveis do ciclo do Currículo Específico pesquisados nesta dissertação serão utilizadas as seguintes siglas: Específico 1 (E1), Específico 2 (E2) e Específico 3 (E3). Será feita menção aos níveis do ciclo 2, porém não constituem foco de investigação.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Este capítulo destinou-se a fazer a introdução da minha pesquisa. Logo em seu início a situei como fazendo parte da LA, assim como procedi à apresentação de suas temáticas principais, objetivos e justificativas. Ainda, externei as minhas expectativas, assim como um breve relato da minha trajetória como aluna de LI até a posição atual em que me encontro como docente-pesquisadora.

Prossigo, agora, convidando o leitor para as cenas dos próximos capítulos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Fotografia 1 - Metamorfose



Fonte: Internet¹¹

*A alma é uma borboleta ...
há um instante em que uma voz
nos diz que chegou o momento de uma
grande metamorfose...
(Rubem Alves)*

Sem deixar de mencionar o lugar de relevância de pesquisas como as de verificação ou de geração de teoria(s), concordo com Bortoni-Ricardo (2017) quando salienta a riqueza de contribuições que um professor pode trazer para sua sala de aula quando decide investigar a partir de tema(s) que desperte(m) sua atenção e/ou preocupação, situando-o(s), é claro, a partir de dado contexto de ensino. Considerando também que “as escolas, especialmente as salas de aula, provaram ser espaços privilegiados para a condução de pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 32), o arcabouço teórico deste estudo está organizado a partir de um tema observado em meu contexto de trabalho, sendo finalizado com a apresentação de uma proposta de trabalho voltada ao combate das inquietações envolvidas e lançando mão de aportes teóricos e metodológicos apropriados. Assim, neste capítulo teórico, discorro sobre os pilares chave que embasam esta pesquisa.

Na primeira seção, apresento a oralidade como prática social fundamental ao desenvolvimento humano, enfatizando a importância de se dar a ela voz e vez no contexto escolar, assim como ocorre quanto ao letramento (ler e escrever) (WILKINSON, 1965, 1968). Corroborando tal premissa, prossigo caracterizando as habilidades envolvidas no desenvolvimento da oralidade, tomando por base o QRO (MERCER; WARWICK; AHMED, 2017)¹².

¹¹ <https://www.flickr.com/photos/27046744@N08/4373793478>

¹² Doravante farei menção ao QRO, sem indicar a citação de seus formuladores, a saber, Mercer; Warwick; Ahmed (2017).

Em seguida e ainda na primeira parte, mostro em que aspectos o aluno se beneficia quando lhe é oportunizado desenvolver esse construto em situações formais de ensino, salientando também que o trabalho com a oralidade em ambientes de ensino-aprendizagem de línguas apresenta aspectos que lhe são favoráveis e que precisam ser levados em consideração.

Na segunda seção e de acordo com a organização escolar prevista para o contexto desta pesquisa, trago a proposta de organização por ciclos de aprendizagem, caracterizando-a, justificando-a e listando os principais desafios que permeiam sua implantação e implementação nos mais diversos ambientes escolares, com enfoque nos de ensino-aprendizagem de LEs.

No terceiro bloco e com vistas a propor estratégias para o desenvolvimento da oralidade, apresento as sequências didáticas (SDs). Vislumbrei nas SDs um meio de propiciar a sistematização do trabalho desse construto por duas razões bastante significativas: primeiro, por serem construídas em torno de gêneros discursivos¹³ (incluindo os textuais escritos e orais, assim como os multimodais), o que permite dar lugar ao desenvolvimento da oralidade por meio de textos orais. Segundo, por se tratarem de procedimentos que propiciam o ensino por meio dos ciclos de aprendizagem, já que estes se fundamentam em ampliar tempos e espaços para que todos possam aprender.

Antes de seguir para o último bloco, finalizo a terceira seção com o quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), para a análise de textos, considerando ser o modelo por mim utilizado para analisar os documentos fontes de dados deste estudo.

Por fim, discorro sobre a abordagem teórico-metodológica da Avaliação Orientada para Aprendizagem (*Learning-oriented assessment approach* – LOA), que traz como uma de suas principais propostas o uso da avaliação em favor da aprendizagem do aluno, independentemente do instrumento avaliativo que se decida utilizar. Teoricamente, porém com perspectivas de aplicabilidade na prática, tal abordagem prevê um alinhamento entre as funções formativa e somativa da avaliação por entender sua coexistência na escola. Os princípios da LOA encontram lugar tanto na proposta de aprendizagem por ciclos quanto na SD, haja vista a avaliação ser concebida como aspecto indissociável do processo de ensinar-aprender (SCARAMUCCI, 2006).

¹³ Para este estudo, decidiu-se utilizar gêneros discursivos ou gêneros do discurso (BAKHTIN, 2006) justamente por abraçarem a ideia de gêneros textuais orais e escritos, assim como de gêneros multimodais (KRESS van LEEUWEN, 2006). Faz-se necessária tal justificativa, pois a concepção do procedimento SD apresentada pelos autores citados neste estudo prioriza a concepção de gêneros textuais (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2011). Como para esta pesquisa os gêneros multimodais são uma realidade factível, em especial considerando as multissemiões presentes em todos os contextos interacionais inclusive na escola, tal observação se faz necessária. Para sinônimos da construção gênero discursivo, além de gênero do discurso, também utilizo apenas o termo gênero.

A apresentação dos temas aqui elencados, a saber, Oralidade, Ciclos de aprendizagem, SDs, ISD e LOA, embora aparentemente fragmentada e numa dimensão predominantemente teórica, objetiva sua aplicabilidade conjunta, interativa e interconectada em práticas de sala de aula de LI, a favor do processo de ensino e de aprendizagem do aluno.

2.1 Dando voz à Oralidade

Hoje, mais do nunca, comunicar-se bem tem sido uma das habilidades mais efetivas e necessárias para a construção de boas relações, para a manutenção do bem comum e para o pleno exercício da cidadania. Saber não apenas falar, mas também ouvir, permite que a troca e construção sustentáveis de pontos de vista redundem na realização de conhecimentos baseados no livre exercício do senso crítico (MATOS, 2002; BRASIL, 2018).

O mundo do trabalho, por sua vez, tem buscado cada vez mais profissionais que tenham em seu perfil tais características, pois não basta ter uma excelente formação acadêmica em nível técnico¹⁴ se não se sabe fazer uso adequado da comunicação interpessoal. Outrossim, apesar de “sermos seres eminentemente orais, mesmo em culturas tidas como amplamente alfabetizadas” (MARCUSCHI, 2010, p. 24), o desenvolvimento pleno da oralidade não se concretiza apenas por intuição e de forma natural nas/pelas relações interpessoais. Envolve o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que hoje, além de serem reconhecidas como essenciais para o desenvolvimento do aluno, já são previstas em muitos documentos orientadores, inclusive na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento mais recente e de abrangência nacional quanto ao currículo mínimo previsto para a educação básica. Trata-se de uma habilidade que precisa ser ensinada, trabalhada, monitorada e avaliada na escola, recebendo a mesma atenção que outras habilidades como as de ler e escrever.

Questões envolvendo o lugar da oralidade na escola não são recentes. Há muito já se vem sinalizando sobre a necessidade de dar à oralidade o lugar que lhe é devido na sala de aula, assim como de desmistificar a imagem de cultura/nação desenvolvida (ou não) à condição de ser (ou não) alfabetizada/letrada (MARCUSCHI, 2010).

14 No mercado de trabalho dois termos são bastante conhecidos atualmente: *hard skills* e *soft skills*. *Hard skills* dizem respeito a habilidades técnicas aprendidas e necessárias para o exercício de uma profissão. Por exemplo, para ser médico, engenheiro ou professor é necessário cursar uma faculdade específica para o exercício desses ofícios. Já as *soft skills* são qualidades interpessoais, traços pessoais que precisam estar presentes de acordo com as demandas da carreira. Envolve a capacidade de se comunicar bem, de cooperar e atuar na resolução de problemas e conflitos. Também estão incluídas nas *soft skills* as habilidades de automotivação e auto adaptação, de criatividade e de proatividade (ROBLES, 2012).

Um exemplo de relevância veio do Reino Unido. Como forma de reagir à posição marginalizada das habilidades de ouvir e falar no contexto de ensino britânico, o pesquisador e educador Andrew Wilkinson e sua equipe da Universidade de Birmingham cunharam, em 1965, o termo *oracy* (equivalente de oralidade em inglês). Fruto de estudos, *oracy* surgiu como uma necessidade de se ter um termo paralelo a *literacy* (letramento no sentido de ler e escrever), o que significou um grande primeiro passo para dar mais legitimidade às habilidades envolvidas na comunicação oral (WILKINSON, 1965). Entretanto, apesar desse e de outros estudos, muito ainda precisa ser feito nesse sentido em vários contextos de ensino mundo afora, haja vista a factível primazia dada ao letramento na modalidade escrita nas salas de aula em comparação ao desenvolvimento da oralidade (MILLARD; MENZIES, 2016).

No Brasil, por exemplo, tal realidade também se repete em boa parte das salas de aula do país. A própria BNCC (BRASIL, 2018) prevê e orienta o trabalho com a oralidade apenas para a área de linguagens, compondo o rol de eixos orientadores para as aprendizagens das línguas portuguesa e inglesa. Não há uma previsão explícita de seu desenvolvimento em outras áreas do saber, mesmo já se entendendo ser fundamental sua presença em todas as disciplinas.

Todavia, a oralidade também tem sido negligenciada em salas de aula de línguas. Consolo (2000), por exemplo, além de deixar clara a realidade de boa parte das salas de aula de LI da educação básica, onde o foco ainda está no letramento e no ensino de gramática e vocabulário, questionou os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998b) quando, de certa forma, deram primazia ao desenvolvimento da leitura no ensino de LI, mesmo orientando sobre a importância de se preparar o discente para usar as diferentes linguagens para produzir, expressar e comunicar ideias em diferentes situações comunicativas.

Contudo, o que vem a ser, de fato, oralidade? Seria apenas dar vez para o aluno falar e ouvir, ou algo mais precisaria estar envolvido? Wilkinson (1968) já sinalizara que falar não deveria se restringir à repetição de textos escritos, o que Marcuschi (2010) chamou de *'oralização'* do texto escrito. Tampouco diz respeito à repetição de textos ditados pelo professor. Na verdade, desenvolver a oralidade dentro e fora de sala de aula em prol do aluno envolve fatores que vão além do simples ato de falar e/ou se deixar falar. Um desses fatores diz respeito à necessidade de professores e profissionais da área de educação, direta e indiretamente envolvidos no processo avaliativo da oralidade, apropriarem-se de conhecimentos para uma instrumentalização eficaz desse construto.

Para dar, de fato, não apenas voz, mas também vez à oralidade é preciso que ela se faça conhecida. Na próxima seção trago uma definição de oralidade em consonância com documentos locais e mundiais, focando no contexto de ensino de LE.

2.1.1 Oralidade: definição

Como prática de linguagem, oralidade envolve muito mais que produzir sons, repetir palavras ou até mesmo formular frases e orações em consonância com regras e padrões léxico-gramaticais. É uma prática social interativa (MARCUSCHI, 2010) caracterizada pelo uso apropriado da língua falada, a fim de que os objetivos de se fazer compreender e compreender o outro (MILLARD; MENZIES, 2016; DUDLEY, SD) por meio de gêneros discursivos sejam alcançados. Deve estar presente em todas as salas de aula, inclusive, nas de LEs.

Uma reflexão não tão aprofundada sobre as habilidades linguísticas envolvidas no aprendizado de uma LE certamente trará à tona, juntamente às habilidades de ler e escrever, as de ouvir e falar. São habilidades que normalmente o professor de línguas busca dar condições para que o aluno desenvolva, a fim de que adquira proficiência e/ou fluência¹⁵ na língua à luz de suas necessidades. Compartilho da premissa de que todas são igualmente importantes, e que abordá-las integradamente favorece um processo de ensino-aprendizagem mais significativo e holístico (OXFORD, 2001; NUNAN, 2004), considerando, é claro, que algumas podem ter primazia sobre outras em certos contextos de ensino para fins específicos.

O estudo isolado de tais habilidades, categorizando-as em atividades de recepção (ouvir e ler), produção (falar e escrever) e interação (falar) (CONSELHO DA EUROPA, 2001)¹⁶, faz-se necessário para uma melhor compreensão de suas especificidades, uma melhor organização do trabalho pedagógico e até mesmo para um melhor conhecimento e condução de suas inter-relações. Todavia, conceber oralidade apenas como produto de fala, não levando em consideração que falar em interação (CONSELHO DA EUROPA, 2001) implica a ativação do ouvir – e ouvir atentamente o outro –, consiste na reprodução de uma imagem um tanto quanto

15 Proficiência, numa concepção mais técnica, consiste em “saber operar, saber agir [...] com a língua que se está aprendendo em detrimento do conhecimento puramente gramatical” (QUEVEDO-CAMARGO, 2019, p. 35), levando em consideração o propósito da situação em uso (SCARAMUCCI, 2000) o que, em suma, diz respeito a não apenas ter conhecimentos sobre uma outra língua, mas também sobre como usá-la (VALDÉS; FIGUEROA, 1994) em situações reais de uso e espontaneamente (ACTFL, 2012). Quanto à fluência, apesar de ser um construto de difícil conceituação a ponto de alguns teóricos concluírem por não ser possível adotar uma única definição aplicável a todos os propósitos de ensino de línguas (KOPONEN; RIGGENBACH, 2000), procuro adotar uma visão também mais técnica do termo, concebendo-o como “eficiência do uso da língua dentro das restrições de um conhecimento linguístico limitado” (LENNON, 1997 apud SCARAMUCCI, 2000, p. 14), sendo posto em oposição à precisão (*accuracy*). Trata-se de um construto que ganha vez em lugar da precisão gramatical e vocabular num contexto comunicativo de ensino, haja vista a primazia dada à fluidez da comunicação em prol da geração de sentido(s). Todavia, mesmo Brown (2007) entendendo ser aconselhável focar num ensino voltado para o uso da língua, ele mesmo salienta que não se pode negligenciar o ensino de técnicas voltadas à precisão (*accuracy*), sendo fundamental haver um equilíbrio entre fluência e precisão.

¹⁶ Decidi por utilizar a versão traduzida para o português do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas de 2001, apesar de já existir uma versão mais atualizada do referido Quadro, publicada em 2020, porém ainda sem versão para o português. A versão atualizada em inglês está disponível em <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>. Acesso em 19 maio 2021.

incompleta desse construto. Assim como letramento não diz respeito apenas a ler, oralidade também não significa apenas falar. Um contexto comunicativo marcado pela oralidade chancela aos alunos oportunidades para o desenvolvimento de ideias e o aprendizado da língua, além de permitir que outras aprendizagens, além do idioma propriamente dito, também ocorram. Ou seja, a língua é meio e fim de aprendizagens que não se restringem aos seus domínios, mas ultrapassam barreiras para a construção de outros saberes.

No contexto brasileiro de ensino da LI predominam dois cenários bem característicos: escolas de educação básica e de línguas¹⁷ para finalidades diversas. Nas escolas de educação básica, por exemplo, sem entrar no mérito de possíveis diferenças entre instituições públicas e privadas, o que ainda é fato é que boa parte delas focaliza suas práticas no ensino e avaliação da leitura (CONSOLO, 2000). Uma das explicações para tal realidade diz respeito ao impacto que exames de alta relevância como vestibulares, concursos e o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹⁸, exercem sobre as salas de aula de LI. Como a atenção dessas avaliações está na leitura e em conhecimentos de gramática e vocabulário, materiais didáticos, assim como práticas de ensino e de estudo acabam por deixar para segundo plano o trabalho com a oralidade. Somados a isso, citam-se também alguns outros empecilhos apontados por professores: salas de aula lotadas, falta de tempo para cumprir o mínimo previsto em matrizes curriculares, ausência de recursos, além do fato de muitos docentes não serem “competentes para falar a própria língua que ensinam” (CONSOLO, 2000, p. 63). Vale ressaltar, todavia, que no âmbito de legislações, a BNCC (BRASIL, 2018) traz uma inovação ao incluir a oralidade como um eixo organizador de aprendizagens, o que a torna um eixo obrigatório na grade curricular.

O diferencial de escolas de línguas está no espaço físico-temporal previsto para o trabalho das habilidades de língua, assim como no cuidado de se selecionar professores que sejam proficientes e fluentes para o trabalho didático-pedagógico dessas escolas. Todavia, ainda assim, observa-se a força de abordagens e procedimentos pedagógicos voltados à observância de regras gramaticais, do “padrão” nativo de pronúncia (FIGUEIREDO, 2011), da oralização da fala (MARCUSCHI, 2010), da aula centrada no professor, assim como do “treino” de situações comunicativas “não autênticas”¹⁹, diversas do que acontece em contextos reais de uso

17 Como sinônimos a esse termo, têm-se: institutos/cursos/centros de idiomas/línguas. Em alguns trechos optei por usar o termo ‘centro de línguas’ por se tratar da nomenclatura escolhida para identificar escolas de mesma natureza da que é foco de estudos nesta dissertação.

18 O ENEM é um exame que pode ser utilizado como porta de ingresso de alunos ao Ensino Superior. É utilizado tanto por universidades públicas quanto privadas. Inicialmente era usado unicamente para avaliar o ensino médio. Está sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), subordinado ao Ministério da Educação (MEC).

19 Por autêntico, corroboro a definição apresentada por Vieira quando afirma referir-se “aos textos (orais, escritos, visuais) que os falantes de uma determinada língua utilizam para se [...] comunicar uns com os outros; [...]

da língua. Pode-se até conseguir “formar” um falante linguística e gramaticalmente “correto”, porém, talvez não tão capaz para atuar em contextos interativos. As salas de aula de LEs, em geral, precisam proporcionar ao aluno condições para que desenvolva a oralidade em sua essência. Para isso, é necessário, no entanto, que se entenda as habilidades que estão envolvidas no desenvolvimento da oralidade, sua importância e seus benefícios para o aluno.

Para tanto, apresento a seguir o Quadro de Referência para a Oralidade (QRO), assim como as habilidades envolvidas no desenvolvimento desse construto.

2.1.2 Oralidade: habilidades envolvidas

A oralidade como um eixo organizador para aprendizagens do inglês como LE, segundo a BNCC, envolve:

as práticas de linguagem em situações de uso oral da língua inglesa, com foco na compreensão (ou escuta) e na produção oral (ou fala), articuladas pela negociação na construção de significados partilhados pelos interlocutores e/ou participantes envolvidos, com ou sem contato face a face [...] também proporciona o desenvolvimento de uma série de comportamentos e atitudes – como arriscar-se e se fazer compreender, dar voz e vez ao outro, entender, acolher a perspectiva do outro, superar mal-entendidos e lidar com a insegurança [...] (BRASIL, 2018, p. 243).

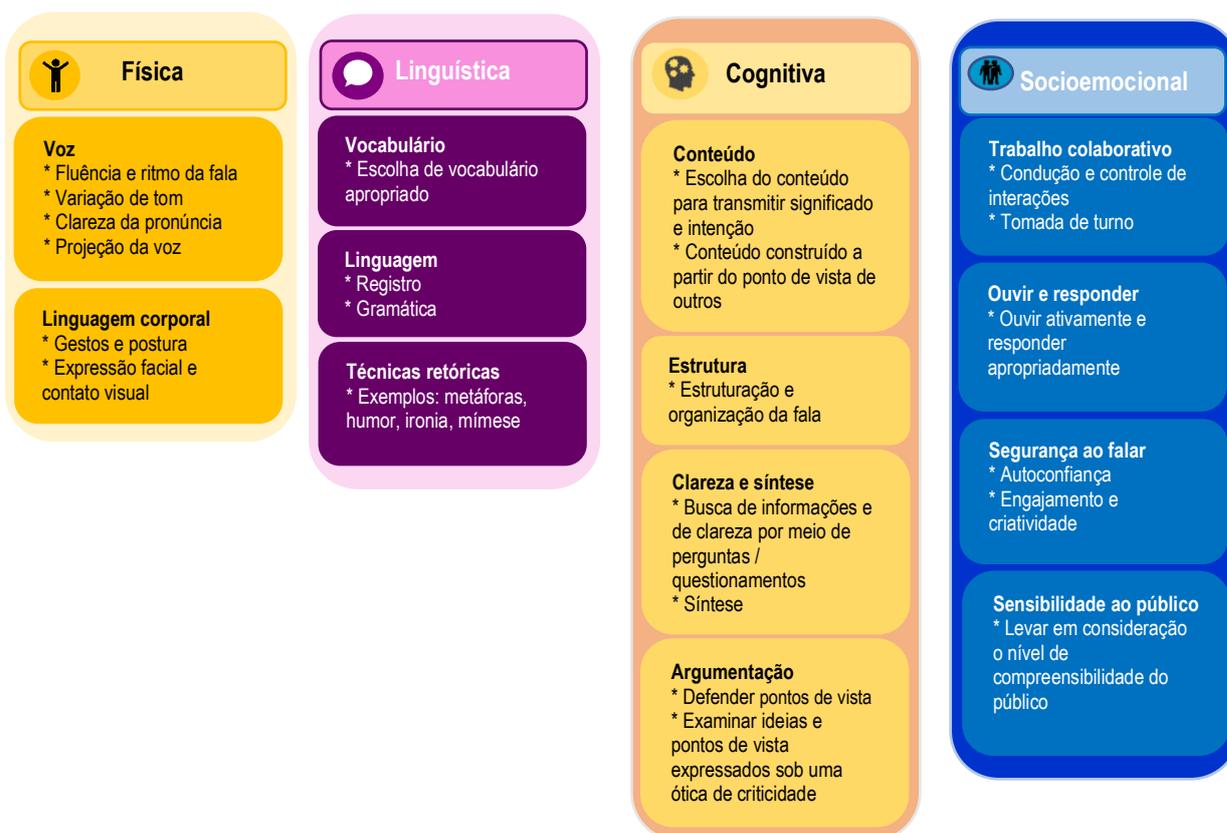
O referido documento também articula a oralidade ao eixo de conhecimentos linguísticos da língua, numa perspectiva mais indutiva de ensino-aprendizagem “do léxico e da gramática, envolvendo formas e tempos verbais, estruturas frasais e conectores discursivos, entre outros” (BRASIL, 2018, p. 245). Além disso, prevê o exercício da criticidade por parte de alunos e professores, levando em consideração a importância de se saber adequar a linguagem à necessidade comunicativa.

A crítica a tal documento, por sua vez, é que o construto oralidade, assim como os direcionamentos voltados à sua prática nos contextos de sala de aula da educação básica no Brasil, estão previstos apenas para a área de linguagens; como se não fosse igualmente importante sua presença em outras disciplinas, haja vista ser essencial para o desenvolvimento do aluno e os benefícios que pode trazer não apenas para a aprendizagem, mas também para o ensino. Trata-se de um avanço que ainda precisa ser feito no contexto nacional e que já é realidade em algumas partes do mundo.

materiais que veiculam os aspectos sócio-histórico-culturais de uma comunidade linguística e que podem ser um instrumento valioso no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, constituindo-se numa fonte de insumo para os aprendizes” (VIEIRA, 2012, p.14).

Um exemplo vem novamente da Europa. Da parceria entre a organização *Voice 21*²⁰ e a Universidade de Cambridge, Mercer, Warwick e Ahmed, desenvolveram, no ano 2000, aspectos que futuramente constituiriam o QRO. Fruto de estudos voltados para o trabalho com a oralidade entre alunos da educação básica, observou-se que as habilidades envolvidas se enquadravam em quatro grupos: 1) física; 2) linguística; 3) cognitiva e 4) socioemocional. A imagem a seguir elaborada pelos pesquisadores Millard e Menzies traz as habilidades com uma breve descrição:

Figura 2 - Quadro de Referência para a Oralidade (QRO)



Fonte: Millard e Menzies (2016, p. 13, tradução nossa)

A seguir, descrevo com mais detalhes cada uma das habilidades da figura 2, mostrando como podem ser observadas em contextos de ensino-aprendizagem de línguas e também de outras áreas do conhecimento. Deve-se levar em conta que a classificação proposta não é limitada em si mesma, sendo que algumas definições podem coincidir com as apresentadas por aspectos de outras habilidades, assim como há a possibilidade de uma mesma habilidade ser mobilizada em mais de uma categoria.

²⁰ *Voice 21* é uma organização subordinada à Fundação Escola 21, uma instituição de caridade que atua em escolas britânicas e galesas a fim de ajudar no desenvolvimento de ferramentas e recursos que garantam ao aluno a habilidade de se comunicar de forma eficaz. Defende que a oralidade, a habilidade de comunicar-se bem utilizando a língua falada, deve ter o mesmo *status* que a numeracia e o letramento (MILLARD; MENZIES, 2016).

2.1.2.1 *Habilidade física*

A habilidade física compreende o uso apropriado da voz e da linguagem corporal na comunicação oral. No que diz respeito à voz, bons falantes sabem quando e por que é necessário diminuir ou aumentar a velocidade da fala, e como modular o tom, volume e projeção da sua voz. Atentam-se à clareza da pronúncia das palavras prezando pela inteligibilidade e pela compreensibilidade, sabendo fazer uso adequado da entonação. Entendem que gestos, posturas e expressividade contextualizados colaboram para o processamento da comunicação, o que só é possível quando se detém da habilidade de ouvir e perceber o(s) outro(s).

No contexto de sala de aula de línguas, tais aspectos precisam ser contemplados nas práticas de ensino, assim como vivenciados pelos alunos em situações diversas de comunicação oral. Para situações de debate em sala de aula, por exemplo, os alunos devem ter sido ensinados sobre o uso correto da entonação de acordo com a mensagem que se quer transmitir, sobre a importância de se atentar à adequação (ou não) de determinados gestos ou maneiras de olhar para outro, sobre como projetar suas vozes para audiências maiores ou menores, e sobre o momento certo de dar a vez de falar ao outro (troca de turno). Além de favorecer a comunicação em si, a adoção de tais posturas vai ao encontro do respeito às especificidades de cada contexto em que se está inserido, respeitando as diferenças e reforçando as similaridades. Além disso, permite-se que se veja o “outro” como figura fundamental na comunicação, promovendo a construção de espaços para que aspectos socioculturais se façam conhecidos. Nesse bojo, inclui-se a busca pela quebra de estereótipos, como a concepção equivocada de que existem padrões de pronúncia (padrão de pronúncia do “nativo”) ou de que a origem geográfica dos interlocutores deva ser considerada na definição de um “bom” ou “mau” falante.

2.1.2.2 *Habilidade linguística*

Esta habilidade diz respeito à observância de aspectos linguísticos referentes ao conteúdo da fala. Bons falantes conseguem utilizar vocabulário diversificado e apropriado às situações comunicativas envolvidas, assim como a gramática adequada ao padrão do contexto (não necessariamente a “gramática padrão”). Sabem identificar se seu grau de participação na interlocução exigirá um tom mais formal ou informal, fazendo as devidas adequações quanto à semântica e à prosódia, e enriquecendo a comunicação com recursos da estilística – seja por meio de metáforas, analogias, humor, ironia (MATOS, 2002).

Para o contexto de ensino de línguas é importante que o docente se atente ao fato de que aspectos linguísticos devem ser observados à luz das especificidades envolvidas no contexto da fala. Como modalidade oral, a fala pode se manifestar por meio de gêneros discursivos diversos que possuem níveis de (in)formalidade próprios e que, por essas e outras razões, não podem ter o mesmo tratamento em termos linguísticos. Na fala de um repórter, por exemplo, certamente haverá uma exigência maior quanto ao uso de léxico formal, da gramática padrão, assim como de linguagem clara e sem muitas conotações. Já uma conversa entre colegas ou familiares, desprovida de formalidades, poderá ocorrer o uso de gírias, regionalismos e traços típicos do perfil dos interlocutores. Assim, para que o aluno de línguas consiga desenvolver a habilidade linguística da oralidade, é importante que seja ensinado sobre ela, assim como exposto a situações em que ocorre. O acesso a insumos autênticos que retratam a língua sendo usada em contextos reais é essencial para a rotina de sala de aula, o que requer do professor estratégias para que o aluno tenha contato com a língua não apenas como retratada nos livros didáticos, em que as falas geralmente são marcadas por formalidades, por pouco coloquialismo e por um ritmo de conversação bastante diverso do que se encontra em contextos reais de uso.

Como sugestão para esse cenário, além de apresentar a seus alunos, por meio de vídeos e áudios, exemplos autênticos da língua alvo sendo usada em contextos comunicativos (formais e/ou informais) diversas, o docente também pode proporcioná-los situações de interação com outros falantes do idioma, não apenas face a face, mas também por meio das mais diversas interfaces virtuais atuais. O uso de aplicativos que permitem que pessoas fisicamente distantes se comuniquem pode ser bastante benéfico para que tais alunos usem a língua adequadamente em termos linguísticos, fortalecendo ainda mais suas habilidades comunicativas.

2.1.2.3 Habilidade cognitiva

A habilidade cognitiva envolve o “quão bem o falante é capaz de fazer decisões sobre o que vai dizer”²¹ (DUDLEY, SD, p. 1). Diz respeito à escolha de conteúdo/temas relevantes e significativos à audiência envolvida, assim como à abertura a outros tópicos construídos/sugeridos a partir das interações estabelecidas. O bom falante consegue identificar o que não ficou bem claro em sua fala, assim como o momento certo de corrigir tais lacunas. Evita repetições desnecessárias, tem o poder de síntese e sabe conduzir as argumentações de forma razoável e racional.

²¹ Por questões de espaço, optei por não transcrever os originais das citações e excertos traduzidos. Dessa forma, assumo total responsabilidade por todas as traduções aqui apresentadas.

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas, boas oportunidades para o desenvolvimento da habilidade cognitiva podem surgir a partir da escolha de temas atuais e relevantes aos alunos, que gerem debates, trocas de ideias, defesa de pontos de vista e argumentação. O exercício dessa habilidade pode ser explicitamente moderado pelo professor quando este identifica que sua fala não foi bem compreendida pelo aluno (geralmente detectável por gestos, olhares ou até pelas dúvidas externadas) e, de maneira oportuna, reformula sua mensagem para que a comunicação ocorra de maneira eficaz. Uma situação como essa, ao invés de ser tratada como algo corriqueiro na sala de aula, pode ser fruto de análise, a fim de que o aluno consiga desenvolver estratégias semelhantes em suas situações de comunicação. Outra atuação fundamental do professor ocorre quando exerce o papel de moderador em meio às negociações, buscando que haja, entre todos os envolvidos, o respeito às ideias e opiniões em prol de uma comunicação voltada ao bem (MATOS, 2002). Esta situação, em particular, diz respeito ao que Mercer (2000) chamou de conversa exploratória (*exploratory talk*):

A conversa exploratória é aquela em que os parceiros (interlocutores) se envolvem de forma crítica com as ideias um do outro, porém de maneira construtiva. Informações relevantes são fornecidas para análises conjuntas. As propostas podem ser contestadas e contra contestadas, [...] as razões são apresentadas e alternativas são oferecidas. O acordo é buscado como base para o progresso conjunto. O conhecimento é tornado publicamente responsável e o raciocínio é visível na conversa (DAWES; MERCER; WEGERIF, 2000, p. 98).

Como mencionado, alguns aspectos podem não ser traços específicos de uma única habilidade. A empatia, saber ouvir o outro e a capacidade de negociação, por exemplo, apesar de essenciais para o desenvolvimento da habilidade cognitiva, também se mostram como fortes traços identitários da habilidade socioemocional, sobre a qual discorro a seguir.

2.1.2.4 Habilidade socioemocional

Esta habilidade leva em consideração os envolvidos na comunicação como seres sociais que interagem e que são dotados de sentimentos e emoções. Segundo Dudley (SD), a habilidade socioemocional:

Diz respeito a quão bem somos capazes de fazer uso da língua falada para construir relacionamentos. Requer de nós habilidades colaborativas, assim como tato, empatia e sensibilidade. Apresenta-se na forma da autoconfiança ao falar, mas também na capacidade de perceber (ou não) como as outras partes envolvidas possam estar se sentindo. (DUDLEY, SD, p. 1)

Na sala de aula de línguas, uma boa estratégia para o desenvolvimento de tal habilidade seria a construção de acordos ou contratos de convivência em forma de cartazes, infográficos²², desenhos, frases, outras formas de registro. Podem ser acordadas regras sobre tomada de turno, controle de tempo das falas, respeito às opiniões e aos ouvintes, escolha de moderadores para debates, maneiras apropriadas para perguntar e responder.

Após essa breve apresentação acerca das habilidades envolvidas na oralidade, a seguir, discorro sobre a importância de a oralidade ser trabalhada em sala de aula, assim como os benefícios que proporciona aos alunos.

2.1.3 Oralidade: seus benefícios e sua importância

Os benefícios da oralidade no contexto escolar em geral são muitos. Não apenas a literatura, mas principalmente relatos de professores que incorporaram a oralidade como uma realidade de suas salas de aula listam vários motivos pelos quais é eficaz para o desenvolvimento discente. Dentre as áreas abrangidas estão a área cognitiva, a socioemocional, a cívica e, conseqüentemente, a área profissional.

A seguir, são trazidos alguns dos benefícios que englobam cada uma dessas áreas.

2.1.3.1 Benefícios cognitivos

O desenvolvimento cognitivo humano consiste em processos tanto biológicos quanto sociais, e a língua tem papel essencial nesses processos. Quando se proporciona ao aluno o desenvolvimento da oralidade no contexto escolar, percebe-se que este consegue ampliar seu repertório semântico em termos de ganhos de vocabulário (MAXWELL *et al*, 2015), haja vista as interações e trocas realizadas. Dentre alguns dos principais benefícios, podem-se mencionar: desenvolvimento na leitura e na escrita (letramento), inclusive em Alunos com Necessidades

²² O próprio termo "infográfico" é uma abreviatura para a frase "gráfico de informações". Os infográficos ajudam a comunicar informações complexas e detalhadas em um formato visual de fácil digestão. Um infográfico bem construído usa imagem, dados e texto para contar uma história atraente e memorável. Os infográficos podem ajudar a atrair os leitores ao apresentar muitas informações rapidamente. Os leitores conseguem ingerir grandes quantidades de dados com mais rapidez do que com a leitura de um bloco de texto. Fonte: https://pt.semrush.com/blog/o-que-e-um-infografico/?kw=&cmp=BR_POR_SRCH_DSA_Blog_Core_BU_PT&label=dsa_pagefeed&Network=g&Device=c&utm_content=485541499897&kwid=dsa-897840244969&cmpid=9874598594&agpid=102029997244&BU=Core&extid=&adpos=&gclid=CjwKCAjw8KmlBhB8EiwAQbqNoLDzEnXfRzVN7yhSYriECAF6l5Mv8RgLSIQ5pYUvTx_tJJ4IO-v8SRoCWjMQAvD_BwE

Educacionais Especiais (ANEEs) (BISHOP; SNOWLING, 2004), desenvolvimento da capacidade de raciocínio e do próprio cérebro como órgão do corpo humano (JOHNSON, 2004), além da consequente e natural abertura e acesso às mais diversas áreas do conhecimento (VYGOTSKY, 1986). Tal premissa também é abraçada pelo ISD, que diz respeito ao papel da linguagem no desenvolvimento humano como um todo, e na atuação do ser, por meio da linguagem, como agente transformador do mundo ao seu redor (BRONCKART, 2009). Trata-se de uma abordagem teórico-metodológica de grande relevância para a proposta deste estudo, e sobre a qual discorrerei melhor dentro da seção sobre SDs.

É perceptível o quanto que a oralidade acaba se tornando um caminho de possibilidades para o desenvolvimento cognitivo do aluno, especialmente por proporcioná-lo externar o que sabe e aprender com os outros por meio das inter-relações. Para alunos ANEEs, por exemplo, fornecer-lhes condições de interação por meio da fala, numa alusão à teoria Vygotskyana da aprendizagem, em que alguém mais experiente pode atuar no auxílio de outro menos experiente (VYGOTSKY, 1986), é fator crucial para que avancem em seu desenvolvimento. Daí a importância de se propiciar a esses alunos uma inclusão favorável às suas necessidades e que seja caracterizada por uma rede de parcerias e suportes em favor da aprendizagem. Faz-se necessário, então, investir em recursos físicos e materiais para que sejam disponibilizados espaços para agregar tais alunos à realidade escolar, assim como investimentos em formação de professores e demais agentes envolvidos no processo de ensino. Além disso, é essencial que tais ações encontrem amparo e respaldo em políticas públicas voltadas a melhorias da educação, tendo sempre como foco um ensino de qualidade, inclusivo e democrático.

Além desses aspectos específicos, falar sobre a própria fala propicia o desenvolvimento da metalinguagem que, de certa forma, traz ao aluno a responsabilidade por sua própria aprendizagem. Isso faz alusão à importância de um ensino explícito desse construto, em que os alunos são não apenas ensinados sobre os aspectos envolvidos na oralidade, mas também são responsáveis por decidir, em conjunto e à luz das particularidades dos contextos em que se inserem, sobre os momentos certos de falar, sobre quando dar a vez ao outro na fala, sobre o uso do olhar e da linguagem corporal de forma apropriada ao contexto ou sobre como usar corretamente o tom e o volume de voz.

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas, por sua vez, falar sobre aspectos da fala permite que alunos se desenvolvam cognitivamente e criticamente, principalmente quanto a questões envolvendo as diversas identidades presentes dentro de uma sala de aula. Em contextos não monolíngues, falar sobre a fala permitirá identificar aspectos sócio-econômico-culturais que podem se apresentar como entraves comunicativos, permitindo, através dessas trocas,

conhecer melhor o outro para uma interação que possibilite a participação geral. Já no cenário nacional, em que o ensino de línguas se dá predominantemente em contextos monolíngues, ou seja, em situações em que a maioria dos alunos e boa parte dos professores têm a mesma língua materna (doravante, LM), a saber, o português, falar sobre a fala pode constituir fator fundamental para o desenvolvimento da habilidade da oralidade, sem deixar de se observar, é claro, as individualidades de cada um, a fim de não criar estereótipos e “padrões” de fala – muitas das vezes construídos em torno do “padrão” de fala do nativo (FIGUEIREDO, 2011).

2.1.3.2 Benefícios socioemocionais

Há evidências de que conversas bem conduzidas em sala de aula podem ser altamente benéficas para o desenvolvimento socioemocional discente, sendo meio importante para trabalhar a autoestima e a autoconfiança (TRICKEY; TOPPING, 2006), assim como ferramenta de combate ao estresse (AKERMAN; NEALE, 2011). Além disso, deve-se atentar para o quesito timidez – um dos aspectos que gera certa resistência entre professores quanto ao trabalho com a oralidade. Muitos professores alegam que, além da falta de tempo, de preparo e de fatores já mencionados, trazer a oralidade para a sala de aula numa perspectiva de participação de todos pode gerar problemas envolvendo alunos tímidos. Todavia, uma vez identificada a timidez, cabe ao professor e com a devida supervisão e suporte da escola, buscar meios de acessar tais alunos sem que se sintam diferenciados nas interações. É fundamental também que os colegas de sala atuem de forma a integrá-los ao grupo, nunca desrespeitando suas individualidades (MILLARD; MENZIES, 2016). Por mais tímido que o aluno possa ser, é possível identificar sua comunidade imaginada²³ quanto ao estudo da língua, a fim de que haja investimento²⁴ da sua parte em prol de uma aprendizagem significativa, democrática e colaborativa (NORTON, 2016). Na sala de aula de LE, em particular, muitas das vezes, a introspecção de certos alunos ou uma certa recusa em participar mais ativamente das falas e atividades em grupo, é interpretada como desmotivação ou desinteresse. Entretanto, geralmente o que falta, é uma investigação mais individualizada por parte do professor ou da própria

23 Comunidade imaginada, segundo Norton (2016), diz respeito a “qualquer comunidade da imaginação que é desejada pelo aprendiz de línguas, seja uma comunidade de profissionais, de ídolos esportivos ou de histórias em quadrinhos” (NORTON, 2016, p. 477). É um conceito que está diretamente atrelado à ideia de motivação, que Gardner e Lambert (1972) apud Consolo (2000) chamam de motivação integrativa. São as comunidades que no imaginário do aluno os motivam a estudar o idioma estrangeiro, seja porque a elas deseja pertencer em um momento futuro, ou com as quais se identifica por meio da língua estudada.

24 Investimento é um termo bastante utilizado por Norton (2016) e que diz respeito aos esforços e ações empreendidas pelos alunos a fim de alcançar seus objetivos de aprendizagem da língua.

instituição acerca da comunidade imaginada desses alunos no que se refere a sua aprendizagem da língua. E mesmo que não exista uma motivação diretamente identificada, é extremamente válido buscar meios de associar a aprendizagem da língua a alguma(s) de sua(s) área(s) de interesse como jogos, filmes, música, esportes, estudos ou viagens.

2.1.3.3 Benefícios para o engajamento cívico e o empoderamento do aluno

Foi comprovado que a oralidade proporciona aos alunos refletir sobre a natureza da sociedade e seus desafios, assim como sobre problemas e dilemas originários da vida em comunidade. Propicia seu engajamento como cidadãos do mundo, revestidos de direitos, mas imbuídos de responsabilidades (GREEN; KLUG, 1990). Temas como equidade, discriminação e questões de gênero tendem a despertar nos alunos o desenvolvimento de habilidades também consideradas de natureza socioemocional e, por que não, cognitiva: habilidades de negociação, de argumentação, debate, escuta e colaboração – todas fundamentais para a formação cidadã.

Em contextos bi/multilíngues marcados, inclusive, pela presença de alunos migrantes, a prática da oralidade permite que as mais diversas culturas inseridas dentro das salas de aula de LEs tenham voz e vez. Por meio dela, permite-se que os alunos externem suas identidades e conheçam outras, numa perspectiva de respeito mútuos e de um despertar contra injustiças, preconceitos e desigualdades sociais (MELO-PFEIFER, 2015). A sala de aula de línguas, por intermédio da oralidade, permite que alunos e professores se engajem cívica e socialmente em questões sociais, e lutem contra injustiças, empoderando-se de seus direitos sem negligenciar seus deveres.

Em alguns CILs do DF, por exemplo, alguns projetos são exemplos importantes de engajamento cívico e empoderamento. Entre eles citam-se: projetos de monitoria²⁵ em que alunos mais experientes ajudam alunos que necessitam de reforço escolar; projetos em que alunos voluntários auxiliam alunos cegos conduzindo-os da parada de ônibus até as escolas²⁶ e vice-versa; projetos através dos quais alunos ANEEs encontram espaço nas instituições para expor seus trabalhos como pinturas, fotografias, apresentações teatrais, etc. Tais iniciativas só foram e são possíveis porque todos, de certa forma, foram vistos, ouvidos e tiveram voz dentro do contexto escolar, com possibilidades de expansão de parcerias além muros da escola.

²⁵ Mais informações sobre projetos de monitoria: <https://cilbsb.com.br/projetos-pedagogicos/> e <http://www.cil2bsb.com.br/monitoria-e-reforco-escolar/>

²⁶ Também utilizarei a expressão “Unidade Escolar” (UE) para me referir a escolas da rede pública do DF.

2.1.3.4 Benefícios profissionais e gerais

Segundo relatos de alunos acompanhados pelo Projeto *Voice 21*, o trabalho com a oralidade em sala de aula auxilia-os na construção de novas amizades, a vencer a timidez, a trabalhar colaborativamente e a quebrar estereótipos abrindo caminhos para novos saberes e pontos de vista (MILLARD; MENZIES, 2016).

Para o mundo de trabalho, as habilidades comunicativas estão entre “uma das habilidades de empregabilidade mais desejadas entre profissionais de nível superior” (JACKSON, 2014, p. 22). Na verdade, além de ser uma das habilidades mais procuradas por empregadores, a oralidade é diretamente responsável pelo desenvolvimento de muitas outras *soft skills* como colaboração, confiança, poder de decisão e inteligência cultural. Saber se comunicar bem, em especial, oralmente, tem sido um diferencial para muitos profissionais das mais diversas carreiras, sendo o professor uma peça chave na/para a formação de profissionais com tal perfil.

Assim, da mesma forma que não é suficiente ter apenas o conhecimento técnico da área em que atua, o professor, além das mais diversas competências que precisa desenvolver e que são inerentes à sua atuação (inclusive a de se comunicar bem e para o bem) (MATOS, 2002), não basta apenas estar ciente de que o desenvolvimento da oralidade é importante para seu aluno e, conseqüentemente, para sua práxis. Faz-se necessário colocar em prática o que for necessário (na medida do possível) para que a oralidade, de fato, tenha espaço atuante nas salas de aula. Que seja discutida, estudada, praticada, aprendida, pesquisada, aperfeiçoada, adaptada, avaliada, reavaliada, enfim, vivida nos contextos formais de ensino.

Na seção a seguir apresento algumas sugestões de como trabalhar a oralidade, com enfoque especial no contexto de ensino-aprendizagem de LEs.

2.1.4 Oralidade: reflexões sobre como trabalhá-la nas salas de aula de LEs

No contexto de LEs a oralidade diz respeito a uma “extensão natural das habilidades de compreensão e produção oral que já ensinamos em sala de aula” (DUDLEY, 2019, p. 2). No entanto, desenvolvê-la pode não ser tão simples tendo em vista alguns aspectos que podem se tornar grandes desafios tanto para professores quanto para alunos: dificuldades de controle de sala de aula por conta do barulho gerado pelas discussões em grupos, principalmente em contextos com grande número de alunos por sala de aula; falta de tempo para o ensino explícito da oralidade e para a prática dos mais diversos tipos de habilidades envolvidas ou discursos;

desconhecimento de técnicas e recursos para monitorar e avaliar o desempenho dos alunos nas interações orais; barreiras para acessar alunos mais introvertidos e tímidos. Todavia, com planejamento, vislumbra-se a possibilidade de incluir a oralidade no currículo de ensino-aprendizagem de LEs de forma que essas e outras barreiras sejam minimizadas, controladas e, até mesmo evitadas.

Como estratégias, Dudley (2019) sugere a criação de tempos e espaços para a oralidade no planejamento das aulas, que os objetivos de aprendizagem sejam claros e apresentados para alunos e professores, e que a oralidade possa ser demonstrada para os alunos, em especial, pelos professores. A seguir, discrimino com mais detalhes como tais estratégias podem ser colocadas em prática nesses contextos.

2.1.4.1 Criação de tempos e espaços

O professor de LEs não pode se ater apenas a atividades, exercícios ou tarefas²⁷ propostas pelo livro didático e que se destinam à compreensão e produção oral separadamente uma da outra. É fundamental que haja espaços e instâncias nas aulas para que os alunos falem, troquem opiniões, ouçam, colaborem com a dinâmica de sala de aula e ajam em favor da oralidade. Tais situações de fala e escuta não necessariamente devem fazer parte de momentos destinados à compreensão e produção oral. Podem ser fontes de insumo para a produção de um texto, por exemplo, para inferir sobre o conteúdo de um texto, para descrever imagens, etc. Para esta pesquisa em especial, tais tempos e espaços serão contemplados por intermédio do procedimento SD: um instrumento elaborado em torno de um gênero textual em particular, que, por sua vez, para esta dissertação, a concepção abraçada será a de gênero discursivo, uma vez que a noção de discurso abarca tanto os textos escritos e orais, quanto os multimodais. O gênero discursivo, por sua vez, nada mais é que o foco de ensino e objeto de apropriação por parte do aluno.

Além do trabalho do gênero do discurso em si, a Sequência Didática vem ao encontro das necessidades de se trabalhar a oralidade em sala de aula, sem negligenciar, é claro, outros

27 Segundo Richards (SD) uma atividade diz respeito a qualquer procedimento proposto para alunos em sala de aula e que, de certa forma, está relacionada aos objetivos de aprendizagem como cantar uma música, participar de um debate, discussão ou jogo. Já o exercício é definido como um procedimento de ensino que envolve a prática controlada, guiada ou aberta de algum aspecto da língua. Como exemplos, tem-se: 'cloze', 'drills', compreensão de textos. Uma tarefa, por sua vez, normalmente requer dos alunos mobilizar conhecimentos prévios ou fornecidos em uma pré-tarefa, e sua execução por parte dos alunos deve levar a um resultado que nem sempre está atrelado à aprendizagem da língua (mesmo esta podendo ocorrer). A tarefa é relevante e significativa à luz da(s) realidade(s) dos alunos, possui um sentido, mobiliza estratégias de comunicação e habilidades interacionais quando envolve a participação de mais alunos e abre oportunidades para o desenvolvimento da metalinguagem. Fonte: <https://www.professorjackrichards.com/difference-task-exercise-activity/> Acesso em 24 fev. 2021.

aspectos que precisam ser contemplados no processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de um momento que precisa ser previsto e situado dentro de um currículo, a fim de que possa fazer parte do planejamento docente.

2.1.4.2 Apresentação de objetivos didáticos aos alunos

A partir do momento em que se decide implementar a oralidade, deve-se atentar ao fato de que ela deve estar presente em todas as aulas independentemente do momento e de quanto tempo lhe será destinado. O que o professor não pode se esquecer é de informar ao aluno sobre os objetivos de aprendizagem envolvidos em sua prática e “certificar-se de que os alunos sabem quando o foco está na oralidade, quais de suas habilidades estão sendo desenvolvidas e como” (DUDLEY, 2019, p. 3). Fazendo isso, o aluno se sente corresponsável por sua aprendizagem.

2.1.4.3 Modelando as habilidades da oralidade

O professor, por natureza, é a pessoa que melhor pode personificar e exemplificar usos apropriados da língua falada em sala de aula. Em sua práxis, normalmente espera-se que atue como mediador de conflitos, moderador de debates e intermediador entre conteúdos e saberes. Fornecer exemplos de como usar adequadamente a língua falada consiste numa das melhores formas de ensinar a oralidade, para que posteriormente o aluno possa também ser protagonista nesse processo.

Todavia, não se deve desconsiderar que as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, estão sujeitas a normas e diretrizes que regem seu fazer administrativo e pedagógico. E que na impossibilidade de se adequar o sistema às necessidades locais, faz-se necessário buscar meios (à luz das regras) que viabilizem projetos e planos de ação voltados para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Considerando que o contexto de pesquisa em questão está regido por diretrizes pedagógicas próprias e que preveem a organização escolar em ciclos de aprendizagem, é importante buscar entender melhor sobre essa organização a fim de que sejam traçados meios de se desenvolver a oralidade como ora posta nesta pesquisa.

Dessa forma, na próxima seção, abordo os ciclos de aprendizagem, o porquê de sua relevância para os contextos de ensino desta pesquisa, assim como os desafios e aspectos específicos inerentes a sua implantação e implementação.

2.2 Os ciclos de aprendizagem

O foco de reflexão desta seção está voltado para um modelo de organização curricular que tem sido recomendado em muitos países, mas cuja implementação ainda é um grande desafio: os ciclos de aprendizagem. Neste bloco são trazidas as principais problemáticas que justificam sua adoção, começando pelo próprio do nome “ciclo”, um breve histórico de sua trajetória no mundo e no Brasil, assim como aspectos e desafios a serem considerados quanto a sua implantação e implementação. Além disso, são apresentadas legislações em âmbitos nacional e local sobre esse modelo de organização escolar, e em que termos dialogam entre si. Em seguida, é dado um olhar especial sobre os direcionamentos dados pelas Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019) quanto à organização dessas escolas em ciclos, trazendo reflexões sobre o que deve ser considerado à luz das peculiaridades dessas instituições.

2.2.1 Os ciclos e a problemática das terminologias

Uma das grandes questões que precisam ser esclarecidas quando se fala em “ciclo” como forma de organização escolar diz respeito ao próprio termo em si. Apesar das razões que justificam sua implantação, as quais serão apresentadas ao longo desta seção, o que se observa é “uma confusa variedade de terminologias utilizadas, acompanhando ou não o termo ciclo (Ciclo de Aprendizagem; Escola em Ciclos; Ensino em Ciclos; Ciclos de Desenvolvimento; Ciclos de Formação; Ciclo de Estudos)” (NEDBAJLUK, 2006, p. 248). Seu uso aleatório combinado a outros para designar um dado modelo de estruturação escolar, além de gerar confusão, pode se tornar um empecilho para que se identifique em que aspectos uma organização escolar difere ou se assemelha à outra. É necessário que se entenda o real significado do termo e quais os modelos ciclados que, de fato, se configuram como realidades nos contextos de educação formal.

Ao olhar para as duas definições da palavra ciclo, do grego *kyklos*, apresentadas pelo Dicionário *Michaelis On-line*, tem-se que se trata de:

1. Intervalo de tempo durante o qual se completa uma sequência ou uma sucessão regularmente recorrente de eventos ou fenômenos.
2. Uma sequência de ações [...] constituintes de um processo periódico que, partindo de um ponto inicial, acabam por desembocar em um ponto final que nada mais é que o retorno a esse ponto inicial e conseqüente recomeço. (KYKLOS, 2020)

A partir das definições acima é possível inferir que as mais diversificadas maneiras de organizar o ensino, inclusive o próprio modelo seriado, nada mais são que ciclos. Isso porque,

de uma forma ou de outra, organizam o ensino formal em etapas com início, meio e fim, sendo o fim o marco para um novo recomeço e assim por diante. Cabe então utilizar as complementações necessárias para que se consiga expressar adequadamente a organização curricular a que se intenta referir. Por isso, no intuito de dirimir tal problemática, estudos realizados na área do currículo conseguiram identificar três formas predominantes de organização escolar (SAVIANI, 1998) que “se orientam por diferentes eixos estruturadores” (NEDBAJLUK, 2006, p. 254): ciclos de estudos; ciclos de formação (ou de desenvolvimento) e ciclos de aprendizagem. Sobre cada um desses modelos faço uma breve explanação a seguir, quando também são apresentados seus eixos estruturadores e características principais.

2.2.1.1 Ciclos de estudos

A ilustração mais aproximada e comum de um ciclo de estudos é a da organização escolar seriada: aquela conhecida estruturação centrada em um programa de ensino dividido em anos solares²⁸, e que prevê a possibilidade de reprovação/retenção do aluno ao final de cada série/ano letivo. Perrenoud (2004) traz uma descrição bastante esmiuçada de um ciclo de estudos:

Pode-se definir um ciclo de estudos como uma série de etapas anuais formando um conjunto que apresenta uma certa unidade de concepção e de estruturação [...] (PERRENOUD, 2004, p. 12)

Existe, dentro de um ciclo de estudos, uma certa unidade de concepção dos objetivos, das disciplinas, dos programas e dos modos de ensino. As professoras e os professores têm uma formação e um estatuto homogêneos, dependem da mesma direção e regulamento. Pertencer a um ciclo de estudos é, para eles, uma forma de identidade, às vezes, de orgulho. Para os alunos e suas famílias, a progressão de um ciclo de estudos para o seguinte marca as grandes etapas da escolaridade. No interior do ciclo de estudos, as séries anuais levam os alunos da entrada à saída. (PERRENOUD, 2004, p. 35)

Na maioria dos países, distinguem-se um ciclo que precede a escolaridade obrigatória [...] em um, dois, até três ciclos de estudos para o ensino fundamental, seguidos de um ou vários ciclos cobrindo o fim da escolaridade obrigatória [...] As denominações e a duração dos ciclos de estudos variam de um país a outro, o que não facilita comparações internacionais. (PERRENOUD, 2004, p. 12).

Reforçando o autor acima, Nedbajluk (2006) salienta o papel central do programa no direcionamento dos papéis desempenhados pelos principais agentes envolvidos: o professor cumprindo uma lista de conteúdos previstos, e o aluno tendo que provar o que aprendeu. Na prática, o foco do ciclo de estudos está em apresentar e buscar resultados, tendo a avaliação o papel principal de identificar o que foi (ou não) aprendido após um determinado tempo, promovendo os alunos que cumpriram o mínimo exigido e retendo/reprovando aqueles que não tiveram êxito (LUCKESI,

²⁸Anos solares são os anos que compreendem doze meses.

2006). Apesar da figura da reprovação já ser uma fonte de preocupações há bastante tempo e de já ser quase unânime entre estudiosos da educação de que é maléfica em vários sentidos, o sistema seriado se consolidou de tal forma em muitos lugares pelo mundo, que tentativas de modificá-lo ou substituí-lo são vistas com dúvidas, temores e desconfiança.

No contexto do Brasil, por exemplo, o ensino seriado funciona de forma bem semelhante ao relatado por Perrenoud. Há o ciclo da educação infantil (não obrigatório) e o da educação básica. Este, com duração de doze anos letivos, é dividido em ensinos fundamental I e II e em ensino médio. Ao longo da educação básica obrigatória é permitida a reprovação do aluno ao final de cada um desses anos letivos caso seu rendimento seja insuficiente – realidade um pouco diferenciada e até mesmo combatida pelos ciclos de formação e de aprendizagem. A seguir, são apresentados esses dois modelos, numa perspectiva de contraste ao modelo de ciclos de estudos.

2.2.1.2 Ciclos de formação e de aprendizagem: reflexões a partir de uma abordagem histórica

Historicamente, tanto o ciclo de formação quanto o de aprendizagem foram influenciados por pressupostos teóricos do Plano de Reforma Langevin-Wallon. Trata-se de um projeto que se tornou pioneiro em termos de organização curricular em ciclos e que, por se basear numa educação democrática, igualitária e inclusiva, influenciou não apenas projetos ou políticas públicas de educação escolar em ciclos como a educação em si:

Esse plano de reforma da educação francesa foi elaborado em 1946-1947, após a Segunda Guerra Mundial, por um comitê ministerial, presidido por Paul Langevin e, em seguida, após a sua morte, por Henri Wallon. Embora nunca tenha sido aplicado, tornou-se um dos principais textos de referência em Educação e algumas de suas considerações têm sido utilizadas até hoje nas justificativas das propostas de organização da escolaridade em ciclos (STREMEL; MAINARDES, 2011, p. 230).

De acordo com o Plano Langevin-Wallon, para que se tenha uma educação que preze pela igualdade, pelo respeito à diversidade e que seja acessível a todos, ou seja, uma educação baseada na justiça, na democracia e inclusão sociais, era fundamental que houvesse uma estruturação das instituições escolares. Para isso, o primeiro passo seria respeitar o desenvolvimento natural dos alunos pensando numa forma humanizadora de organizar o ensino. Como Wallon era médico e conhecia bem sobre as fases de formação humana, sugeriu estruturar a educação formal em ciclos de formação de acordo com as principais etapas do período de escolarização do aluno: infância, pré-adolescência, adolescência e puberdade.

Tal modelo de organização influenciou muitos outros mundo afora, inclusive a própria França que, em 1991, publicou o documento que representou a maior reformulação educacional

do país: *o Les cycles à l'école primaire* (Ciclos na escola primária). Além de orientações sobre a política dos ciclos no país, tal documento

justifica a implantação dos ciclos como uma forma de garantir a continuidade da aprendizagem [...], introduzindo maior flexibilidade na aprendizagem e na organização do trabalho dos professores, de modo a proporcionar um ensino adequado para a diversidade, em que a ação pedagógica seja orientada pela heterogeneidade dos alunos. O documento [...] destaca que é necessário colocar a criança no centro do sistema educativo, considerando-a com as suas realizações e as suas fraquezas. Também enfatiza que é mais eficaz assegurar a continuidade da aprendizagem, eliminando as falhas que poderiam resultar em reprovações. Assim, as lacunas precisam ser preenchidas antes da aprendizagem posterior, por meio de atividades que considerem as diferenças entre os níveis dos alunos de uma mesma classe. (STREMEL; MAINARDES, 2011, p. 231).

Percebe-se que a proposta de organização curricular aqui apresentada difere da dos ciclos de estudo por seu foco estar na aprendizagem do aluno e não em resultados baseados unicamente em notas. Tanto para o ciclo de formação quanto para o de aprendizagem, o importante é que o aluno aprenda, mesmo que para isso seja necessário ajustar tempos e espaços. Sua retenção ao final de um ano letivo não é vista como um recurso favorável, haja vista o entendimento de que numa mesma sala de aula e independentemente de sua configuração e composição, os ritmos e formas de aprender variam de aluno para aluno. É fundamental que se respeite tempos e necessidades próprias, numa perspectiva de educação igualitária, democrática e inclusiva. O olhar docente precisa ser capaz de identificar necessidades especiais, a fim de que intervenções apropriadas e oportunas sejam feitas em prol da aprendizagem. Isso inclui, é claro, permitir que os alunos caminhem por percursos diversos rumo ao alcance dos mesmos objetivos (PERRENOUD, 2004).

Apesar de os ciclos de formação e de aprendizagem se basearem praticamente nos mesmos pilares teóricos, diferem entre si na maneira como estruturam a vida escolar do aluno e no tratamento dado à reprovação. Assim, bem semelhantemente ao que sugeriu Wallon, ciclos de formação estruturam-se

com base nas fases de desenvolvimento humano (infância, pré-adolescência e adolescência), enturmam os estudantes em relação a suas idades, independentemente das aprendizagens acumuladas [...] já os ciclos de aprendizagem apresentam uma estrutura de organização de ensino em blocos plurianuais com dois ou três anos [...]. Nesse modelo, os estudantes são enturmados de acordo com as aprendizagens adquiridas, e há a possibilidade de retenção [...] ao final do bloco caso se constate que, mesmo tendo vivenciado diferentes oportunidades de aprendizagem, não alcançaram os objetivos previstos para o final de cada um desses períodos. (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 11).

Uma (se não a principal) crítica ao ciclo de formação diz respeito a sua ruptura total com a reprovação, trazendo à tona a tão polêmica progressão automática. Esta, numa perspectiva de ensino conduzido em respeito às heterogeneidades existentes entre alunos, tendo

o devido suporte e investimento não apenas do Estado e sistemas educacionais em geral mas também da família e de todos os demais envolvidos, seria uma consequência mais que natural e previsível. A progressão automática foi implementada em alguns estados brasileiros, porém sofreu críticas “em virtude das formas de sua implantação no Brasil e resultado insatisfatórios na maioria dos casos” (MAINARDES, 2001, p. 1). Para o autor, implantar e, conseqüentemente, implementar um projeto de tamanha ousadia implica “revisão profunda das concepções de homem, mundo, sociedade, educação, conhecimento e papel da escola” (MAINARDES, 2009, p. 68). Complementa, ainda, que agrupar alunos por faixas etárias próximas e que, porventura, seriam excluídos em um modelo seriado por suas possíveis dificuldades de aprendizagem ou situação socioeconômica, sem lhes garantir uma assistência e educação de qualidade, é tão ou mais danoso que as próprias figuras da reprovação e evasão escolares. Isso se deve ao fato de que negligenciar a prestação de assistência constante a tais alunos poderia deixar evidentes falhas ao modelo, tanto ao longo da trajetória escolar do aluno – por meio de sua participação em exames nacionais de larga escala como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)²⁹, por exemplo – ou ao final de sua jornada na educação básica obrigatória – seja por meio de exames utilizados para a admissão a universidades como o ENEM e vestibulares em geral, ou até mesmo por sua não alocação no mercado de trabalho.

Os ciclos de aprendizagem, por sua vez, apresentam-se como uma proposta de combate à reprovação sem a adoção da progressão automática. Não se trata de tender para o “pólo conservador”, ao qual se referiu Perrenoud (2004), em que

quase nada muda na organização do trabalho, nos programas, nas práticas de ensino-aprendizagem, nas progressões, na avaliação; fala-se de ciclos plurianuais, os textos oficiais são escritos nessa linguagem, porém, na prática, operam as mesmas categorias mentais, cada um mantém sua turma e trabalha com um horizonte anual, os professores continuam a passar seus alunos para os colegas no final do ano; em certos casos, pratica-se até mesmo a reprovação dentro de um ciclo. (PERRENOUD, 2004, p. 12)

29 O SAEB é um conjunto de avaliações de larga escala elaboradas pelo INEP, e cuja aplicação, até a última edição, ocorria a cada dois anos. Trata-se de avaliações utilizadas pelo MEC para avaliar a qualidade da educação básica oferecida pelo país, sendo seus insumos usados para avaliar e aprimorar as políticas públicas para a educação em âmbitos nacional, estadual, municipal e distrital, servindo de indicador para o cálculo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Até sua última edição, avaliava obrigatoriamente alunos de escolas públicas dos 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3ª e 4ª séries (nos casos de alunos de cursos profissionalizantes) do ensino médio, sendo facultativa a participação de instituições da rede privada. Para o ano de 2021 está prevista uma reformulação dessa prova, sendo obrigatória a participação de todos os alunos da educação básica, exceto do primeiro ano do ensino fundamental, com a criação do ENEM seriado. O ENEM tradicional continuará ocorrendo, sendo que a versão seriada utilizará as notas dos alunos ao longo do ensino médio para o ingresso em universidades a partir de 2024. (Fonte: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-brasil/2020/05/09/educacao-entenda-como-serao-o-novo-saeb-e-o-enem-seriado.htm>.; <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/saeb?start=20>. Acesso em 26 out. 2020)

Segundo o escritor francês, para se transitar do ciclo de estudos para o de aprendizagem, devem ocorrer “profundas mudanças nas práticas e na organização da formação e do trabalho escolar; [...] verdadeira inovação que assusta uma parcela dos professores e dos pais, e requer novas competências” (PERRENOUD, 2004, p. 12). Nos ciclos de aprendizagem, os tempos e espaços são ampliados, numa concepção de organização plurianual de dois, três ou até quatro anos, a fim de que todos os alunos tenham mais oportunidades de alcançar as aprendizagens previstas. Não significa uma ruptura total com práticas avaliativas, muito pelo contrário. A avaliação passa a ser vista como um recurso essencial a favor das aprendizagens e do processo de ensino em si. A reprovação/retenção, quando necessária, é prevista apenas ao final de cada ciclo, como mais uma oportunidade de aprendizagem.

Na seção a seguir é feita uma breve apresentação dos ciclos de aprendizagem, dando um enfoque especial a como estão amparados legalmente no cenário nacional, assim como aos desafios diretamente envolvidos em sua implantação e implementação.

2.2.2 Os ciclos de aprendizagem: seu status no contexto brasileiro e desafios

A imagem da educação brasileira não tem sido a das mais convidativas à contemplação. Inúmeros são os problemas que podem ser elencados e que colocam o país numa situação desvantajosa e preocupante se situado em um quadro mundial. Segundo relatório elaborado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e parceiros (UNICEF, 2019), com base no penúltimo Censo Escolar disponibilizado pelo INEP³⁰, escolas estaduais e municipais do país reprovaram mais de 2,6 milhões de estudantes em 2018. Além disso, ainda em referência ao mesmo ano, a reprovação custou ao Brasil cerca de 16 bilhões de reais aos cofres públicos³¹; quantia utilizada para custear despesas com o pagamento de salários de profissionais da educação, aquisição de material escolar, merenda e outras despesas inerentes à rotina das escolas de educação básica.

Dados publicados pelo site *Trajétoria Escolar*³² e com base no último Censo Escolar ainda apontam um alto índice de reprovação na educação básica brasileira. Mesmo tendo havido uma redução na quantidade de reprovações, o número ainda é considerado alto. Em 2019 foram mais de 2,1 milhões de reprovações, sendo mais de 600 mil o número referente às evasões. A

30 Os dados do último Censo Escolar referente ao ano de 2019 são apenas preliminares. Por isso, não puderam ser apresentados neste trabalho.

31 Dados fornecidos pela empresa *IDados* – consultoria de análise especializada em educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/brasil-gasta-r-16-bilhoes-com-reprovacao-de-3-milhoes-de-alunos-em-2016-aponta-levantamento.ghtml>. Acesso em 26 out. 2020.

32 Dados disponíveis em <https://trajetoriaescolar.org.br>. Acesso em 21 abril 2021.

reprovação e o abandono escolares ainda figuram como grandes problemas a serem combatidos, sendo, desde longa data, frutos de preocupação e de busca por ações de enfrentamento. Ainda de acordo com esse mesmo censo, apesar de uma diminuição nos percentuais de reprovação e da estabilização com tendente queda nos índices de evasão (UNICEF, 2021), os números ainda são muito altos se comparados ao de países mais desenvolvidos (OCDE, 2020)³³.

Para alunos, os efeitos da reprovação trazem como uma boa ilustração a imagem do efeito dominó: um problema que leva a outro e outro, como uma cadeia de traumas que pode acompanhá-los por toda a vida. um evento que “afeta a auto-imagem de um aluno e o seu valor aos olhos do outros, o seu atraso escolar (defasagem entre idade real e “idade normal”) torna-se uma deficiência no momento de qualquer decisão posterior” (PERRENOUD, 2004, p. 36). Essa questão já vem de longa data. Almeida Júnior (1957), por exemplo, já sinalizara os danos da reprovação, apontando-a como a causadora da evasão, de desperdício de dinheiro público e de estagnação dos alunos em séries/anos iniciais que “envelhecem e ocupam o lugar destinado a novas gerações” (ALMEIDA JÚNIOR, 1957, p. 8). Para o aluno, além de aspectos de natureza emocional, a reprovação abala seu *status* igualitário em relação aos seus colegas, interfere em sua vida profissional, além de ter uma eficiência muito limitada em termos de aprendizagem (PERRENOUD, 2004) se comparada aos prejuízos que pode trazer.

Apesar de experiências no cenário nacional envolvendo os ciclos e, em especial, a adoção da progressão automática, foi com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) que os ciclos de aprendizagem e outras formas não seriadas de organização curricular foram oficializadas no país:

Art. 23. [...] A Educação Básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Além do referido artigo, o Art. 32 da mesma lei propôs o regime de progressão continuada como uma política de reformulação dos ciclos, ambos os artigos coadunando com os PCNs (BRASIL, 1997), que também propõem a organização escolar em ciclos.

Para muitos estados e municípios, tais documentos significaram marcos norteadores importantes na elaboração de seus próprios dispositivos legais no que diz respeito aos ciclos. A partir de então, foi possível entender que o propósito dos ciclos de aprendizagem é justamente permitir que cada aluno, em sua individualidade, porém sem desconsiderá-lo como ser social

33 OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

que interage e aprende na/com a interação, consiga acesso a um ensino que lhe permita aprender, tendo espaço e tempos ampliados, e acesso “a uma pedagogia diferenciada, baseada em uma avaliação formativa” (PERRENOUD, 2004, p. 40). Entende-se que a organização temporal passa a ser plurianual de “dois, três, quatro anos, ou até mesmo em experiências mais ousadas em sistemas de ensino completos” (MILLIANTE; VIEIRA, 2017, p. 7054); no entanto, a progressão passa a ser a continuada, em que é permitida “a reprovação no final de cada Ciclo, caso o aluno não alcance os objetivos” (ANDRADE, 2015, p.3).

Um aspecto que também passa a ser ressignificado é a avaliação, haja vista seu papel não ser mais o “de reprovar ou aprovar os alunos ao final de cada ano” (KNOBLAUCH, 2004, p. 117). Na perspectiva dos ciclos, passa a ter caráter diagnóstico e contínuo, ou seja, sua natureza formativa é priorizada.

Todavia, para que o modelo de ciclos aqui proposto alcance êxito e não protagonize problemas enfrentados por experiências que adotaram a progressão automática,

[h]á a necessidade de formulação, nas redes de ensino, de um projeto educacional amplo e consistente, com a definição de princípios pedagógicos; definição de currículo comum; investimentos na formação contínua dos professores e no fortalecimento da escola; garantia de melhores condições de trabalho; democratização da educação em todos os níveis; conscientização dos pais e alunos; espaço para que profissionais da educação participem ativamente na formulação deste projeto, deixando de serem vistos como meros executores de projetos do quais não compartilham (MAINARDES, 2001, p. 13).

Dessa forma, para que a proposta de ciclos de aprendizagem possa ser uma realidade que venha a proporcionar ganhos positivos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) é necessário não apenas conhecer sobre o que consiste a referida proposta, mas conhecer, *a priori*, o contexto em que será implantada e implementada para que as formulações apontadas pelo autor acima possam ser concretamente feitas e apropriadas pelos atores envolvidos.

A seguir, trago um breve histórico do contexto das escolas públicas da SEEDF quanto aos ciclos de aprendizagem, como foram implantados e implementados, e como estão organizadas hoje. É importante ressaltar que nem todas as etapas da educação básica do DF estão organizadas em ciclos de aprendizagem. O Ensino Médio, por sua vez, ainda é seriado, sendo facultado a algumas escolas da rede e, por conseguinte, a seus alunos, optar também pelo sistema semestral.

2.2.3 Os ciclos de aprendizagem nos contextos das escolas da SEEDF

O DF já vivenciou experiências com ciclos bem antes da publicação da LDBEN (BRASIL, 1996) e dos PCNs (BRASIL, 1997). Todavia, após a devida previsão legal

permitindo a adoção dos ciclos de aprendizagem e da progressão continuada, já em 2005, a SEEDF começou a sua adequação aos ciclos, implantando o Bloco Inicial da Alfabetização (BIA), que corresponde aos 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. De acordo com esse direcionamento, desde 2015, os 2º e 3º ciclos vêm sendo implantados gradativamente nas escolas de ensino fundamental da Rede³⁴.

Ainda no ano de 2015, com a publicação do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2015a), a organização escolar trazia como propostas de organização curricular de suas escolas os ciclos e o modelo seriado, sendo que, com a publicação do Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024), ficou decidido pela adoção dos ciclos de aprendizagem para a etapa do ensino fundamental, como prevê a estratégia 2.3 do referido Plano:

adotar, após amplo debate com a comunidade escolar, até o terceiro ano de vigência deste Plano (2018), modelo de organização curricular em ciclo, em substituição ao regime seriado, de modo a enfrentar os índices de reprovação e os percursos diferenciados de escolarização. (DISTRITO FEDERAL, 2015b).

Dessa forma e de acordo com o referido PDE, tanto a gestão, a organização da escola, o currículo e, principalmente, seu processo de ensino-aprendizagem devem estar fundamentados no objetivo de promover e oportunizar as aprendizagens em prol do desenvolvimento holístico do aluno. Ficou estabelecida, então, a “Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens”, nome dado aos ciclos de aprendizagem na Rede. Assim, as modalidades de ensino da SEEDF passaram a ser configuradas conforme apresentado no quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Organização das modalidades de ensino da educação básica da SEEDF

Etapa	Ciclo/Série	Faixa etária	Regime	Subdivisões/Blocos
Ed. Infantil*	1º ciclo	0 a 5 anos	Anual	- Creche – 0 a 3 anos (Berçário I e II, Maternal I e II) - Pré-escola – 4 e 5 anos (1º e 2º períodos)
Ensino Fundamental (anos iniciais)	2º ciclo	6 a 10 anos	Trianual e bianual	- 1º Bloco (BIA) – 1º, 2º e 3º anos - 2º Bloco – 4º e 5º anos
Ensino Fundamental (anos finais)	3º ciclo	11 a 14 anos	Bianual	- 1º Bloco – 6º e 7º anos - 2º Bloco – 8º e 9º anos
Ens. Médio**	Sistema seriado	A partir dos 15 anos	Anual ou semestral	1º, 2º e 3º. anos

* Apesar de ser identificado como 1º ciclo, não compreende a educação básica obrigatória. Fora utilizada essa nomenclatura apenas para fins de organização curricular. Segue o regime seriado apenas em seu caráter de organização anual, sendo sua progressão automática de acordo com idade cronológica do aluno.

** O Ensino Médio (ainda) não foi incluído no sistema de ciclos. O que ainda é permitido em algumas instituições da Rede é o sistema de semestralidade, quando ao aluno é facultada a escolha por cursar os componentes curriculares dessa etapa em semestres, sem que haja alteração no período de término dessa fase final da Educação Básica.

Fonte: Elaboração própria com base no Regimento da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019)

34 O termo Rede diz respeito à SEEDF. Decidi alternar pelo uso dos dois, por seu uso se fazer bastante presente nos documentos oficiais da SEEDF.

Para o 2º e 3º ciclos é permitida a retenção de alunos apenas ao final de cada um dos blocos, ou seja, no 3º, 5º, 7º e 9º anos. Ao longo desses dois blocos somente é possível a reprovação anual em razão de extrapolação do limite anual de faltas. Caso contrário, a retenção

deve ser justificada pela escola com a realização de conselho de classe (com a participação de professores, equipes de apoio, gestores), mediante registros sistematizados ao longo do processo que evidenciem as estratégias adotadas pelo professor para atender às necessidades de aprendizagens dos estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 22-23).

Ressalta-se que segundo a Meta 2 do PDE em questão e até seu último ano de vigência, está prevista a garantia de acesso universal a todos os alunos à educação básica, assegurando sua permanência e aprendizagem nas escolas da SEEDF. O ingresso obrigatório de todos os alunos deverá ocorrer a partir dos seis anos de idade, sendo assegurada a todos os ingressantes a conclusão do ensino fundamental até os quatorze anos de idade. Considerando que o PDE (2015-2024) passou a ser obrigatório, de fato, em 2018, não será possível comprovar o alcance dessa meta a não ser que seja ratificada em um próximo Plano, haja vista que alunos ingressantes no 1º ano do ensino fundamental em 2018, estarão ainda no 7º ano em 2024.

Os ciclos de aprendizagem para o ensino fundamental da Rede têm como objetivos:

- valorizar as aprendizagens dos estudantes e seu percurso formativo;
- aprimorar os processos de ensinar, aprender e avaliar;
- superar o ensino fragmentado criando experiências educativas que possibilitem a aprendizagem, a inclusão e o compromisso com a mudança de relações assimétricas de poder;
- melhorar as condições pedagógicas por meio da reorganização do tempo/espaço do e no cotidiano escolar;
- corrigir o fluxo escolar com qualidade;
- tornar mais efetiva, ética e saudável a relação professor-estudante;
- qualificar a avaliação, incluindo o processo contínuo de recuperação das aprendizagens. (DISTRITO FEDERAL, 2017, p. 10)

Além disso, reconhece-se como fundamentais para o sucesso de sua implementação:

- ◆ enfatizar a importância do trabalho coletivo entre os pares por meio dos momentos de coordenação pedagógica dos professores, gestão e comunidade escolar;
- ◆ promover a formação continuada docente;
- ◆ fortalecer a gestão democrática;
- ◆ integrar a comunidade escolar em geral;
- ◆ reconhecer o papel formativo das avaliações, independentemente do instrumento usado;

- ◆ acompanhar o desenvolvimento do aluno lançando mão de instrumentos de registro como o próprio diário de classe e o Relatório de Avaliação Individual (RAV), através dos quais se torna possível detalhar as intervenções feitas em prol das aprendizagens;
- ◆ incluir alunos ANEEs, permitindo que tenham todo o suporte e acompanhamento necessários, inclusive os fornecidos pela Sala de Recursos, Sala de Apoio às Aprendizagens, Serviço de Orientação Educacional e Equipes Especializadas (tratamento estendido aos demais alunos quando assim couber e for conveniente);
- ◆ estabelecer comissões de professores e profissionais da educação, tanto para decisões de Conselhos de Classe como para promover avaliações coletivas do processo e formações continuadas em prol da melhoria das aprendizagens por ciclos.

A proposta de ciclos, apesar de não ter sido pensada para todas as etapas da educação básica, como no caso do ensino médio, foi estendida aos CILs – escolas de natureza especial e que oferecem idiomas em caráter complementar às escolas de educação básica. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019), todas essas instituições e respectivos idiomas deverão se organizar em ciclos de aprendizagem.

A seguir, apresento tal proposta para tais escolas e alguns apontamentos sobre os possíveis dilemas a serem enfrentados.

2.2.4 Os ciclos de aprendizagem nos CILs do DF

A organização escolar em ciclos de aprendizagem prevista para as escolas públicas da SEEDF também foi ampliada a todos os CILs segundo suas diretrizes pedagógicas. A partir da publicação do referido documento em 2019, cada CIL terá até três anos para implementar o trabalho por ciclos de aprendizagem, ou seja, até o ano de 2022.

Em seu texto, as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019) trazem os mesmos princípios que justificam tal organização escolar em outras escolas da Rede:

- ◆ minimizar a repetência e evasão escolar;
- ◆ tornar possível a permanência do aluno na escola até a conclusão do curso;
- ◆ melhorar os processos de ensino-aprendizagem respeitando os diferentes tempos de aprendizagem dos alunos e a heterogeneidade entre eles;
- ◆ trazer à compreensão a importância de se ampliar tempos e espaços, a fim de que todos tenham mais oportunidades para aprender e/ou consolidar aprendizagens inserindo-os

numa concepção de organização curricular dinâmica e flexível, como uma progressão espiral, em que são possibilitados frequentes retornos a conteúdos previstos;

- ◆ enfatizar que os objetivos de aprendizagem devem ser claros para professores e alunos;
- ◆ fomentar o fortalecimento da formação continuada, da coordenação pedagógica e da gestão democrática em que todos têm voz e vez;
- ◆ reforçar o caráter formativo da avaliação, dando prestígio à função formativa e sabendo fazer uso adequado da somativa;
- ◆ deixar claro que, como o aluno tem mais tempo para consolidar as aprendizagens, não haverá sua retenção dentro dos ciclos, apenas ao final deles, se for o caso.

Esse documento já traz em seu corpo a organização dos seus currículos em ciclos de aprendizagem, sendo que uma das maiores inovações para a maioria dessas escolas (inclusive da instituição que é foco desta pesquisa), reside justamente na extinção da figura da reprovação ao final de cada nível. Ou seja, a partir da publicação do referido texto, para o Currículo Pleno, só poderá haver retenção três vezes, ao passo que no Currículo Específico, apenas duas. O quadro abaixo traz um resumo dos currículos com seus ciclos e duração, cargas horárias diárias e semestrais, com destaque para os momentos previstos para retenção/reprovação:

Quadro 2 – Ciclos dos currículos dos CILs

CILS	Currículo				
	Pleno			Específico	
	Ciclo 1	Ciclo 2	Ciclo 3	Ciclo 1	Ciclo 2
Níveis	1A 1B 1C 1D	2A 2B 2C 2D	3A 3B 3C 3D	E1 E2 E3	E4 E5 E6
Duração	4 semestres	4 semestres	4 semestres	3 semestres	3 semestres
Carga horária diária	1h40 (diurno) 1h30 (noturno)				
Carga horária semestral	67h (diurno) 54h (noturno)				

Fonte: Elaboração própria com base nas Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019)

Como mudanças geralmente podem constituir grandes desafios a serem transpostos quando não se sabe exatamente como se deve proceder, da mesma forma como ocorrera com as demais escolas da SEEDF, as Diretrizes Pedagógicas dos CILs igualmente não trazem um passo a passo de como deve ser feita a transição de um modelo que permite a retenção do aluno ao final de cada semestre letivo para um cuja retenção é permitida somente ao final de cada ciclo. Deixa claro, por sua vez, que a modificação deve ocorrer, e que a escola, de maneira coletiva e contando com a participação de professores, gestores e comunidade escolar em geral, tem autonomia para se organizar a esse respeito. Apresenta os objetivos a serem alcançados por ciclos, não mais por semestres, deixando a cargo de cada CIL estruturar sua rotina de ensino das línguas, utilizando livros didáticos, ou não, como recursos de apoio didático-pedagógico.

Considerando a necessidade de se implantar e implementar tal organização curricular, e por entender que “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 43) é essencial que se planeje como fazê-lo a fim de alcançar os objetivos previstos. Assim, a próxima seção é destinada à apresentação de um procedimento proposto para o desenvolvimento da oralidade em LI, considerando articular-se com os ciclos de aprendizagem: as SDs.

2.3 Sequências Didáticas: um procedimento para o desenvolvimento de habilidades comunicativas

As SDs foram o resultado de pesquisas conduzidas pelo Grupo de Genebra, composto por pesquisadores da “Escola de Genebra”, cujo objetivo principal fora buscar meios/estratégias para minimizar as dificuldades que alunos francófonos apresentavam em termos de produção escrita. Composto por pesquisadores como Jean Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, Auguste Pasquier e Sylvie Haller, do Departamento de Didáticas de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (UNIGE), Suíça, o Grupo de Genebra, desde a década de 1980, vem se dedicando a estudos sobre o ISD, com aplicação inicialmente no cenário de ensino do francês como LM.

Considerando que o referido grupo contava com estudiosos de várias áreas do saber³⁵, e que, baseados nos “preceitos defendidos por Bakhtin, Volochínov e Vygotski com relação à dimensão social da linguagem e a sua importância para a emergência e o funcionamento do pensamento consciente humano” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 38), entendeu-se que não se pode conduzir estudos sobre o lugar da linguagem nos processos de desenvolvimento apenas a partir de vieses disciplinares isolados, mas sob uma abordagem transdisciplinar concebendo o ISD como a “Ciência do Humano”; ou seja, que alimenta-se de várias áreas do saber para buscar entender o papel social da linguagem no desenvolvimento do indivíduo.

O ISD é uma abordagem teórico-metodológica centrada no papel crucial da linguagem na formação e desenvolvimento humanos. Segundo Bronckart, somos seres constituídos pela linguagem, sendo por ela transformados e, por meio dela, agentes de transformação do mundo. Tais transformações se dão como consequência das interações humanas ocorridas dentro de uma dada esfera social, representada por suas culturas, normas, acordos e identidades. Os processos de ensinar e aprender nada mais são que situações em que há a presença de trocas

35 O Grupo de Genebra contava com pesquisadores das áreas de ciências da Educação, Filosofia, Sociologia, Psicologia e Filologia.

intermediadas pela linguagem, em que se “permitem a aprendizagem e a apreensão de regras de convívio social, das formas de agir no mundo a nossa volta, bem como a construção de representações do mundo” (CRISTOVÃO *et al*, 2010, p. 193).

O termo sequência didática surgiu em 1996, quando o referido grupo de estudiosos identificou “a necessidade de superação da compartimentalização dos conhecimentos no campo do ensino de línguas” (GONÇALVEZ; FERRAZ, 2016, p. 126). Tal fragmentação diz respeito especialmente à maneira como o sistema seriado organiza o ensino, conhecido como “programa de ensino”, em que uma lista de assuntos ou conteúdos deve ser cumprida pelo professor, sendo imposta a todo um grupo de alunos demonstrar o que fora “ensinado” para que possa avançar para a próxima série/ciclo. Essa demonstração se dá, geralmente, por meio de testes e provas, sendo um conteúdo considerado como vencido/cumprido e o aluno, aprovado, quando uma nota mínima é alcançada; ao passo que a reprovação condiciona o aluno a cursar novamente toda a série/o ciclo, sem que seja dada uma atenção especial unicamente aos tópicos necessários.

A descompartimentalização da qual asseveram os autores acima vislumbrou nos gêneros textuais orais e escritos³⁶ – instrumentos construídos a partir de padrões sócio-historicamente elaborados (CRISTOVÃO *et al*, 2010) – uma possibilidade de viabilizar um ensino significativo, baseando-se nos pressupostos do ISD e à luz das demandas educacionais do contexto de ensino-aprendizagem francófono. O casamento entre a intencionalidade de proporcionar ao aluno apropriar-se de conhecimentos de forma holística com o instrumento gênero deu à luz ao procedimento Sequência Didática (SD).

As SDs são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). Seu objetivo central consiste em garantir alunos de condições para que produzam os mais diversos gêneros discursivos públicos pertencentes a uma dada esfera social, a fim de que se constituam “**instrumentos** ou *megainstrumentos* (BRONCKART, 2009, p. 103, grifo do autor)” de seu agir social. Todavia é importante ressaltar que as SDs “só podem ser considerados como verdadeiros instrumentos, quando nos apropriamos deles, considerando-os úteis pra nosso agir com a linguagem” (CRISTOVÃO, 2009, p. 306). A mesma autora complementa que tal apropriação permite tanto a produtores como a leitores “uma melhor relação com os textos, pois, ao compreender como utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, pressupõe-se que esses agentes poderão também transferir conhecimentos e agir com a linguagem de forma eficaz” (CRISTOVÃO, 2007, p. 3).

³⁶ Para este estudo, agrego aos gêneros orais e escritos os gêneros multimodais, adotando, dessa forma, a concepção de gêneros discursivos.

Assim, segundo os pressupostos do ISD, os gêneros não só podem como devem ser usados para o ensino, para que os alunos desenvolvam as capacidades de linguagem necessárias para seu agir no mundo. Tais capacidades estão divididas em quatro grupos: capacidade de ação, capacidade discursiva, capacidade linguístico-discursiva (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 1993) e capacidade de significação (CRISTOVÃO; STUTZ, 2011):

- Capacidade de ação: diz respeito aos “conhecimentos relacionados ao contexto de produção que contribuem para o reconhecimento do gênero, adequação ao contexto e mobilização de conteúdos” (CRISTOVÃO *et al*, 2010, p. 194). Dentre algumas atividades que podem ser trabalhadas para mobilizar tal capacidade estão as que desenvolvem no aluno a capacidade de fazer inferências sobre quem produz o texto, para quem é destinado, sobre o assunto, como, onde e por que foi elaborado.
- Capacidade discursiva – são conhecimentos sobre a forma como os conteúdos do texto estão organizados e apresentados. Dentre algumas das atividades a desenvolver quanto a esta capacidade estão as que estimulem o aluno a identificar no texto a existência ou não de imagens, como o texto é exposto, seu formato, leiaute, fonte de referências.
- Capacidade linguístico-discursiva – trata-se de conhecimentos linguísticos em si. São as operações de linguagem como coerência, coesão, adequações quanto ao uso da gramática em geral, às modalizações e figuras de linguagem.
- Capacidade de significação – ocorre quando o leitor entende “o lugar social do gênero” (DÍAZ, 2019) e sua função para quem dele faz uso em uma esfera comunicativa. Envolve o (re)conhecimento de estruturas que são presentes ao gênero (o conjunto dos pré-construídos coletivos) e o saber se posicionar na relação texto-contexto.

É essencial deixar claro que nenhuma dessas capacidades funciona isoladamente. São parte de uma “engrenagem” que permite que um texto funcione em sua completude, porque “ao nos comunicarmos, não pensamos separadamente nem tomamos o gênero por partes, mas o consideramos como um todo coeso e o utilizamos com determinados propósitos comunicativos” (CRISTOVÃO *et al*, 2010, p. 196). Esse comunicar coeso nada mais é que a apropriação do gênero à luz de suas capacidades e necessidades comunicativas.

Todavia, uma condição chave para que se tenha os gêneros como instrumento de ensino é que os alunos entendam a necessidade de se apropriarem deles como ferramentas de seu agir social, o que só é possível quando os objetivos de aprendizagem são claramente apresentados ao corpo discente, numa perspectiva de coparticipação do processo de ensino-aprendizagem.

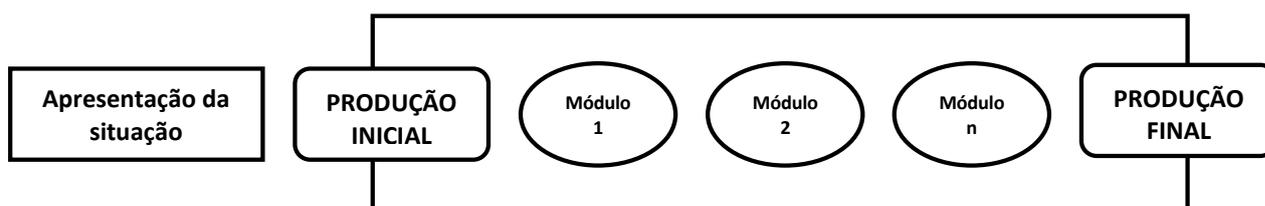
Como as SDs constituem procedimentos vislumbrados pelo ISD para a realização da transposição didática da teoria para a prática no que diz respeito ao ensino formal de gêneros textuais orais e escritos (CRISTOVÃO, 2009) e multimodais na escola, é necessário entender como se estruturam, que aspectos devem ser levados em consideração no processo de sua elaboração, quais os principais gêneros discursivos orais públicos de interesse às necessidades acadêmicas, e em que aspectos as SDs se apresentam como uma possibilidade para o contexto de línguas, em especial, no que tange o processo de ensino-aprendizagem da oralidade.

Nas próximas seções apresento tais tópicos, a fim de um melhor entendimento dos encaminhamentos a fazer quando da elaboração das SDs propostas nesta dissertação.

2.3.1 Estrutura da sequência didática

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), a SD possui uma estruturação própria, a saber: 1) *apresentação da situação* de produção; 2) *produção inicial* ou *primeira produção*; 3) *os módulos* elaborados de acordo com os objetivos e necessidades de aprendizagem e 4) *produção final*. O esquema a seguir, na figura 3, ilustra como ocorre tal estruturação:

Figura 3 - Estruturação de uma sequência didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83)

Em seguida, apresento, no quadro 3, como fora elaborada uma SD em observância a cada uma das etapas acima:

Quadro 3 – Esquema de SD em torno do gênero exposição oral na Escola Primária

MÓDULOS							
	Oficina 1 Escutar uma conferência de um adulto	Oficina 2 Tomar notas para preparar a exposição	Oficina 3 Construir uma exposição	Oficina 4 Aprender a reformular	Oficina 5 Organizar o seminário	Produção final	
Objetivos	*Compreender o contexto de produção de uma exposição oral. * Dar sentido ao conjunto de atividades. * Colocar questões sobre uma exposição	*Familiarizar-se com uma exposição oral de adulto. * Ter uma apreciação global de uma exposição. * Escutar atentamente para completar um guia de escuta.	* Selecionar informações a partir de um texto escrito. * Elaborar anotações a fim de facilitar a exposição. * Exercitar-se na utilização de notas para a exposição oral.	* Escolher um tema para a exposição. * Coletar documentos de referência. * Documentar-se. * Preparar notas para a exposição.	* Reformular palavras difíceis. * Utilizar diferentes maneiras de introduzir uma reformulação.	* Planejar o seminário ou a exposição. * Articular as diferentes partes da exposição.	* Tomar a palavra diante da classe.
Atividades	1. Escuta de uma conferência. 2. Discussão sobre a apresentação.	1. Aquisição de conhecimentos sobre o castor (tema da conferência). 2. Escuta da exposição “O castor” e tomada de notas.	1. Leitura de um texto sobre o lobo. 2. Escolha de palavras-chave. 3. Tomada de notas. 4. Treinamento para a exposição a partir de notas.	1. Escolha de um tema. 2. Anotação escrita dos conhecimentos sobre o tema. 3. Visita a um centro de documentação. 4. Pesquisa de documentos. 5. Leitura de documentos. 6. Anotações. 7. Balanço de conhecimentos.	1. Escolha das palavras a reformular. 2. Encontrar as reformulações. 3. Encontrar os introdutores de reformulação. 4. Jogo de reformulação. 5. Pesquisa de reformulações.	1. Escuta de uma introdução. 2. Preparação do conteúdo de uma introdução. 3. Escuta de um resumo. 4. Comparação de resumos. 5. Observação da articulação das diferentes partes. 6. Comparação de introdutores de uma outra exposição. 7. Observação dos encerramentos. 8. Preparação de uma conclusão.	1. Coordenação da distribuição da palavra entre os alunos. 2. Treinamento para a exposição. 3. Apresentação sucessiva dos grupos.
Material	* Gravação de uma conferência sobre o escorpião.	* Gravação da exposição “O castor”. * Duas fichas para tomada de notas.	* Texto sobre o lobo. * Uma ficha para tomada de notas. * Um gravador portátil.	* Uma ficha para pesquisa de documentos. * Obras diversas.	* Duas fichas de atividades. * Um jogo por grupo de reformulações.	* Gravações de introduções e de resumos. * Trechos de conferência. * Quatro fichas de atividades.	* Um gravador portátil. * Duas folhas contendo as oito regras para um seminário.
Duração	1h	1h	1h	4h	2h	2h	1h + as apresentações

Fonte: Adaptado de Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004, p. 193-195)

Na *apresentação da situação*, o professor expõe aos alunos o projeto de comunicação que culminará na produção final, dando-lhes detalhes acerca da tarefa envolvida em torno de um gênero oral ou escrito, já numa perspectiva de preparo para uma primeira produção. Essa primeira etapa é chamada de “crucial e difícil” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84), porque nela o aluno precisa ser informado sobre como deverá agir dentro do projeto coletivo do qual passa a fazer parte, sobre o gênero em questão, para quem será destinada a produção final, que forma esta assumirá e quem participará diretamente de sua produção. Além disso, precisa entender quais conteúdos serão trabalhados e sua relevância. Assim, “[a] fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85).

Na SD apresentada acima e considerando que seu público-alvo corresponde a alunos do 1º e 2º ciclos do ensino fundamental no contexto brasileiro, que correspondem ao Ensino Fundamental I, não se observa a realização de uma primeira produção. Provavelmente tal decisão se deu pela detecção da inexistência de conhecimentos prévios acerca do gênero por parte dos alunos (ou de sua maioria), sendo que a etapa seguinte à apresentação fora chamada de “Sensibilização”. Escolhas de tal natureza são perfeitamente possíveis considerando a natureza flexível da SD, a qual pode ser ajustada às necessidades e capacidades dos alunos, a fim de que consigam se apropriar do gênero gradativamente.

A segunda etapa diz respeito a uma *primeira produção*. É nesse momento que o professor consegue situar o quanto os alunos conhecem (ou não) acerca do gênero proposto, realizando uma avaliação diagnóstica sem notas. Com esse primeiro diagnóstico pode-se conseguir identificar a Zona de Desenvolvimento Real dos alunos, a fim de que se tenha uma noção da medida do suporte a ser dado em sua Zona Proximal de Desenvolvimento (doravante ZPD)³⁷. É nessa etapa também que, tanto professor quanto aluno, conseguem regular os próximos passos da SD, melhor ajustando os módulos ante ao grau de afinidade (ou não) com o gênero discursivo, assim como a construção conjunta dos critérios de avaliação.

Após essas duas etapas cruciais iniciam-se os trabalhos com o gênero dentro dos *módulos*. É nos módulos que se começa a “trabalhar os *problemas* que apareceram na primeira produção” para que se propicie dar aos alunos os “instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 87, grifo dos autores). Há o que chamam de “decomposição” do gênero, num movimento que passa do mais complexo (produção geral) para o mais simples

³⁷ Sobre essa temática, vide seção deste capítulo sobre Avaliação Orientada para Aprendizagem.

(as partes do gênero), a fim de que o aluno caminhe rumo a um domínio do texto, desembocando numa produção final. É durante a fase prévia à composição dos módulos que três questões importantes precisam ser levadas em consideração: “1) Que dificuldades da expressão oral ou escrita abordar?; 2) Como construir um módulo para trabalhar um problema particular?, e 3) Como capitalizar o que é adquirido nos módulos?” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88).

Como encaminhamento às perguntas acima, orienta-se trabalhar os problemas de níveis diferentes em SDs distintas. Isso propiciará ao aluno não ter que resolver problemas de níveis de dificuldade mais elevados antes de terem domínio sobre questões mais simples. Os autores sugerem, seguindo a psicologia da linguagem, distinguir quatro níveis principais na produção de textos: 1) *Representação da situação de comunicação*: aqui o aluno tem uma imagem mais precisa possível do gênero, sabendo para quem é direcionado, para qual finalidade e entendendo qual é seu papel como utilitário/produtor do gênero em questão. É importante não negligenciar, todavia, um dos aspectos que constitui um princípio norteador para a elaboração de uma SD e que se insere nesse primeiro nível. Tal aspecto diz respeito ao “uso de textos autênticos que sejam uma referência do gênero sendo trabalhado. Textos de circulação social podem revelar traços característicos que devem ser respeitados para a adequação da produção à situação de comunicação em foco” (CRISTOVÃO, 2009, p. 307); 2) *Elaboração dos conteúdos*: o aluno passa a conhecer as técnicas necessárias para buscar, elaborar ou criar os conteúdos do gênero discursivo em questão; 3) *Planejamento do texto*: seguindo uma estrutura mais ou menos convencional, o aluno, já a par das representações da situação da comunicação e com o conteúdo em mãos, começa a planejar sua produção; e 4) *Realização do texto*: trata-se da produção do texto em si, em que se deve levar em conta que vocabulário, tempos verbais e organizadores textuais usar (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Sugere-se ainda que sejam variadas as atividades realizadas dentro dos módulos, numa tentativa de solucionar, com a maior presteza possível, as dificuldades encontradas. Algumas atividades sugeridas são: atividades de observação e análise de textos; comparação entre textos trazendo para as aulas exemplos autênticos do gênero trabalhado; reorganização do conteúdo; revisão de textos; inserção de partes que faltam e a elaboração coletiva de um texto. É ao longo dos módulos que podem ser definidos os critérios de produção e correção textuais, os quais serão essenciais para a fase final da SD e, por conseguinte, para o processo avaliativo do aluno.

Na SD ilustrada no quadro 3 acima, e levando em consideração o público-alvo, seus autores decidiram, como primeira atividade de sensibilização, apresentar uma exposição oral feita por um adulto a partir de um tema de interesse: o castor. Assim, previu-se uma familiarização com o gênero discursivo, propondo a apreciação de suas partes constitutivas globais por intermédio da escuta

atenta de um modelo de exposição. A presença da escuta atenta remete à noção de oralidade como prática social, não restrita apenas à emissão de sons, mas que envolve também o escutar atentamente o outro em prol da boa comunicação. Além disso, mesmo a SD estando voltada especialmente ao ensino e aprendizagem de um gênero textual oral, a presença de gêneros textuais escritos e/ou multimodais, assim como a utilização de outras atividades de língua como a leitura e escrita, também se mostra como extremamente eficaz para capitalizar o processo de ensino-aprendizagem. Gêneros textuais escritos (especialmente aqueles dos quais os alunos já têm certo domínio), podem ser fontes importantes de informação para a tomada de decisões; da mesma forma que a leitura e a escrita, por exemplo, também se mostram como facilitadoras e intermediadoras no processo de ensino-aprendizagem. Um fundamento básico para o desenvolvimento do trabalho em torno de gêneros dentro da SD é considerar “a indissociabilidade entre compreensão e produção, por exemplo, leitura e escrita” (CRISTOVÃO, 2009, p. 307).

Particularmente acrescentaria, à luz das necessidades desta pesquisa, a natural indissociabilidade entre compreensão e produção oral, o que, de fato, consiste na habilidade de oralidade como prática social. O desenvolvimento da oralidade, dentre uma de suas habilidades, integra a capacidade do aluno de conseguir ouvir o outro e ouvir com atenção, o que propicia um domínio mais abrangente do gênero trabalhado. Na SD acima percebe-se que há uma gradação de atividades em termos de dificuldade, sendo que o trabalho com o próprio gênero não se esgota na culminação da produção final. Em um outro momento, para alunos no 3º e 4º ciclos do ensino fundamental, esse mesmo gênero é retomado em uma outra SD, também elaborada por esses mesmos autores³⁸.

Uma outra maneira de capitalizar as aquisições é permitir que os alunos falem sobre o gênero. Ao comentar sobre a linguagem utilizada, sua estrutura e suas técnicas, há a capitalização das aquisições. Uma sugestão de construção que pode inclusive ser utilizada como parte da avaliação é a elaboração de uma lista de constatações, podendo ser um lembrete ou um glossário. Além disso, pode-se construir uma grade de avaliação para a produção final. Na SD aqui apresentada, o processo de tomada de notas está presente como etapa crucial para a apropriação de informações sobre a exposição oral, assim como de técnicas e do vocabulário utilizado por cada aluno em sua produção futura.

Por fim, é na *produção final* que o aluno tem a oportunidade de colocar em prática o que aprendeu separadamente nos módulos, culminando na apresentação do domínio alcançado. É nessa fase que o professor pode realizar uma avaliação somativa mais respaldada, e também

38 Para mais informações sobre essa segunda SD, ver Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004, p. 196-200).

quando o aluno pode realizar uma autoavaliação de seu próprio desempenho. Tendo em mãos os critérios de avaliação acordados ao longo dos módulos, a confiabilidade dos resultados tende a ser maior, sendo possível planejar melhor as próximas etapas em futuras SDs. Daí a importância de se construir/propor uma grade de avaliação. Na SD tomada como exemplo nesta seção, não estão explícitos os possíveis momentos de elaboração de critérios de avaliação da produção final, nem como esta seria feita, nem se haveria algum momento para a autoavaliação dos alunos. Todavia são mencionadas duas folhas contendo as oito regras para um seminário (ou exposição oral) e que, provavelmente, devem ter sido discutidas com os alunos. Seguem as regras:

- tomada de consciência da situação de comunicação de uma exposição; de sua dimensão comunicativa que leva em conta a finalidade, o destinatário, etc;
- exploração das fontes de informação; utilização de documentos (tais como: gráficos, transparências, gravações);
- estruturação de uma exposição; hierarquização das ideias e elaboração de um plano segundo estratégias discursivas;
- desenvolvimento das capacidades de exemplificação, ilustração e explicação;
- antecipação das dificuldades de compreensão e uso da reformulação (em forma de paráfrase ou de definição);
- desenvolvimento da competência metadiscursiva e, em particular, das capacidades de explicitar a estruturação da exposição (solicitada, por exemplo, no momento da apresentação do plano, da conclusão); de marcar as mudanças de nível (texto/paratexto, por exemplo) e de etapas no discurso;
- tomada de consciência da importância da voz, do olhar, da atitude corporal;
- preparação e oralização das notas.

(DOLZ *et al*, 2004, p. 192)

É interessante observar o alinhamento de algumas dessas regras com as habilidades listadas no QRO, figura 1 deste capítulo, na seção 2.1.2. A regra sete, por exemplo, alinha-se à habilidade física do quadro por considerar como importante o uso apropriado da voz, do olhar e da linguagem corporal. A regra três, por sua vez, alinha-se à habilidade cognitiva, quando se atenta ao cuidado com a estruturação do texto no plano discursivo. Já a terceira, está em consonância com a habilidade socioemocional, visto que salienta a importância de se situar a audiência como parte essencial da comunicação oral.

Há que se mencionar, ainda, uma observação importante sobre a avaliação somativa, pois mesmo tendo como objetivo avaliar a aprendizagem, quando construída em conjunto e “assentada em critérios elaborados ao longo da sequência é mais objetiva” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91). Tais autores também reconhecem o caráter subjetivo dos julgamentos, porém atestando que a avaliação deve ser “uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91).

Feita essa apresentação da estrutura de uma SD, tendo por base um exemplo elaborado em torno de um gênero textual oral, é importante que se conheça os principais gêneros públicos orais, com um enfoque especial para os mais apropriados para o desenvolvimento da oralidade no contexto de ensino-aprendizagem de LI em questão.

Entendendo a centralidade do gênero discursivo na SD, a seção abaixo volta-se para tal temática.

2.3.2 Gêneros discursivos: uma breve apresentação, questões sobre progressão e os agrupamentos de gêneros

Retomando a concepção de Bronckart (2009) que define gêneros textuais como “meios historicamente construídos para realizar os *objetivos* de uma ação de linguagem” (BRONCKART, 2009, p. 103, grifo do autor), pode-se afirmar que os gêneros discursivos são toda sorte de enunciados elaborados e utilizados por uma dada esfera de troca social, transmitidos de geração para geração, sendo caracterizados por um plano constitucional (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). A decisão pela escolha de um dado gênero baseia-se pelas necessidades comunicativas, pelos participantes envolvidos na interação e pela intencionalidade do interlocutor.

Mesmo sendo um instrumento passível de modificações ao longo do tempo em atendimento às necessidades comunicativas da esfera social em que se insere, é importante ressaltar que o plano constitucional de qualquer gênero discursivo se refere a uma certa estabilidade relativa que este possui. Esta diz respeito aos aspectos que distinguem um gênero de outro, como o que pode ser dito por meio deles, além de sua estrutura e estilo próprios.

Como as SDs são instrumentos-guia das intervenções docentes em prol de “uma melhor maestria dos gêneros e das situações de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45) por parte dos alunos, uma questão que pode surgir logo no início da elaboração de uma SD envolve o problema da progressão: como realizar a progressão de melhor maneira a fim de não comprometer o processo de ensino-aprendizagem de um certo gênero discursivo para um determinado grupo de alunos?

Os autores acima ressaltam que um dos primeiros aspectos a se observar é a adaptação dos objetivos da SD às capacidades que cada aluno já traz consigo antes de se engajar no trabalho em torno de gêneros, e às dificuldades que pode vir a apresentar ao longo do desenvolvimento da SD. Diz respeito, em termos práticos, à realização de uma avaliação diagnóstica de todos os alunos envolvidos quanto ao seu grau de conhecimento do gênero, e da

adoção de uma sistemática avaliativa processual de todos. Tal cuidado é fundamental porque o fator heterogeneidade é uma realidade presente em praticamente todas as salas de aula, sendo mais importante não antever/planejar que todos os alunos finalizem uma SD tendo os mesmos conhecimentos e as mesmas capacidades de agir por meio do gênero em questão, mas que o mais importante é “promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 45) através de tarefas, atividades e/ou exercícios que propiciem ao aluno progredir gradualmente em termos de suas capacidades iniciais. Para Cristovão, esse aspecto poderia se enquadrar em um dos conceitos subjacentes às orientações metodológicas de projeto de SD, sobre o qual mencionou sob o termo *construção*. Segundo a autora, é necessário que a SD seja desenvolvida com base em uma

proposta de aprendizagem como um processo espiralado de apreensão em que o novo se edifica transformando o que já existe. O indivíduo toma por base conhecimentos já dominados para expandi-los e transformá-los. Nesse sentido, as tarefas [...] partem do que a pessoa já consegue produzir (em termos do gênero solicitado) e se voltam para o que pode ser aprendido para a melhora do texto. (CRISTOVÃO, 2009, p. 307)

Uma progressão balizada nesses princípios, ou seja, no conhecimento da situação inicial de cada aluno e no registro e acompanhamento de seu progresso, atenta-se aos seguintes passos:

1. Adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação às capacidades de linguagem apresentadas pelos alunos;
2. Antecipar as transformações possíveis e as etapas que poderiam ser transpostas;
3. Simplificar a complexidade da tarefa, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças;
4. Esclarecer com os alunos os objetivos limitados visados e o itinerário a percorrer para atingi-los;
5. Dar tempo suficiente para permitir as aprendizagens;
6. Ordenar as intervenções de maneira a permitir as transformações;
7. Escolher os momentos de colaboração com os alunos para facilitar as transformações;
8. Avaliar as transformações produzidas.

(DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 46)

Todos os aspectos elencados acima, além de propiciarem uma melhor progressão no âmbito da SD, alinham-se com os pressupostos dos ciclos de aprendizagem. Dentre eles citam-se: a questão do respeito aos tempos de aprendizagem dos alunos, às adaptações ante suas capacidades de linguagem, além da proposta de avaliar os progressos alcançados. É claro que, e ainda de acordo com os referidos autores, todas as intervenções feitas pelo professor por intermédio da SD com o objetivo principal de propiciar o domínio de gêneros discursivos públicos – aqueles que se aprende formalmente em atendimento às necessidades comunicacionais de um dado contexto também conhecidos por secundários – precisam

encontrar respaldo e suporte nas normas e diretrizes que regem o fazer pedagógico da referida situação de ensino-aprendizagem, o que, no caso deste estudo, é uma realidade.

Assim, diferentemente da tradição escolar fundamentada nos gêneros escolares e que estabeleceu uma hierarquia entre textos dando, geralmente, ao dissertativo-argumentativo um *status* de superioridade em relação à narração e descrição, a proposta de progressão vislumbrada por meio das SDs concebe gêneros públicos seguindo critérios, como os apresentados abaixo, no quadro 4:

Quadro 4 – Agrupamento de gêneros textuais segundo seus aspectos tipológicos

Domínios sociais de comunicação	Aspectos tipológicos	Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos	
Cultura literária ficcional	Narrar	Mímeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Adivinha Biografia romanceada Conto Conto de fadas Conto maravilhoso Crônica literária Fábula Lenda Narrativa de aventura	Narrativa de enigma Narrativa de ficção científica Narrativa mítica Novela fantástica Piada Romance Romance histórico <i>Sketch</i> ou história engraçada
Documentação e memorização das ações humanas	Relatar	Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho Anedota ou caso Autobiografia <i>Curriculum vitae</i>	Notícia Reportagem Crônica social Crônica esportiva Histórico Relato histórico Ensaio ou perfil biográfico Biografia
Discussão de problemas sociais controversos	Argumentar	Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Textos de opinião Diálogo argumentativo Carta de leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Assembleia	Discurso de defesa (advocacia) Discurso de acusação (advocacia) Resenha crítica Artigos de opinião ou assinados Editorial Ensaio
Transmissão e construção de saberes	Expor	Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (em livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Comunicação oral Palestra Entrevista de especialista	Artigo enciclopédico Texto explicativo Tomada de notas Resumo de textos expositivos e explicativos Resenha Relatório científico Relatório oral de experiência Verbetes
Instruções e prescrições	Descrever ações	Regulação mútua de comportamentos	Instrução de montagem Receita Regulamento Regras de jogo	Instruções de uso Comandos diversos Textos prescritos ...

Fonte: Elaboração própria, adaptado de Dolz e Schneuwly (2004, p. 51-52)

O agrupamento acima foi pensado como uma proposta de organização de gêneros textuais públicos para fins didáticos, sem qualquer intencionalidade de classificá-los de forma absoluta, o que é perfeitamente perceptível quanto à presença de um mesmo gênero em

domínios diferentes. Trata-se de um princípio observado, inclusive em outros agrupamentos de gêneros discursivos, como os que tomam por base as esferas sociais de circulação. Para fins de ilustração, eis um recorte dessa outra categoria de agrupamento:

Quadro 5 – Gêneros discursivos segundo sua esfera de circulação

Esferas Sociais de Circulação	Exemplos De Gêneros			
Cotidiana	Anedotas Bilhetes Cantigas de roda Carta pessoal Cartão	Cartão postal Causos Comunicado Convites Curriculum vitae	Diário Exposição oral Músicas Parlendas Piadas Provérbios	Quadrinhas Receitas Relatos de Experiências Vividas Trava-línguas
Literária/Artística	Autobiografia Biografia Contos Contos de fadas Crônicas de ficção Fábulas	Histórias em quadrinhos Lendas Literatura de cordel Memórias	Narrativas de aventuras Narrativas de enigma Narrativas de ficção científica Narrativas de humor	Narrativas fantásticas Narrativas míticas Paródias Poemas Romances
Científica	Artigos Conferências Debate	Palestra Pesquisa	Relato histórico Relatório	Resumo Verbetes
Escolar	Ata Cartazes Debate regrado Diálogo/Discussão argumentativa	Exposição oral Júri simulado Mapas Palestra Pesquisas	Relato histórico Relatório Relatos de experiências científicas	Resenha Resumo Seminário Texto argumentativo
Imprensa	Artigo de opinião Carta ao leitor Carta do leitor Charge Classificados	Crônica jornalística Editorial Entrevista (oral e escrita)	Infográfico Manchete Mesa redonda Notícia	Reportagem Sinopse de filme Tiras
Publicitária	Anúncio Cartazes	Comercial para TV	E-mail	Folder Texto político
Política	Abaixo-assinado Assembleia	Carta de emprego Carta de reclamação	Debate Debate regrado Discurso político	Fórum Manifesto Mesa redonda
Jurídica	Boletim de ocorrência Constituição Brasileira	Contrato Discurso de acusação	Discurso de defesa Estatutos Leis	Ofício Regimentos Regulamentos
Produção e Consumo	Bulas Manual técnico	Placas	Relatos de experiências científicas	Resenha
Midiática	Blog Chat Desenho animado	E-mail Entrevista Filmes	Home page Reality show Talk show	Telejornal Telenovelas Videoconferência

Fonte: Paraná (2008, p. 85-86)

Percebe-se que gêneros já existentes podem ser reclassificados, realocados em outros domínios ou esferas, assim como novos gêneros podem ser criados para atender às necessidades comunicacionais das pessoas. Os gêneros midiáticos são um exemplo. Se anos atrás a carta fora

substituída pelo *e-mail*, hoje, como uma alternativa a este, existem aplicativos como o *Whatsapp* que permitem não apenas enviar e receber textos escritos como também orais. Sem adentrar na seara da multimodalidade, que expande a concepção tradicional de texto, incluindo as imagens, fotos, etc (KRESS van LEEUWEN, 2006).

Conceber que todos os gêneros de uso público são igualmente importantes e que seu domínio precisa perpassar o ensino e a aprendizagem formais situados em sala de aula é um movimento que precisa atingir as esferas escolares em geral. Um exemplo particular que qualquer recém chegado às cadeiras universitárias pode citar é uma carência de domínio de gêneros fundamentais para sua vida acadêmica como o resumo, a resenha, o seminário, a exposição oral. Infelizmente, poucas são as instituições de educação básica e os documentos norteadores do fazer pedagógico que incluem o ensino desses gêneros na escola. O foco, em geral, está em ensinar a escrever narrativas e descrições ao longo do ensino fundamental, sendo a dissertação-argumentativa o gênero dominante ao longo do ensino médio. Isso se deve especialmente ao efeito retroativo³⁹ de testes de entrada à universidade que priorizam o domínio da habilidade de argumentar e de defender pontos de vista. Não há, em boa parte desses exames, especialmente na parte destinada à produção de texto, uma preocupação em avaliar as capacidades de linguagem do aluno quanto aos gêneros textuais com os quais terá mais contato em contexto universitário. Trata-se de uma incoerência que todos reconhecem, mas que não redundam em mudanças, inclusive por parte das próprias universidades que, ou contratam empresas para organizar tal seleção, ou elas mesma incumbem-se de fazê-lo (FISCHER, 2007).

É notório que mudanças precisam ser feitas de âmbito macro para micro, entretanto, isso não impede que, tanto escolas como professores, engajados numa proposta de ensino para a vida, ampliem sua visão, remodelando, revisando e/ou readaptando seus currículos a fim de contemplar o ensino e aprendizagem dos mais diversos gêneros de circulação, orais, escritos e multimodais, no contexto escolar.

Para o contexto de ensino-aprendizagem de LEs, por exemplo, o trabalho com gêneros por intermédio de SDs pode sinalizar caminhos para ganhos significativos no processo de ensino-aprendizagem, pois como Machado e Cristovão (2009) ressaltam:

A SD permitiria um trabalho global e integrado. Na sua construção, considerar-se-ia, obrigatoriamente, tanto os conteúdos de ensino fixados pelas instruções oficiais quanto os objetivos de aprendizagem específicos. Ela contemplaria a necessidade de se trabalhar com atividades e suportes de exercícios variados. Ela permitiria integrar as atividades de leitura, de escrita e de conhecimento da língua, de acordo com um

39 Segundo Green (2013), efeito retroativo, do inglês *washback (backwash) effect*, diz respeito ao impacto que um teste exerce sobre os processos de ensino e a aprendizagem quando voltados para a preparação para o respectivo teste.

calendário pré-fixado. Ela facilitaria a construção de programas em continuidade uns com os outros. Ela propiciaria a motivação dos alunos, uma vez que permitiria a explicitação dos objetivos das diferentes atividades e do objetivo geral que as guia. (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 113)

São por essas e outras razões que o trabalho desta dissertação se volta para uma proposta de uso de SDs para o desenvolvimento da oralidade em LI. Configura-se como proposta por duas razões bem relevantes: primeiramente, por se tratar, de certa forma, de um movimento inovador para o contexto dos CILs, haja vista a inclusão dessas instituições no formato de ensino por intermédio dos ciclos de aprendizagem ser recente; proposta que talvez não teria sido vislumbrada caso o cenário fosse outro. Segundo, pela natural impossibilidade de se prever os problemas que irão surgir ao longo dos módulos, as SDs são, por natureza, procedimentos passíveis de adaptação e modificação, o que lhes atribui um caráter flexível e mutável, assim como os próprios gêneros discursivos o são. A observância e respeito a esse segundo motivo, em especial, é fundamental, porque como o objetivo é adequar o trabalho ao público (e não o contrário), qualquer desrespeito a esse princípio pode afetar enormemente a aquisição do gênero por parte dos alunos, considerando suas capacidades individuais, assim como das habilidades de língua envolvidas.

Por isso, como um primeiro passo para a construção de SDs voltadas para o ensino da oralidade em LI em CILs, é fundamental apropriar-se do que os documentos oficiais que regem a vida dessas instituições preveem. Assim, trago na próxima seção a proposta de análise linguístico-discursiva do ISD, tendo em vista ser a abordagem teórico-metodológica utilizada nesta dissertação para identificar, nos referidos documentos, informações sobre como deve ser conduzido o trabalho com a oralidade e com gêneros discursivos, além de outros dados importantes como: objetivos gerais de aprendizagem, carga horária geral do ciclo para o qual a proposta de SDs é destinada, e dados sobre como as SDs podem ser incluídas como parte do processo de ensino-aprendizagem da língua.

2.3.3 Análise linguístico-discursiva de textos do ISD: uma abordagem teórico-metodológica

O procedimento de análise linguístico-discursiva do ISD tem por objetivo proporcionar que as unidades e as estruturas próprias de textos/discursos sejam identificadas e quantificadas, a fim de que seja possível construir modelos da estrutura e do funcionamento dos diferentes textos/discursos comuns a uma determinada esfera social. Para proceder a tal análise, por sua vez, antes de focar-se diretamente no texto como atividade de linguagem, entende-se que as atividades sociais (ou condutas humanas), ou seja, a situação/contexto em que o texto fora produzido, devam ser o ponto de partida (BRONCKART, 2006). Isso porque, segundo o ISD,

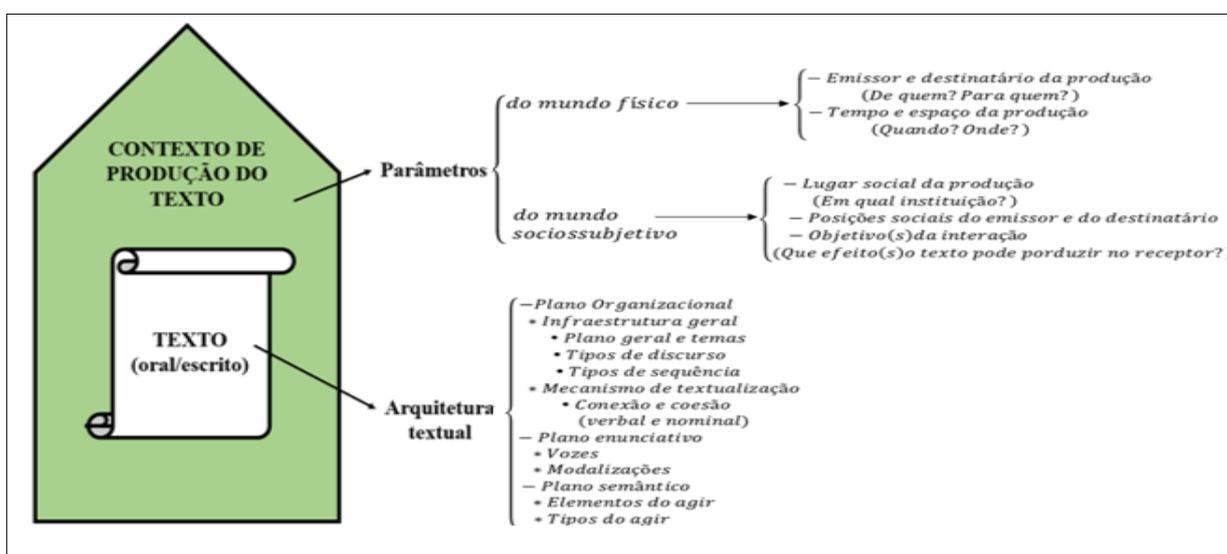
textos são “produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes” (BRONCKART, 2009, p. 69). Tais situações, nada mais são do que os contextos ou condições em que o texto fora elaborado, que quando conhecidos, podem contribuir grandemente para o entendimento do texto em si, ou seja, de sua arquitetura e de seus elementos constitutivos.

Assim, a análise de textos e discursos, segundo o ISD, deve seguir os seguintes passos:

- primeiro, as condições e os processos de interação social: em termos contemporâneos, as diversas redes e formas de atividade humana;
- depois, as “formas de enunciação”, que verbalizam ou semiotizam essas interações sociais no quadro de uma língua natural;
- enfim, a organização dos signos no interior dessas formas, que [...] seriam constituídos das ‘ideias’ e do pensamento humano consciente (GUIMARÃES; MACHADO, 2007, p. 21).

Apesar de Bronckart (2009) ter se baseado principalmente no terceiro e último passos acima para compor tal modelo de análise, olhar para o contexto de produção de um texto numa perspectiva descendente é essencial. A imagem a seguir exemplifica o referido modelo como um todo, mesmo minha análise documental tendo se baseado apenas na identificação das condições de produção dos textos, ou seja, em buscar entender seu contexto físico e sociosubjetivo. Outrossim, também analisei seu plano geral e sua organização temática, haja vista ser objetivo deste estudo situar o lugar da oralidade nos referidos documentos, além de aspectos que possam contribuir para a elaboração de propostas de SDs para o desenvolvimento desta habilidade em LI.

Figura 4 – Quadro geral dos procedimentos de Análise Linguístico-Discursiva do ISD



Fonte: Elaboração própria com base em Bronckart (2009); Machado e Cristovão (2009)

O contexto de produção de um texto é composto por parâmetros do mundo físico e do mundo sociossubjetivo, que exercem influência fundamental na produção textual. Como constituintes do mundo físico elencam-se: o emissor do texto (aquele que o produz = enunciador), o receptor (aquele que o ouve, vê e/ou lê = destinatário), o momento da produção (a extensão temporal, compreendendo o período tomado para a produção do texto, ou o próprio contexto histórico em que é elaborado) e o espaço físico onde o texto é produzido. Os aspectos do mundo sociossubjetivo são: a posição social do emissor e do receptor na interação estabelecida, a esfera social em que ambos se situam e o objetivo da interação.

A arquitetura textual, por sua vez, diz respeito a aspectos concernentes à análise do texto propriamente dita, ou seja, às atividades de linguagem envolvidas. É composta por três camadas interligadas que abrangem os planos organizacional, enunciativo e semântico.

Como parte do plano organizacional e constituindo o que, segundo Bronckart (2009), trata-se do nível mais profundo desse plano, a infraestrutura geral é composta pelo plano geral global do texto e pelos temas nele apresentados, assim como os tipos de discurso e de sequência.

O plano geral do texto, que é “visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo” (BRONCKART, 2009, p. 120), diz respeito ao conjunto de todos os seus conteúdos temáticos, numa concepção de organização textual linear.

O tema, por sua vez, e concordando com Quevedo-Camargo (2011), “não é simplesmente informação dada, assunto ou tópico, [...], mas a realidade em que o signo se forma, [...] decorrente de uma situação histórica concreta, única e impossível de ser repetida” (QUEVEDO-CAMARGO, 2011, p. 53).

Entende-se, portanto, não ser possível desvincular da concepção de ‘tema’, a força que as interações humanas exercem por meio da linguagem em sua constituição, nem do papel da linguagem nas referidas interações. Assim sendo:

O tema da enunciação é concreto, tão concreto quanto o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. [...] O tema é um sistema de *signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução* (BAKHTIN, 2006, p. 132 – destaques do autor).

Como nesta pesquisa a questão temática é fundamental, especialmente pelo fato de o tema oralidade ser foco de atenção e busca nos documentos utilizados como fonte de dados, é crucial que se faça a acepção de tema com algo que precisa ser socio-historicamente situado, levando em consideração a linguagem como instrumento de interação e construção de saberes e do mundo. Como a noção oralidade aqui adotada coaduna com a de um construto que vai

além de conhecimentos linguísticos acerca das habilidades que envolvem falar e ouvir, o entendimento de oralidade como prática social, e que contribui para a formação do aluno de LI não apenas como saber falar e ouvir na língua, é essencial para uma análise dos documentos embasada nos pressupostos teóricos abraçados nesta dissertação.

A seguir, e dando prosseguimento ao encerramento deste capítulo de fundamentação teórica, trago a abordagem da LOA como aporte teórico-metodológico voltado para o uso da avaliação em favor das aprendizagens, mas antes disso, situo o lugar da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas e desafios a ela inerentes.

2.4 O lugar da avaliação no processo de ensino-aprendizagem de línguas e seus desafios

Segundo Vygotsky, a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo se dão por meio da interação que este estabelece com o mundo ao seu redor (VYGOTSKY, 1978, 1986). Desde que nasce e à medida que se relaciona com seus entes mais próximos e com o contexto sócio-histórico-cultural em que está inserida, a criança, aos poucos, consegue se apropriar naturalmente de sua LM. Nesse contexto, a aprendizagem da primeira língua por parte da criança ocorre “por via natural, assistemática, ametódica” (SOARES, 1983, p.3), sendo que, igualmente de forma natural e gradual, também recebe por parte dos usuários mais experientes com quem interage (pais, irmãos, parentes, amigos, outros), suporte⁴⁰ e *feedback*⁴¹ necessários em favor de seu desenvolvimento como usuária da língua.

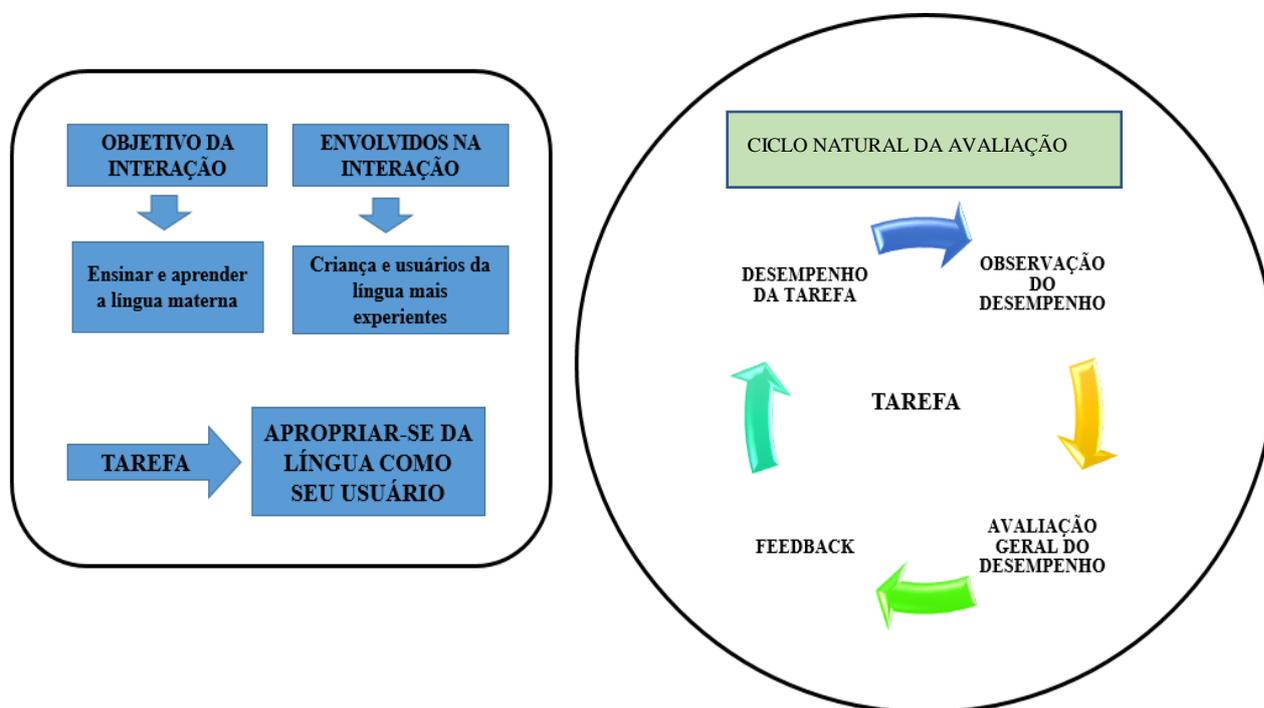
O suporte e o *feedback* em questão constituem elementos integradores de um processo avaliativo natural, que se inicia a partir do momento em que o aprendiz se engaja no desenvolvimento de uma tarefa envolvendo o uso dessa língua. A partir de então e dando prosseguimento a tal processo, entra(m) em cena a(s) parte(s) mais experiente(s) na interação, cabendo a ela(s) o papel fundamental de observar tal desempenho para que possa(m) realizar sobre ele uma avaliação global, continuando o ciclo com o fornecimento de *feedback*. A sequência dessas etapas é fundamental para que lacunas no processo de aprendizagem sejam preenchidas e, se necessário for, ajustes no processo de ensino também sejam realizados (JONES; SAVILLE, 2016). Trata-se, então, do ciclo natural da avaliação, que ocorre quando se aprende a LM e que deveria se fazer presente em qualquer contexto de ensino-aprendizagem

40 Em alguns trechos deste estudo trarei como sinônimo a suporte o termo “andaime”, numa alusão à teoria de Vygotsky (1986).

41 Nesta dissertação, *feedback* diz respeito à noção de devolutiva. Especificamente neste capítulo utilizarei apenas o termo *feedback*.

de línguas (informal ou formal). A figura a seguir traz uma ilustração de como ocorre o referido ciclo, tomando como base o contexto natural de ensino-aprendizagem da LM:

Figura 5 - Contexto de ensino-aprendizagem da LM e o ciclo natural da avaliação



Fonte: Elaboração própria

Uma das grandes problemáticas envolvendo a avaliação em contextos formais de ensino em geral, por sua vez, diz respeito não apenas à maneira diferenciada como o ensino é conduzido – já que passa a ser trilhado por um caminho “intencional, sistemático e metódico” (SOARES, 1983, p. 3) em que ações são planejadas para o alcance dos mesmos resultados por todos –, mas principalmente à não observância de alguns componentes do ciclo acima, comprometendo o potencial que a avaliação pode exercer em favor das aprendizagens. Em muitos desses contextos, “avaliações educacionais, particularmente as conduzidas por intermédio dos mecanismos de testes padronizados de larga escala, tornaram-se tão sistematizadas, que mesmo onde a intenção é promover a aprendizagem, geralmente fracassam em realizá-la de maneira eficaz” (JONES; SAVILLE, 2016, p. 1). E mesmo onde é inexistente a influência direta de testes externos como instrumentos de avaliação, o que acontece, em boa parte das vezes, é que “o aluno faz uma atividade avaliativa, recebe uma nota, e aí se encerra sua jornada pelo conhecimento, quer ele tenha aprendido ou não” (BATISTA; MORAES, 2020, p. 2).

Observa-se que ao invés de ser utilizada em prol da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento, a avaliação tem sido usada primordialmente como um instrumento de classificação, promoção, padronização, aprovação, reprovação do aluno. E essa realidade não é muito diferente no contexto de ensino-aprendizagem de línguas em geral, sejam elas a materna, a segunda ou a estrangeira. Segundo Scaramucci (2006):

Nesse contexto – em que avaliação ainda é tratada de forma marginal e periférica, restrita à função classificatória e promocional, apesar do reconhecimento poder que a envolve – as tentativas de tratá-la de forma mais focalizada têm se limitado a concebê-la como um conjunto de técnicas complicadas, na maior parte delas dissociadas das questões de ensino, de planejamento, de metodologias e materiais didáticos, como se fosse um mero apêndice. O professor, conseqüentemente, não está preparado para usar a avaliação com sua função diagnóstica e verdadeiramente educativa, de identificação de falhas e lacunas no processo de ensino/aprendizagem, quando ainda é possível revertê-lo e retroalimentá-lo (SCARAMUCCI, 2006, p. 51, 52)

A questão ora posta pela autora salienta que o ato de avaliar em contextos de línguas não pode negligenciar o papel de promover a aprendizagem. A utilização de instrumentos avaliativos unicamente para emissão de valor acerca do que o aluno aprendeu, sem que lhe sejam oportunizados espaços e momentos para retomada do que ainda não se apropriou à luz dos objetivos de aprendizagem previstos, deixa claro que o ciclo natural da avaliação não tem sido observado em situações avaliativas dentro da escola. Dessa forma, é primordial que se faça presente também no contexto escolar, para que antes de classificar, promover, reprovar ou excluir, a avaliação seja utilizada como fonte de evidências dos desempenhos observados, propiciando intervenções que se figuram como necessárias para que aprendizagens ainda não adquiridas venham a acontecer. Isso não significa, no entanto, ter que descartar o outro atributo fundamental de todo processo avaliativo formal que é avaliar para emitir valor sobre o que se conseguiu ou não aprender, banindo da escola figuras como testes e provas, por exemplo. Na verdade, deve-se apropriar do entendimento que a avaliação escolar em si tem uma dupla função: a de *avaliar a e para a aprendizagem*, numa perspectiva de aprendizagem por toda a vida (BOUD, 2000; 2002). Todavia, o que se percebe é um desequilíbrio e uma tensão entre uma função e outra, em que o ato de avaliar para a aprendizagem acaba sendo deixado para segundo plano ou simplesmente ignorado.

Somadas a sua dupla função – que pode ser concebida como faces de uma mesma moeda numa perspectiva de coexistência e de complementaridade de identidades e papéis –, de acordo com Carless (2009), outras múltiplas funções foram atribuídas para a avaliação, ocasionando ainda mais tensões que comprometem o atingimento de seu foco principal: a aprendizagem. O quadro 6, a seguir, traz algumas delas:

Quadro 6 – Algumas tensões envolvendo a avaliação

Avaliação voltada para a aprendizagem produtiva; que diz respeito a alunos aprendendo melhor.	↔	Avaliação como julgamento; generalização dos aproveitamentos acadêmicos; avaliação para prestação de contas.
Avaliação como técnica (validade, confiabilidade, etc).	↔	Avaliação como emocional (FALCHIKOV; BOLD, 2007); particularmente em seu impacto sobre a vida dos estudantes (e às vezes sobre os avaliadores).
O que é importante e válido na avaliação (validade).	↔	O que é fácil de avaliar e/ou pode ser medido com confiabilidade.
Avaliação transmite mensagens explícitas.	↔	Avaliação transmite mensagens não explícitas.
Alunos são julgados à luz de padrões.	↔	Em um menor ou maior grau, alunos precisam ser comparados com seus pares.
Avaliação baseada em princípios.	↔	Avaliação baseada na prática.
A garantia de qualidade e a associação à falta de confiabilidade (CARLESS, 2009).	↔	Avaliação inovadora ocorre em uma atmosfera de confiança (McDOWELL, 1995).
Uma ‘boa’ avaliação pode (parecer) tomar tempo.	↔	Tempo é um bem precioso.
Avaliação diz respeito ao atendimento dos resultados de aprendizagem esperados.	↔	Avaliação precisa desenvolver os resultados de aprendizagem não-planejados.
Avaliação diz respeito ao que os alunos podem fazer agora.	↔	Avaliação precisa preparar os alunos para o futuro; em outras palavras, precisa ser sustentável (BOUD, 2000).

Fonte: Elaboração própria com base em CARLESS (2009, p. 79, 80)

O que essas tensões retratam são realidades envoltas ao ato de avaliar que geralmente acabam levando o avaliador a agir contra tal equilíbrio, seja por despreparo, desconhecimento ou por pressões do contexto em que está inserido. O autor acima também acrescenta que a imagem da avaliação também é associada a fatores negativos que interferem tanto no processo de ensinar quanto no que aprender. Para alunos, é muitas das vezes vista como uma fonte de estresse e um campo de injustiças, enquanto que para quem está sob a responsabilidade de avaliar, é tida como algo enfadonho e interminável.

Outrossim, um outro aspecto também protagonista desse quadro nebuloso e que consiste em fator de resistência por parte de professores/avaliadores a mudanças, chama-se *responsabilização*, um dos pilares do termo *accountability*. Diz respeito a

um modelo abrangente de *accountability* educacional [que] inclui a prestação de contas, a responsabilização e a avaliação como partes integradas e integráveis de um projeto nacional de educação. Na falta de um desses pilares teríamos formas parcelares de *accountability* e não um sistema completo” (NARDI; SCHNEIDER, 2014, p. 4, 5)

No que diz respeito à responsabilização, os autores acima ainda ressaltam que é importante deixar claro que esse pilar parte de um ciclo em que avaliação e prestação de contas estão presentes. Em uma política pública baseada em um modelo de *accountability* forte, a

responsabilização, antes de ser uma instância em que mecanismos de punição e recompensa a professores e/ou instituições de ensino em geral se fazem presentes, diz respeito a uma etapa em que pontos fortes e fracos no processo de ensino e avaliação são trazidos à tona para debate, análise e revisão de práticas. O cuidado que se deve ter é não avançar em prol de mudanças para o benefício da educação, atribuindo à responsabilização a visão limitada de punição para quem não obteve bons resultados em avaliações de larga escala, por exemplo, e recompensa aos que alcançaram bons escores.

Um dos grandes problemas inerentes à política de *accountability* é que práticas de ensino acabam se tornando práticas de *'teach to test'* (ensinar para testar), deixando muitas vezes de lado a importância de se olhar para o contexto de sala de aula, respeitando suas particularidades, necessidades e potencialidades, assim como o uso de atividades avaliativas também para a aprendizagem.

Diante de todo esse cenário, percebe-se que a avaliação precisa ser reconfigurada para que possa desempenhar sua dupla função. De fato, não consiste tarefa fácil, pois além das tensões ora postas, da questão da responsabilização e da necessidade evidente de preparar melhor o professor para avaliar, há toda uma cultura que prioriza a avaliação somativa em detrimento da formativa, mesmo já sendo consenso na literatura de que ambas são igualmente importantes e que devem se complementar.

Dessa forma, tem grande importância nessa reconfiguração proporcionar ao docente “conhecer uma diversidade de propostas teórico-metodológicas (na formação inicial e na formação permanente) para que [possam] ter elementos mais consistentes que os [capacitem] a tomar decisões sobre os procedimentos de ensino que sejam adequados à sua realidade” (MAINARDES, 2008, p. 125). E por entender que a avaliação é elo entre ensinar e aprender, igualmente deve-se fornecer e oportunizar condições para que o professor também tenha acesso a propostas/abordagens de avaliação que melhor se adequam às organizações escolares às quais estão submetidos e inseridos.

Considerando que a organização curricular em ciclos juntamente com o procedimento SD necessita de uma abordagem de avaliação que priorize seu papel em favor das aprendizagens, por suas propostas, vislumbrei na Avaliação Orientada para Aprendizagem (*Learning-Oriented Assessment* – LOA) uma abordagem favorável ao ensino de LI para o contexto de ensino desta pesquisa.

A abordagem teórico-metodológica da LOA, tema central desta seção, sem a pretensão de querer ser uma solução para todas as problemáticas envolvendo a avaliação, propõe que se olhe para todas as formas e funções avaliativas praticadas e propostas em contextos formais de

ensino, tendo como foco principal estimular as aprendizagens discentes. Por sua natureza, reforça princípios do ciclo natural da avaliação, para que tanto atividades avaliativas somativas quanto formativas exerçam seu papel de promotoras das aprendizagens. No entanto, respeitando as peculiaridades de cada contexto escolar, são ações interventivas práticas construídas a partir dos pressupostos da LOA que atestarão sua eficácia ou não. E é justamente devido às diferenças existentes entre um contexto escolar e outro, e à não linearidade do processo de aquisição de línguas, que não se intenta propor um modelo para tal abordagem (TURNER; PURPURA, 2016).

Para este estudo em particular, a LOA é apresentada voltando-se para contextos de ensino-aprendizagem de línguas, em especial para o de LI, organizado em torno de ciclos de aprendizagem e numa proposta de trabalho por meio do procedimento SD. Na seção a seguir, prossigo apresentando com mais detalhes a referida abordagem.

2.4.1 Introdução à Avaliação Orientada para Aprendizagem (LOA)

Independentemente da natureza e dos instrumentos avaliativos que se decida lançar mão, não se pode tratar a avaliação como o fim de um processo em que se “testa os conhecimentos dos estudantes sem que os resultados voltem para a sala de aula e ajudem a alavancar sua aprendizagem” (BATISTA; MORAES, 2020, p. 2). Isso porque, antes de ser “central ao processo de ensino e de aprendizagem; é, sobretudo, o elemento integrador entre os dois processos e, como tal, deve subsidiá-los desde o seu início” (SCARAMUCCI, 2006, p. 52). Dessa forma, quando a avaliação consegue cumprir sua função educativa de reorientar e retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem (SCARAMUCCI, 2006; LUCKESI, 2011) e a si mesma, fornecendo, não apenas ao professor como também ao aluno ou demais partes direta e/ou indiretamente envolvidas, informações sobre avanços na aprendizagem e sobre as lacunas que precisam ser preenchidas, tem-se uma avaliação orientada para a aprendizagem.

Tal concepção de avaliação, muitas das vezes, pode equivocadamente acabar se restringindo unicamente à avaliação formativa, já que esta, por natureza, já se propõe a dar foco ao processo e ao que o aluno ainda pode aprender, sendo caracterizada por ser “uma avaliação informativa tanto para o professor, que poderá adequar a sua atuação pedagógica, quanto para o aluno, que poderá ficar ciente de seus erros e buscar corrigi-los” (NESSRALLA, 2016, p. 74). Todavia, restringir tal imagem apenas à avaliação formativa significa conceber que o processo avaliativo como um todo, marcado pela forte presença da avaliação somativa, pode não conseguir cumprir seu papel educativo em favor do processo de ensino e da aprendizagem.

Assim, é preciso que se entenda que uma avaliação orientada para aprendizagem não pode excluir nenhuma modalidade avaliativa passível de ser usada na escola pois, concordando com Luckesi (2006), da mesma forma em que não há produto sem processo, não faz sentido embrenhar-se numa caminhada sem um destino. Assim, todas as modalidades de avaliação são essenciais como elo entre ensinar e aprender, sendo uma grande questão (e que tem sido foco de estudos na área) encontrar o ponto de equilíbrio entre *avaliar a e para as aprendizagens*.

A Avaliação Orientada para Aprendizagem (LOA) é uma abordagem teórico-metodológica que propõe que se explorem as sinergias entre avaliações somativas e formativas, para que, a partir delas, sejam obtidas evidências *da e para a* aprendizagem. Além disso e a partir de tais evidências, propõe que sejam criados espaços e tempos para que ações interventivas necessárias em favor da aprendizagem do aluno possam ser feitas, seja nos objetivos de aprendizagem, no processo de ensino ou na própria avaliação em si. Assemelha-se a outras abordagens avaliativas como a Avaliação para a Aprendizagem (BLACK; WILLIAM, 1998a, 1998b) e a Avaliação baseada na Sala de Aula (SCRIVEN, 1967; GENESEE; UPSHUR, 1996), por exemplo, tendo em vista focar-se num processo avaliativo diferenciado do que ainda normalmente ocorre em boa parte dos contextos de ensino em que há uma primazia pela avaliação de natureza somativa.

Sua proposta não diz respeito a um combate à avaliação somativa, mas a um reconhecimento de que se faz necessário observar o processo de ensino-aprendizagem, explorando as evidências que tanto a avaliação formativa como a somativa, numa perspectiva de complementaridade, podem contribuir no processo de entendimento do que o aluno já aprendeu, do que está aprendendo ou ainda precisa aprender (CARLESS, 2007, 2009, 2014; JONES; SAVILLE, 2016). Trata-se de uma abordagem cujos princípios são aplicáveis a qualquer contexto de ensino, sendo que para este estudo em particular, está situada no cenário de ensino-aprendizagem de LEs.

Para tanto, primeiramente, é fundamental situar o lugar da LOA na literatura de avaliação de línguas para que se entenda seu estado da arte e em que aspectos já sinalizou avanços. Em pesquisa em uma base de dados⁴² conduzida por mim ao longo do segundo semestre do ano de 2019, foi observado que, à época, não havia publicações sobre a LOA no cenário brasileiro, sendo que a maior parte dos trabalhos publicados se concentrava no eixo América do Norte, Ásia e Europa. Um outro dado importante e que vem ao encontro dos dados que atestam seu caráter ainda predominantemente teórico é que a maioria das pesquisas ainda

⁴² Consoante já mencionado anteriormente, esta pesquisa não foi publicada e o artigo está em fase de elaboração.

se concentrava no campo da teoria, com menor investigação de cunho prático. Outro detalhe: praticamente metade dos trabalhos estava voltado para o Ensino Superior, mostrando uma carência de estudos sobre a avaliação para a aprendizagem na Educação Básica.

Em termos de pesquisadores, destacam-se as contribuições do Professor David Carless, da Universidade de Hong Kong – mesmo suas pesquisas tendo se concentrado em ambiente universitário e sem um enfoque especial à área de línguas –, que apresentou estudos que sinalizaram a eficácia da LOA em situações de aplicabilidade prática, assim como aspectos que ainda precisam ser suplantados para que possa ser uma realidade nos contextos de sala de aula (CARLESS, 2007). Carless apresenta a LOA fundamentada em três princípios: tarefas de avaliação como tarefas de aprendizagem, envolvimento dos alunos e *feedback* como *feedforward*⁴³, sobre os quais discorro posteriormente.

Na área de línguas, por sua vez, citam-se os professores e pesquisadores Neil Jones e Nick Saville, da Universidade de Cambridge, que têm se dedicado a conduzir estudos sobre como a referida abordagem pode colaborar para a aprendizagem de alunos que são submetidos a exames externos de proficiência, mas que estão inseridos em contextos particulares de ensino-aprendizagem da língua onde práticas avaliativas de outra natureza também se fazem presentes. Os três estudiosos acima adotam igualmente o mesmo termo, ou seja, Avaliação Orientada para Aprendizagem (do inglês, *Learning-Oriented Assessment – LOA*), sendo que os dois últimos a abordam sob uma perspectiva sistêmica e cíclica, em que conceitos chave são detalhados, assim como o processo de aplicabilidade da LOA dentro e fora da sala de aula de línguas, com enfoque no lugar das avaliações formativa e somativa como propiciadoras da aprendizagem.

Há na literatura também a abordagem Avaliação Orientada para Aprendizagem de Línguas (do inglês, *Learning-Oriented Language Assessment-LOLA*), fruto de estudos sobre a aplicabilidade da LOA em contextos de avaliação de línguas por intermédio de exames externos de proficiência, cujos principais propositores são Liz Hamp-Lyons e Anthony Green. Para este estudo, apesar de seu contexto de pesquisa consistir em um ambiente de ensino-aprendizagem de LI, decidi não abraçar a LOLA por duas razões: primeiro, para que este estudo possa constituir uma espécie de norte acerca da aplicabilidade da LOA não apenas para contextos de ensino-aprendizagem de línguas, mas também para outras áreas do saber em geral que

43 *Feedback* como *feedforward* diz respeito a devolutivas dadas ao aluno quanto a seu desempenho na execução de uma determinada tarefa, com vistas a melhorias no referido desempenho em situações futuras (CARLESS, 2007). Segundo Gibbs e Simpson (2004), o *feedback* por si só não promove a aprendizagem do aluno. O que vai evidenciar sua eficácia, ou seja, promover melhorias futuras no desempenho discente, é o engajamento deste com o conteúdo do *feedback* fornecido; seja ele por parte de um professor, de um colega ou de outra parte diretamente envolvida em seu processo de ensino-aprendizagem.

objetivem utilizar as mais diversas formas de avaliação em favor da aprendizagem. Dessa forma, entendo que um termo mais geral se apresenta como uma melhor opção. Segundo, pelo fato dos princípios *prática e processos de questionamento e scaffolding (suporte/andaime) de desempenho* –acrescidos por Hamp-Lyons e Green (2014) aos princípios apresentados por Carless – serem, de certa forma, também abordados por Jones e Saville. E como estes voltaram-se exclusivamente ao contexto de línguas adotando o termo LOA, decidi seguir tal terminologia.

A seguir, apresento os princípios sobre os quais a LOA está firmada, seus conceitos e elementos chave, assim como sua proposta sistêmica e cíclica de aplicabilidade prática é prevista, situando o papel do professor e do aluno no processo e, principalmente, o lugar da avaliação como propiciadora da aprendizagem.

2.4.1.1 Princípios, conceitos, elementos chave e a LOA na prática

Segundo o Professor David Carless, que se conclama desenvolvedor da LOA, esta surgiu a partir de debates entre professores da Universidade de Hong Kong sobre qual seria a real natureza da avaliação formativa. Enquanto um grupo a concebia sob um espectro de avaliação formal, estruturada e planejada, o outro, sob uma ótica mais construtivista, a apresentava como uma avaliação informal e não planejada, pois surgia a partir de contextos de interação. O que se observou, de fato, é que havia dois grupos usando a mesma terminologia para tratar de ações distintas. E foi a partir daí, que o grupo de debate, sob a supervisão do Professor Carless, transformou-se em um projeto voltado para o fortalecimento dos elementos da avaliação propiciadores da aprendizagem (CARLESS, 2007, 2009).

De acordo com Carless, o foco da LOA é que haja, de fato, a aprendizagem do aluno. O grande desafio envolto em sua prática, no entanto, é não desconsiderar que avaliações formativas e somativas se fazem presentes em boa parte dos contextos formais de ensino (com a prevalência das últimas) e que ambas precisam agir colaborativamente em prol da aprendizagem. Retomando Boud (2000), Carless (2014) enfatiza a importância do professor não apenas entender, mas principalmente de se apropriar da premissa que o processo avaliativo precisa cumprir sua dupla função. O docente precisa considerar a “avaliação formativa para a aprendizagem e a somativa para certificação; [e que] ambas devem ter o foco na realização de tarefas imediatas, fornecendo ao aluno arcabouço para um processo de aprendizagem para a vida” (CARLESS, 2014, p. 2). Dessa forma, segundo Carless, para que esses dois principais formatos avaliativos se complementem em prol da condução de processos produtivos de aprendizagem, a LOA precisa estar assentada nos três seguintes pilares/princípios. A saber:

- Princípio 1: Tarefas avaliativas devem ser planejadas para estimular práticas de aprendizagem concretas entre alunos;
- Princípio 2 – A avaliação deve envolver ativamente os alunos, proporcionando seu engajamento com critérios, qualidade e com seu próprio desempenho e de seus pares;
- Princípio 3 – O *feedback* deve ser oportuno e voltado para o futuro (*feedforward*), a fim de apoiar o aprendizado atual e futuro do aluno.

(CARLESS, 2007, p. 60,61)

Os princípios acima, sem a pretensão de se dar uma primazia a um em relação a outro, dão destaque a aspectos essenciais ao procedimento de qualquer avaliação voltada para a aprendizagem em contextos de sala de aula. Um deles é a tarefa. Esta, antes mesmo de ser avaliativa, precisa ser pensada e planejada a fim de propiciar a aprendizagem de um público discente particular. Num olhar análogo aos aspectos presentes no ciclo natural da avaliação, a tarefa se concretiza tanto como fruto de aprendizagem como objeto de avaliação na forma de desempenho do aluno. Tal desempenho, por sua vez, só acontece quando a tarefa proposta consegue envolver o aluno de forma que este entenda não apenas sua importância e relevância (refiro-me à tarefa), mas também todos os critérios que envolvem sua execução e avaliação. Critérios esses que podem ser previamente propostos pelo professor e/ou devidamente construídos e acordados entre ele e seus alunos, tendo sempre como ponto de partida os objetivos de aprendizagem que se intenta alcançar. Outro aspecto importante diz respeito ao papel do aluno como corresponsável por sua própria aprendizagem e desenvolvimento, assim como de seus possíveis pares. É sobre isso que discorre o segundo princípio acima.

Por fim, o terceiro pilar traz à tona o papel do professor como a parte mais experiente nesse processo. Este, por sua vez, tem como atribuição observar o desempenho de seu aluno, fornecer-lhe *feedback* oportuno sobre o que fora observado à luz dos objetivos de aprendizagem que dão razão de ser à tarefa, para que o aluno consiga preencher, com o devido suporte e ajudas, as possíveis lacunas de aprendizagem. Entende-se por *feedback* eficaz aquele que consegue mobilizar meios para que a aprendizagem, de fato, ocorra, sempre levando em consideração, é claro, o público discente em questão.

O lugar do *feedback* nesse processo retoma exatamente o que ocorre dentro do ciclo natural da avaliação, dando espaço para outra intervenção apresentada no terceiro princípio: o *feedforward*. O *feedforward*, em poucas palavras, trata-se de uma consequência positiva do próprio *feedback* que, além de propiciar o preenchimento de lacunas, mobiliza o aluno a progredir, a fim de que se desenvolva não apenas no presente, mas que consiga mobilizar disposições para desenvolvimentos futuros numa perspectiva de aprendizagem por toda a vida.

Todos esses princípios apresentados por Carless (2007) nada mais são do que uma retomada do que ocorre dentro do ciclo natural da avaliação, bastante marcante em situações de ensino-aprendizagem informais. Isso permite-me trazer à tona um evento bastante comum entre pais e filhos que estão aprendendo e ensinando a tarefa de andar de bicicleta, por exemplo. O foco da criança é aprender, e ela entende perfeitamente o porquê de tal tarefa. A atuação dos pais é/está unicamente voltada ao aprendizado de seu filho, que pode ser marcado por tensões, é claro, mas que quando bem conduzida, normalmente alcança seu objetivo principal. O conseguir andar com ou sem rodinhas, por sua vez, vai depender muito do olhar dos pais, de seu apoio, suporte e ajuda. A hora certa de tirar as rodinhas também é algo feito em comum acordo; ou seja, a criança entende os critérios e o momento em que sua aprendizagem alcançou o estágio previsto. Por fim, mesmo tendo aprendido a andar de bicicleta sem rodinhas, se seu desenvolvimento for estimulado e se, com o passar do tempo, a tarefa em questão for ganhando cada vez mais relevância, o *feedback* e suporte recebidos pela criança a motivarão a continuar aprendendo por toda a vida, levando-a, talvez, a ser um atleta do ciclismo.

Jones e Saville (2016), por sua vez, voltando-se especificamente ao contexto de ensino-aprendizagem de línguas, apresentam tal abordagem sob uma perspectiva sistêmica e ecológica, tomando por base o ciclo natural do ato de avaliar que envolve “desenvolvimento de uma tarefa, observação, avaliação e *feedback*” (JONES; SAVILLE, 2016, p. 1), como já apresentado e comentado neste estudo. Detalham aspectos que são cruciais para o funcionamento do ciclo da abordagem neste contexto, também chamados de conceitos-chave, e que se fazem presentes tanto em situações de ensino como de avaliação, dentro e fora de sala de aula, em atividades avaliativas formativas ou somativas.

Segundo os pressupostos da LOA, e em consonância com os pesquisadores mencionados acima, ao invés de se priorizar uma ou outra função da avaliação, deve-se reconhecer a coexistência e importância de todas nos contextos de ensino, reforçando que evidências de desempenho dos alunos precisam ser coletadas e interpretadas, com vistas à aprendizagem discente. Dessa forma e para tal, a LOA apresenta-se como uma abordagem sistêmica, haja vista buscar garantir a dupla função da avaliação dentro do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, promover a aprendizagem, e verificar e interpretar o que se aprendeu. Além disso, também é ecológica, porque para que se alcancem tais objetivos é fundamental que haja harmonia entre as atividades avaliativas utilizadas no processo. Assim, dados quantitativos podem ser interpretados e utilizados adotando uma perspectiva formativa, propiciando que intervenções no ensino sejam feitas em favor da aprendizagem. Concomitantemente, dados qualitativos podem ser usados também como insumos para reforçar e confirmar o que já se

aprendeu, além de, juntamente com dados somativos, identificar lacunas no processo de ensino que precisam ser preenchidas, assim como falhas que precisam ser corrigidas e/ou objetivos de aprendizagem que necessitem ser revistos e/ou reformulados à luz das necessidades dos alunos (JONES; SAVILLE, 2016). Outrossim, é importante reforçar que apesar de se assemelhar a outras abordagens de avaliação, consoante Turner e Purpura (2016):

Ao contrário de outras abordagens de avaliação, a LOA *prioriza a interpretação da evidência do desempenho do aluno* na L2⁴⁴ tanto em termos de resultados quanto de processos de aprendizagem; de modo que decisões baseadas em objetivos de aprendizagem possam ser tomadas pelos partícipes (agentes) de uma dada sala de aula para promover o processamento da L2 com vistas ao desempenho esperado. (TURNER; PURPURA, 2016, p. 260 grifo nosso).

A interpretação das evidências à luz dos objetivos de aprendizagem previstos é fundamental. Dar lugar à interpretação daquilo que se observa e constata a partir das atividades avaliativas utilizadas dentro e/ou fora de sala de aula permite, inclusive, que os próprios objetivos de aprendizagem venham a ser revistos, reformulados e/ou retomados, caso isso seja o mais apropriado para o alcance das necessidades de aprendizagem do aluno. Além disso, o entendimento de que avaliação formativa e somativa não só podem como devem ser usadas complementarmente em favor da aprendizagem, e de que avaliar deve ser um ato sustentável em favor do aprender para a vida (BOUD, 2000), também requer uma ampliação de visão docente, propiciando que se passe a enxergar a aprendizagem discente como um processo que não se dá apenas dentro do contexto acadêmico. Deve-se, então, reconhecer que existem quatro mundos da aprendizagem nos quais o aprendiz naturalmente está inserido, ou seja, quatro esferas em que ela ocorre: 1) *o pessoal*: onde está situada a cognição do ser e suas estratégias particulares de aprendizagem; 2) *o social*: onde se encontram as habilidades profissionais, interpessoais e existenciais desenvolvidas; 3) *o educacional*: onde estão situadas as disciplinas escolares, os planos de curso e de conteúdo; e 4) *o da avaliação*: cuja tarefa consiste em conectar os outros três mundos, fornecendo informações importantes para que a avaliação das habilidades de língua seja conduzida da melhor forma, em observância aos construtos estabelecidos de acordo com a realidade e necessidades discentes, e levando em consideração que seu processo de aprender se dá não apenas a partir da escola. A esfera avaliativa também deve se atentar que as aprendizagens que se dão no mundo cognitivo e social do indivíduo, tendo em vista as interações estabelecidas por ele dentro de cada uma dessas esferas, contribui igualmente para sua aprendizagem (JONES; SAVILLE, 2016).

⁴⁴ L2 diz respeito à segunda língua.

Percebe-se, então, que o propósito da LOA nada mais é que o de reforçar o papel da avaliação como elo entre o ensino e a aprendizagem, salientando a importância de se observar o ciclo natural da avaliação e deixando claro que, antes de mais nada, a principal função da avaliação é a de promoção da aprendizagem. Reconhece sim, o lugar de avaliar as aprendizagens, mas ressalta a importância de se oportunizar ao aluno outros tempos e espaços para a apropriação de saberes ainda não consolidados a partir de evidências coletadas a partir da avaliação formativa e somativa conduzidas por intermédio dos mais diversos instrumentos avaliativos. Deixa evidente também, que como elo entre ensinar e aprender, as atividades avaliativas são fontes ricas de evidências do processo de ensino, permitindo que práticas e técnicas de ensino sejam revistas, reformuladas e até modificadas, assim como objetivos de aprendizagem, currículos e programas de ensino.

No que diz respeito a esta dissertação e ao que se propõe, tanto a organização escolar por ciclos quanto o procedimento SD permitem, por sua natureza e propósitos, um alinhamento com a LOA. Quanto aos ciclos, estes igualmente compartilham do entendimento que qualquer atividade de ensino precisa estar voltada para a aprendizagem do aluno, prevendo tempos e espaços para possíveis retomadas e reformulações do que ainda não foi aprendido. Já quanto às SDs, o próprio gênero discursivo consiste em uma tarefa a ser aprendida e apropriada pelo discente, para que este se desenvolva tanto cognitiva quanto sócio histórica e culturalmente, passando a agir como usuário do gênero nos contextos em que se faz inserido (escola, trabalho, família, sociedade em geral).

Para que, então, os pressupostos da LOA possam ser incorporados à estrutura de SDs e que o uso das evidências oriundas de atividades avaliativas conduzidas dentro do referido procedimento seja sistemático, ecológico e a favor da apropriação do gênero discursivo por parte do aluno, é fundamental que se entenda seus conceitos chave, e que se atente à busca por respostas às seguintes perguntas, diretamente relacionadas ao trinômio ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) e, em particular, para o contexto desta pesquisa:

- 1) O que significa aprender a língua 'x'?
- 2) O que deve ser ensinado para que se aprenda a língua?
- 3) Qual é o papel da avaliação em seu processo de aprendizagem?

Em resposta à primeira pergunta, antes de mais nada, é fundamental que se reconheçam os vários e essenciais papéis que as línguas desempenham em todos os contextos da sociedade, sendo que três são as razões pelas quais se aprende uma língua: para que seja a primeira (materna), a estrangeira ou a de escolarização (JONES; SAVILLE, 2016). Os referidos

pesquisadores reconhecem, é claro, que os contextos em que sua aprendizagem ocorre podem variar – numa retomada ao reconhecimento dos quatro mundos da aprendizagem –, sendo que seu ensino formal geralmente se dá em ambiente escolar. Os autores destacam ainda em que aspectos cada uma delas influencia na formação do indivíduo, em seu papel como cidadão do mundo e no que este pode mobilizar por intermédio das línguas que utiliza.

O aprendizado de nossa primeira língua, como já mencionado neste estudo, inicia-se em contextos informais, sendo estendido e aprimorado na escola. Proporcionar seu aprendizado no ambiente escolar é algo essencial para o desenvolvimento do indivíduo como pessoa, sendo o alcance de seu letramento um diferencial para que consiga não apenas interagir e se comunicar dentro de sua comunidade, mas também para que tenha “acesso aos mais ‘altos’ e ‘elevados’ aspectos do capital cultural da sociedade” (JONES; SAVILLE, 2016, p. 48). No contexto escolar, por sua vez, a LM assume, em geral, outra função extremamente importante: a de língua de escolarização. Isso porque é por meio dela que saberes diversos são instrumentalizados, sendo que, além de meio também constitui fim.

Entretanto, quando se objetiva ter/proporcionar acesso a outras culturas, povos e conhecimentos instrumentalizados por intermédio de línguas diferentes da que se têm como primeiras/maternas, entram em cena os contextos de ensino-aprendizagem de LEs. Estas, pelo que permitem a quem consegue por meio delas interagir, acabam por constituir um capital cultural (BOURDIEU, 1986) bastante almejado e buscado, o que se torna ainda mais evidente quando se traz à tona os mais diversos cenários migratórios pelos quais a história da humanidade já presenciou e ainda tem presenciado.

Igualmente como as maternas, as estrangeiras também podem assumir a função de línguas de escolarização quando são o único meio pelo qual falantes de diferentes línguas maternas compartilham objetivos comuns e as têm como único meio de comunicação e interação oral e/ou escrita. Em contextos de tal natureza, por sua vez, não é incomum encontrar a língua exercendo tanto o papel de estrangeira como o de escolarização, sendo, ao mesmo tempo, meio e fim de aprendizagem. Nesses cenários, o papel do professor é fundamental para que se atinja tanto o foco que é o ensino da língua, quanto o de propiciar a construção de saberes por meio dela. Para tal, faz-se necessário propiciar ao docente uma formação inicial e continuada que lhe guarneçam de conhecimentos não apenas sobre a língua em si, mas em como torná-la acessível aos mais diversos perfis e identidades de alunos, respeitando seus conhecimentos prévios, suas necessidades, motivações e limitações. Ou seja, para a LOA, aprender uma determinada língua diz respeito, primeiramente, a se fazer conhecer a(s) razão(ões) pela(s) qual(quais) ela deve ser aprendida para que o cenário, conseqüentemente,

possa ser melhor entendido, antes que ações voltadas ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, de avaliação, possam ser planejadas. Entretanto, não basta saber o porquê de se aprender uma língua, é preciso que se abrace uma teoria de aprendizagem que priorize a aprendizagem para um dado contexto.

Como apresentados por Jones e Saville (2016), os pressupostos da LOA para o contexto de línguas alinham-se à teoria sócio-construtivista como teoria de aprendizagem, pois esta entende que a aprendizagem se dá na/da interação: “Vygotsky afirma que a interação é fundamental para o desenvolvimento. Não é apenas um contexto para a aprendizagem: é a própria aprendizagem” (JONES; SAVILLE, 2016, p. 7). Para os referidos pesquisadores, ensinar, aprender e avaliar uma língua são ações que devem ocorrer em situações de interação, o que pressupõe professores e alunos atuando como protagonistas responsáveis e corresponsáveis por todos esses processos, tendo atribuições e papéis que serão oportunamente evidenciados. Outrossim, também trazem a noção de ‘cognição situada’, que diz respeito ao desenvolvimento cognitivo do indivíduo sendo considerado tomando por base seu contexto físico e social, caracterizado, é claro, pelas interações estabelecidas.

A concepção de interação como essencial à aprendizagem e desenvolvimento do aluno também vem ao encontro de pressupostos dos outros tópicos centrais deste capítulo teórico, a saber, oralidade, ciclos de aprendizagem e SDs. Da mesma forma, faz-se presente em contextos de ensino-aprendizagem de línguas fundamentados em propostas de ensino que propiciem ao aluno aprender a fim de que se comunique e interaja com o mundo por meio da língua, independentemente da função que esteja desempenhando (JONES; SAVILLE, 2016). No contexto foco desta dissertação em particular, sua proposta de ensino tem como objetivo:

promover com os estudantes a *aprendizagem*/aquisição de *línguas estrangeiras*, fomentando o *desenvolvimento* de seu pensamento crítico e a reflexão acerca da sua identidade, de seu papel na sociedade e nas relações no mundo do trabalho por meio do uso ético da linguagem e da *interação* sociocultural” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19, grifo nosso).

Ressalto que a proposta da LOA aqui ora posta alinha-se ao sócio-construtivismo por entender a **interação** como chave para a **aprendizagem** e **desenvolvimento** do aluno. E a instituição foco de estudo nesta dissertação, conforme citação acima, propõe-se a ensinar LEs tendo igualmente a **interação** como chave para a **aprendizagem** e **desenvolvimento** discentes. No entanto, convém reconhecer que, a depender do contexto e de propósitos de ensino específicos, outras teorias de aprendizagens sejam mais apropriadas. Turner e Purpura (2016), por exemplo, discorrendo sobre a LOA, asseveram que “nenhuma teoria de aprendizagem e

cognição pode acomodar todos os propósitos de ensino da L2, [que] todas as teorias têm ressonância, dependendo do que está sendo ensinado em um dado contexto” (TURNER; PURPURA, 2016, p. 265).

Por fim, para que a interação na escola possa ser propiciada, a LOA abraça alguns conceitos essenciais também compartilhados pela teoria sócio-construtivista, e que ajudam a responder algumas das perguntas acima. Tais conceitos são: **tarefas**, **objetivos**, **andaimos**, **feedback** e **emergência**. A seguir, apresento como esses conceitos são definidos, situando-os no contexto de línguas e no contexto deste estudo:

- TAREFAS

São atividades voltadas para estimular a interação e sua proposta alinha-se aos quatro mundos da aprendizagem já mencionados neste estudo – o pessoal, social, educacional e da avaliação. Estão situadas no centro dos referidos mundos por constituírem meios pelos quais as interações são estabelecidas entre o aprendiz e os mundos em que está inserido, sendo de fundamental importância para que a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo ocorram (JONES; SAVILLE, 2016). Para a LOA, tarefa, em um alinhamento à teoria sócio-construtivista da aprendizagem, é uma “atividade que conduz ao uso proposital da língua para comunicar significados particularmente relevantes” (JONES; SAVILLE, 2016, p. 8); conceito já trazido e diferenciado de outros na seção sobre oralidade.

É importante frisar, por sua vez, que a figura da tarefa em contextos de ensino-aprendizagem de línguas deve focalizar-se em simular eventos em que a língua normalmente é utilizada em situações reais dentro da esfera de convívio em que o aluno se faz ou se fará inserido. Ressalta-se, é claro, que por se tratar de uma simulação (por mais real que possa parecer), em momentos de avaliação, tanto avaliador quanto avaliado, estarão cientes de que estão sob uma instância avaliativa, o que, naturalmente, pode gerar tensões das mais diversas ordens. Todavia, efeitos negativos atrelados à avaliação podem ser minimizados, potencializando tanto desempenhos quanto resultados, quando os critérios e construtos de avaliação são conhecidos, compartilhados e até coletivamente construídos (CARLESS, 2009).

- OBJETIVOS

Os objetivos dizem respeito ao que o aprendiz tem em mente ao se engajar em uma tarefa. Podem ser estabelecidos pelo professor, mas “também podem ser construídos com a

colaboração do aluno” (JONES; SAVILLE, 2016, p. 37). Daí a importância de que sejam claros, conhecidos e devidamente compartilhados entre os diretamente envolvidos para que o que se intenta alcançar por meio da tarefa se concretize.

Conhecidos os objetivos de aprendizagem, é importante que se reconheça que para o contexto de ensino-aprendizagem de LEs há um “consenso geral de que o principal objetivo deveria ser o de alcançar competência comunicativa em uma ou mais línguas” (JONES; SAVILLE, 2016, p. 58). Entretanto, os próprios autores salientam que, segundo a teoria sócio-construtivista, tal objetivo é mais bem alcançado e mantido quando os alunos adquirem disposições e atitudes importantes que os permitem entender que a aprendizagem deve ser um *continuum*, ou seja, algo que devem buscar por toda a vida.

Dessa forma, em resposta à segunda pergunta acima – que diz respeito ao que deve ser ensinado a fim de que se aprenda a língua em questão –, para que se aprenda um dado idioma, deve-se ensinar o que proporcionará ao aluno alcançar os objetivos de aprendizagem previstos (construídos conjuntamente com ele ou não). Para o contexto desta pesquisa, além de um ensino que propicie a aquisição/aprendizagem de LEs de forma que por meio delas o aluno consiga se comunicar (à luz das necessidades comunicativas envolvidas), seus currículos e programas de curso devem abarcar e priorizar conteúdos que permitam a formação de cidadãos críticos, conhecedores de seus direitos e deveres, e que consigam, por meio de um uso ético da linguagem, estabelecer de forma também crítica e ética, interações nos contextos em que se fizerem inseridos (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Para isso, todavia, não basta elencar objetivos de aprendizagem para que o aluno possa aprender e desenvolver as mais diversas habilidades de língua possíveis se não há, *a priori*, uma definição clara e consensual do que significa, ler, falar, ouvir ou escrever numa dada língua, por exemplo. Esse cuidado diz respeito ao estabelecimento de construtos, os quais devem ser os mesmos para uma dada habilidade tanto no processo de ensinar quanto no de aprender:

A definição de construtos é um processo extremamente importante, pois é por intermédio deles que elaboradores, professores e profissionais da área de avaliação devem buscar um consenso explícito. [...] Sem tal consenso é bem provável que elaboradores de currículos, professores e avaliadores difiram em suas práticas, sendo que o que fora ensinado não seja exatamente o que será avaliado [...]. (JONES; SAVILLE, 2016, p. 62)

Assim, para que os objetivos de aprendizagem sejam mais bem alcançados é necessário que, antes de proceder ao ensino e conseqüentemente à avaliação, a concepção que se tem de uma dada habilidade de língua seja a mesma em ambos os processos, envolvendo, por sua vez, todos os tipos de avaliação que se decida utilizar. Se há a previsibilidade de uso de uma

avaliação externa, por exemplo, é fundamental que se entenda os construtos das habilidades de língua envolvidas em prol não apenas de um ensino eficaz, mas principalmente de um processo avaliativo que exerça efeitos retroativos positivos e que seja usado em favor da aprendizagem.

Como parte dos objetivos, não se pode deixar de mencionar que, no que tange ao aluno, este pode embrenhar-se no alcance de dois em particular: os objetivos intrínsecos e os extrínsecos. Os objetivos intrínsecos são aqueles que mobilizam o aluno a engajar-se e envolver-se na execução de uma tarefa tendo como foco principal alcançar a aprendizagem e, conseqüentemente, se desenvolver. Não é alvo do aluno o alcance da maestria no desempenho de uma tarefa, mas em respeito aos seus conhecimentos prévios e limitações, a realização de progressos em relação aos conhecimentos já adquiridos, por si só, é extremamente importante. Os extrínsecos, por sua vez, são aqueles voltados a recompensas decorrentes da execução da tarefa. São aqueles que motivam os alunos a apresentarem bons resultados e desempenhos. Não são totalmente maléficis, mas não devem ser considerados como os mais importantes. Em um contexto voltado para a aprendizagem e marcado pela interação, deve-se priorizar o desenvolvimento dos objetivos intrínsecos (BUTLER, 1988).

- **ANDAIMES e FEEDBACK**

Andaime é “algo construído a partir da interação de sala de aula, sendo descrito como o suporte dado pelo interlocutor (um professor, por exemplo) a fim de que o aluno se engaje na consecução de uma tarefa quando esta é trazida para o contexto de suas capacidades” (JONES; SAVILLE, 2016, p. 95). Trata-se de um mecanismo pelo qual um agente mais experiente auxilia outro menos experiente no desenvolvimento de uma habilidade que não conseguiria fazer sozinho. O andaime é um conceito que está diretamente ligado ao construto de ZPD (VYGOTSKY, 1986). É na ZPD que o professor ou outra pessoa mais experiente, conhecendo o que o aluno já consegue desenvolver isoladamente, auxilia o aprendiz fornecendo-lhe espécies de degraus para que possa prosseguir em sua caminhada como aprendiz, adquirir novos conhecimentos, desenvolver-se e ter condições de desempenhar a tarefa futuramente sem auxílio. Segundo Jones e Saville, o “[a]ndaime eficaz requer do professor conhecer a tarefa (o que está envolvido no aprendizado da leitura, por exemplo) e o estudante (saber onde o aluno se encontra em termos de aprendizagem)” (JONES; SAVILLE, 2016, p. 36). Wood et al (1976 apud Ellis, 2012), por sua vez, identificaram as seguintes características do andaime:

1. engajamento demonstrando interesse na tarefa;
2. ações de simplificação da tarefa;

3. manutenção do foco no objetivo;
4. identificação de características e discrepâncias cruciais entre o que tem sido desenvolvido e o que se espera;
5. controle da frustração durante a resolução da tarefa;
6. demonstração de uma versão idealizada do que se espera realizar. (WOOD *et al*, 1976, apud ELLIS, 2012, p. 235)

O *feedback*, por sua vez, diz respeito aos *insights* que o aprendiz recebe por seu engajamento. É por meio dele que dados acerca do seu desempenho em relação aos objetivos de aprendizagem são conhecidos, tendo como foco principal identificar o que precisa ser feito para que avance.

Fornecer *feedback* sobre a aprendizagem do aluno envolve alguns questionamentos: Como fazê-lo? Quando? Com que frequência? Há um propósito em particular? De acordo com a LOA, seu uso se justifica pelo fim de promover a aprendizagem. Entretanto, na prática de sala de aula, nem sempre pode produzir os resultados esperados por algumas razões. Uma delas refere-se ao *feedback* no formato de comentário(s) acompanhado(s) de dados numéricos (notas). Nesse caso, mesmo quando o comentário é bem detalhado, claro e elucidativo, em que pontos positivos do desempenho do aluno são salientados com indicações de como e no que melhorar, geralmente os alunos ignoram o que fora posto em forma de comentários focando sua atenção à nota (BUTLER, 1988; BLACK; WILLIAM, 1998). Uma sugestão para evitar tal conduta seria, *a priori*, não utilizar notas, buscando auxiliar o aluno no entendimento dos comentários a fim de que este consiga mobilizar mudanças em termos de aprendizagem.

Outra questão importante que traz divergências entre estudiosos sobre o *feedback* reside em torno do melhor momento para acontecer e com que frequência: se imediatamente após a identificação do problema envolvendo a produção de língua ou se após certo espaço de tempo. Para a LOA, um *feedback* feito dentro de um espaço de tempo muito grande pode fugir totalmente de sua finalidade. Por isso, o caráter mais imediato configura-se como o mais apropriado e com maiores possibilidades de eficácia (HAMP-LYONS, 2017). Todavia, o que contribui para a formação do aluno sob uma perspectiva mais interacionista está diretamente ligado à utilização de um *feedback* apropriado e à forma como o aluno reage e o internaliza (BROWN; ABEYWICKRAMA, 2010, p. 7). Assim, independentemente do tipo de *feedback* utilizado, seja elucidativo, metalinguístico, de esclarecimento ou repetição (LYSTER; RANTA, 1997), não se pode negligenciar o fato de que a forma como o aluno reage pode variar. Se os níveis de engajamento são altos, os alunos podem prosseguir em busca do alcance dos objetivos de aprendizagem; caso contrário, uma forte tendência é abandonarem os estudos. Outros, por sua vez, ao invés da desistência, podem mudar sua forma e/ou visão de estudos, ou

simplesmente negar e não reconhecer os apontamentos feitos por meio do *feedback* fornecido (KLUGER; DENISI, 1996 apud JONES; SAVILLE, 2016, p. 38-39).

Outro aspecto importante quanto a esses dois conceitos é que, para a LOA, andaime e *feedback* precisam caminhar juntos e, por vezes, dependendo da situação, acabam se mesclando. Isso significa dizer que, para que propiciem a aprendizagem, não apenas o andaime, mas também o *feedback* devem estar presentes ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Isto é: não é só possível, como essencial fornecer auxílio e suporte ao mesmo tempo em que se dá uma devolutiva acerca do desempenho observado. Entretanto, mais uma vez, vale reforçar o cuidado ao se fornecer *feedback*, concordando com Fulcher quando este sinaliza que “o objetivo central do ‘*feedback*’ [...] é promover mudanças” (FULCHER, 2010, p.75-77). Isso certamente é propiciado quando, na interação, reforça estratégias de aprendizagem, estimula a execução de tarefas por meio da motivação, permite que ajustes na tarefa sejam feitos à luz da capacidade do aluno reconhecendo o lugar do “erro” no processo de aprendizagem e proporciona a repetição e retomada de tarefas sempre que necessário.

- EMERGÊNCIA

No contexto de ensino-aprendizagem de línguas e situado dentro da LOA, o termo emergência diz respeito ao aluno conseguir se comunicar por meio da língua. Todavia, não se restringe ao produto de um ensino baseado unicamente na transmissão de conteúdos a partir da tão conhecida abordagem de Apresentação, Prática e Produção (do inglês, *Presentation, Practice and Production* – PPP). Em menção a Larsen-Freeman e Cameron (2008) e Sayer (1992), Jones e Saville (2016) definem emergência como “o passo de mudança qualitativo e fundamental entre a aprendizagem consciente dos elementos da língua – gramática, vocabulário – e a emergência de um sistema de alta relevância qualitativamente diferente e que não pode ser reduzido a suas partes” (JONES; SAVILLE, 2016, p. 40). O conceito de emergência traz à tona o tipo de aprendizagem que se busca construir por meio da LOA: uma aprendizagem que não se finaliza quando se sai escola, mas que continua por toda uma vida.

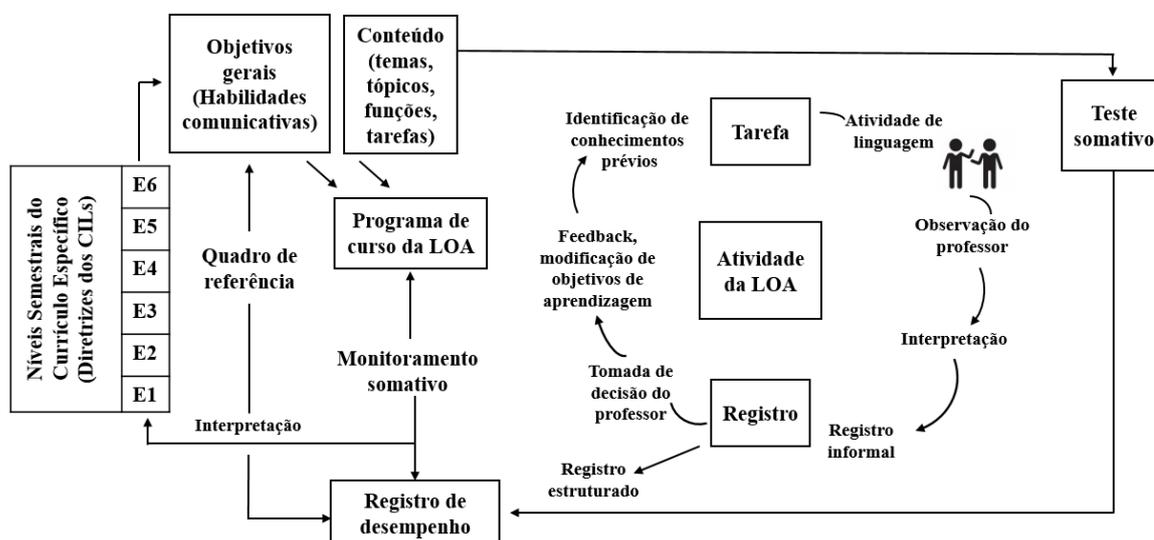
Como a emergência é algo que deve ser uma constante na vida do aprendiz e que naturalmente se ressignifica à luz de suas necessidades e dos contextos em que se insere, é indispensável que professores e alunos também ressignifiquem seus papéis. Aqueles, por em princípio serem a parte mais experiente no processo de ensino-aprendizagem e também de avaliação, precisam estar devidamente preparados para desenvolverem adequadamente seus papéis, o que implica diretamente uma formação profissional inicial e continuada de qualidade. Necessitam

de uma formação que não contemple apenas o que lhes compete quanto ao que ensinar, mas também quanto ao ato de avaliar. Quanto a este último aspecto em particular, guarnecer o docente de letramento em avaliação é condição chave para que o tripé ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) esteja sempre em equilíbrio, o que, conseqüentemente, mobiliza ações em favor de uma ressignificação também no papel do aluno (JONES; SAVILLE, 2016).

O aluno, por sua vez, ao invés de se enxergar como parte passiva no processo e que não assume papéis além do de demonstrar o que aprendeu, precisa: entender que é corresponsável para o equilíbrio do referido tripé e responsável por sua aprendizagem, sendo-lhe oportunizado encontrar espaço para, juntamente com o professor e demais partes envolvidas, construir objetivos de aprendizagem e atuar diretamente no processo avaliativo e na construção de critérios de avaliação. Necessita também ter condições de assumir a responsabilidade de se avaliar e avaliar seus pares em benefício de todos e do processo em si. Todavia, isso só é possível quando o professor se vê devidamente preparado para atuar no contexto em que se insere, constituindo também como parte de sua formação auxiliar o aluno nesse processo de ressignificação de papéis.

Os conceitos em questão são chave para que a aprendizagem, por meio da interação, possa ocorrer com êxito em sala de aula. Porém, não se pode desconsiderar o lugar da avaliação como parte fundamental nesse processo, sendo fonte de evidências da aprendizagem do aluno. Assim, postos em prática, tais conceitos e a avaliação fazem parte de um sistema cíclico, harmônico e ecológico chamado LOA. A figura a seguir ilustra a LOA em ação, sendo seguida por uma síntese de como é prevista a dinâmica de seu ciclo para que seja favorável ao alcance dos pressupostos da referida abordagem:

Figura 6 – A LOA em ação



Fonte: Elaboração própria com base em Jones e Saville (2016, p. 13).

Suponhamos a existência de um certo grupo de alunos do nível **E1** do currículo **Específico** de um **CIL**. De acordo com a descrição de **objetivos** previstos para essa etapa e segundo as **Diretrizes Pedagógicas** que regem a referida instituição, planeja-se de maneira clara o que será necessário para que consigam avançar para a próxima etapa. Através de **programa(s) de curso(s)**, levando em conta os conceitos básicos da LOA e considerando **conhecimentos prévios** dos alunos, poderá(ão) ser esboçada(s)/planejada(s)/acordada(s) maneira(s) de como completar tarefas, em quanto tempo e como avaliá-las. As **tarefas** propostas devem simular situações reais de uso da língua, estimular contextos de **interação** e **observação**. Das observações feitas o professor faz **registro** das informações coletadas sobre o desempenho dos alunos, ao mesmo tempo em que fornece **andaimes** e *feedback* para o progresso da aquisição de língua (HAMP-LYONS, 2017).

Nessa etapa em especial, discriminar o que é andaime de *feedback* consiste numa tarefa difícil, pois por vezes suas ações acabam por se mesclar, haja vista seu objetivo principal consistir na propiciação da aprendizagem. Além das reflexões e interpretações, tais registros podem contemplar falas, sugestões e contribuições dos alunos (JONES; SAVILLE, 2016). Vale ressaltar que **atividades avaliativas formativas** e **somativas** podem ser feitas ao longo do processo, sendo seus resultados insumos importantes na composição dos referidos registros. Tais atividades devem se complementar e centrar-se em tarefas que estimulem a atividade de língua, permitindo a observação, a avaliação, o *feedback* e a aprendizagem. Isso responde à terceira pergunta quanto ao papel da avaliação no processo de aprendizagem.

Numa fase mais próxima do final do ciclo (numa concepção de aprendizagem construída em um contexto formal de ensino), **registros** mais **estruturados** sobre o desempenho discente são feitos a fim de que se decida, ou pelo estabelecimento de novos objetivos para que avancem, ou pela retomada de pontos que ainda não foram (satisfatoriamente) alcançados. Esse processo cíclico e estruturado permite, tanto para professor como para aluno, uma postura de agenciamento, numa perspectiva de monitoramento (autoavaliação) e ajuda mútuas (avaliação por pares) em favor da aprendizagem. Por fim, pode-se resumir nos seguintes tópicos a natureza da LOA em sala de aula:

- O ensino deve focar-se no aprender a aprender;
- O engajamento do aluno em uma tarefa deve ser motivado principalmente pelo desejo de executá-la, não na obtenção de nota;
- Andaimos e *feedback* são essenciais no processo de ensino-aprendizagem;

- Professor e aluno têm responsabilidades. O aluno deve se desenvolver a ponto de alcançar autonomia. O professor deve conduzir o processo de ensino e avaliativo, criando um ambiente em que a aprendizagem é responsabilidade de todos;
- O registro do desempenho do aluno deve ser feito, a fim de ser adequadamente interpretado e usado;
- O sócio-construtivismo apresenta-se como coerente à abordagem da LOA, entretanto, outras teorias de aprendizagem também podem lançar mão dos pressupostos da LOA, a depender do contexto de ensino.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo discorri inicialmente sobre a oralidade, caracterizando-a como uma prática social que necessita ser ensinada, praticada, aprendida e, conseqüentemente, avaliada em todos os contextos formais e informais de ensino. No contexto de ensino de LEs, por sua vez, salientei a importância de não ser uma habilidade que se restrinja apenas ao ato de falar, mas que também dê espaço essencial ao de ouvir atentamente o outro em prol de uma comunicação eficaz.

Apresentei também o QRO e as habilidades diretamente envolvidas em favor do desenvolvimento da oralidade, a saber as habilidades física, linguística, cognitiva e socioemocional. O referido quadro esmiúça aspectos indispensáveis a serem observados no processo de ensino, prática, aprendizagem e avaliação da oralidade.

Em prosseguimento aos temas discutidos neste capítulo teórico, discorri sobre os ciclos, dando enfoque ao ciclo de aprendizagem, haja vista constituir a modalidade de organização de ensino prevista para os CILs. Destaquei, todavia, que o tema “ciclo” se refere às várias maneiras de organizar o ensino, como o ciclo de estudos (o conhecido ciclo seriado), em que há a presença marcante da figura da reprovação escolar, além do ciclo de formação que abole completamente a reprovação de sua práxis. O ciclo de aprendizagem, por sua vez, não bane completamente a questão da reprovação, mas traz como princípio básico o respeito às individualidades, necessidades e tempos discentes, numa proposta maior de seu acompanhamento, proporcionando-lhe ter mais oportunidades para que a aprendizagem se concretize.

Na terceira parte deste capítulo trouxe como uma proposta de procedimento para o trabalho com oralidade em sala de aula de LI o tema SD. Por se tratar de um procedimento que permite ao professor fazer ajustes ao longo de suas etapas à luz das necessidades observadas, alinha-se, assim, ao trabalho dos ciclos de aprendizagem, o que pode constituir um facilitador

para o desenvolvimento das habilidades específicas da oralidade, além de girar em torno de gêneros do discurso.

Por fim, trouxe a abordagem teórico-metodológica da Avaliação Orientada para Aprendizagem (LOA), por seus princípios ressoarem com os ciclos de aprendizagem, considerando propor uma sinergia entre avaliações somativas e formativas não apenas para que se avalie *a* aprendizagem, mas principalmente *para a* aprendizagem.

No capítulo seguinte, trago a metodologia utilizada nesta pesquisa para, por fim, apresentar a análise dos dados e propostas de SDs voltadas para o trabalho com a oralidade em contextos de LI em CILs do DF, assim como em instituições afins ou outras que se familiarizem com este estudo.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Figura 7 – A borboleta



Fonte: Internet⁴⁵

*Quem tenta ajudar uma borboleta a sair do casulo a mata.
[...] Há certas coisas que não podem ser ajudadas.
Tem que acontecer de dentro para fora
(ALVES, 2004, p. 18).*

O presente capítulo metodológico está dividido em três partes. Na primeira seção caracterizo a pesquisa, apresento os objetivos geral e específicos, assim como as perguntas que conduzem a realização deste estudo. Na segunda, faço uma breve descrição do contexto desta investigação, trazendo dados sobre a história dos CILs, sua relevância e mais algumas informações sobre os currículos ofertados.

Por fim, apresento no último bloco os documentos analisados nesta pesquisa, a saber: o Currículo em Movimento do Distrito Federal: Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014a); as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b); as Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (DISTRITO FEDERAL, 2019) e os seguintes documentos do CIL pesquisado (CIL 2 de Brasília): sua Proposta Pedagógica, a Programação Semestral do Ciclo 1 do Currículo Específico, seu calendário de atividades para 1º Semestre de 2021 e o Manual didático adotado para o respectivo ciclo. Finalizo a referida seção retomando o ISD no que tange seu caráter de abordagem metodológica, trazendo os procedimentos norteadores utilizados para a análise dos referidos documentos a fim de alcançar os objetivos desta investigação.

⁴⁵ Fonte: <http://missaoitinerante.blogspot.com/2014/04/a-licao-da-borboleta.html>

3.1 Sobre a pesquisa

Quanto à abordagem de seu problema de investigação, o pesquisador pode lançar mão de três tipos de pesquisa: *quantitativa*, *qualitativa* ou *mista (quali-quant)* (CRESSWELL, 2003; CROKER, 2009; DÖRNYEI, 2011). Quando a principal fonte de dados é o ambiente ou algo observável a partir da(s) interação(ões) humana(s) com um dado contexto do mundo real – o que geralmente não pode ser base para generalizações e padronizações pela(s) peculiaridade(s) que pode(m) haver de ambiente para ambiente –, identifica-se a necessidade da utilização de uma análise mais qualitativa, exigindo do pesquisador um trabalho intenso de observação e interpretação de dados. Assim como outros contextos marcados por interações humanas, o espaço escolar e, mais especificamente, o de sala de aula, identifica-se como uma fonte rica de pesquisa qualitativa, tendo em vista a amplitude de práticas sociais e interações que nele ocorrem. E quando o foco de atenção é o estudo da língua(gem) ou a algo a ela diretamente ligado, o viés não apenas qualitativo como também interpretativista mostra-se bastante apropriado. Isso porque se permite olhar para as particularidades que envolvem seu uso: sejam seus agentes (pessoas), seus contextos (ambientes), seus produtos, e ao se falar em pesquisa qualitativa em Linguística Aplicada (LA) está se falando de pesquisa interpretativista (MOITA LOPES, 1994). A pesquisa de paradigma qualitativo-interpretativista considera, assim, “a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam na investigação” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 23).

Apesar de muitos estudiosos da área de metodologia serem contrários à atuação do pesquisador em contextos onde atua ou já atuou diretamente (HATCH, 2002), isso não impede que pesquisas tomem esse direcionamento (STEVEN; BOGDAN; DEVAULT, 2016). No caso desta dissertação em particular, pesquisar sobre um contexto escolar em que atuo não é um fator comprometedor da pesquisa por dois motivos: primeiramente porque me encontro afastada do trabalho para dedicar-me exclusivamente à pesquisa e segundo, porque a natureza deste estudo não envolve contato direto com pessoas para sua condução.

A língua(gem) como meio pelo qual interações sociais e verbais acontecem possibilita que seus sujeitos, por intermédio de enunciações, se comuniquem e se relacionem, atuando, assim, como agentes transformadores de seu mundo a redor, como assevera Bakhtin (2006):

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da

enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2006, p. 125)

É importante deixar claro que estudos conduzidos na seara da língua(gem) “[...] perpassam várias áreas do conhecimento e se fazem presentes tanto nas Ciências Naturais, como nas Humanas e Sociais” (BARBOZA; TENO; COSTA, 2016, p. 119). Dessa forma, pode-se afirmar que a LA diz respeito a um campo de estudo multidisciplinar, concordando com Moita-Lopes (2006) quando considera a LA como um campo que se adentra na Antropologia, Teoria Educacional, Psicologia e Sociologia, alimentando-se de várias fontes do saber. E como a língua(gem) faz parte das interações humanas e é foco de estudos da LA, não se pode conceber tal área como um “[...] compêndio de técnicas metodológicas para serem usadas em sala de aula [...]” (BARBOZA; TENO; COSTA, 2016, p. 119), todavia, deve ser entendida, principalmente, como sendo “[...] um estudo de práticas específicas de uso da linguagem em contextos específicos [...]” (SIGNORINI, 2004, P. 101).

Dessa forma, não se pode menosprezar a relevância de estudos qualitativos, tampouco os conduzidos pela LA. Áreas de ciências como a Medicina e Biologia, por exemplo, têm sido beneficiadas por informações oriundas de estudos da LA “[...] à medida em que essas buscam entender de que maneira se processa o aparelho fonador e sua relação com a produção da linguagem” (BARBOZA; TENO; COSTA, 2016, p. 119). E mesmo por se voltarem a um contexto específico de pesquisa, seus frutos mostram-se extremamente relevantes para áreas afins, à luz dos resultados e de proposições para a condução de mais pesquisas.

O interesse em debruçar-me sobre os temas deste estudo partiu de inquietações observadas em meu contexto particular de trabalho e de demandas oriundas de documentos oficiais que sinalizam a necessidade de adequações ao referido ambiente escolar. Além disso, a proposta vislumbrada e a abordagem de avaliação utilizada igualmente partiram de estudos teóricos e dos documentos analisados. Contudo, entende-se que sua aplicabilidade necessita ser futuramente evidenciada quando oportunamente testada *in loco*, haja vista o sucesso de uma dada prática em um determinado contexto de ensino não significar, necessariamente, êxito em outras esferas escolares. Muitos fatores, agentes ou variáveis precisam ser levados em conta, e um de grande importância é o fator *ser professor pesquisador*. Quando o professor se vê como pesquisador de sua práxis e está disposto a intervir positivamente sobre ela, não se enxerga “apenas como usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática” (BORTONI-RICARDO, 2017, p. 46). A partir do momento em que o docente identifica seu *locus* de trabalho como contexto passível de investigação e se dispõe a estudar para ajudar

na (re)solução de problemas oriundos das relações construídas nesse cenário numa perspectiva de ressignificação a favor do processo de ensino-aprendizagem, respeitando, é claro, as peculiaridades dos agentes e de outros microcontextos nele inseridos, dão-se os primeiros passos para a realização de pesquisa em ambiente escolar. Pesquisas de tal natureza, ao contrário do que se pode imaginar, são de extrema relevância porque levam em consideração o fato de o “significado ser algo socialmente construído” (CROKER, 2009, p. 6), sendo realizadas *nas e das* interações envoltas de particularidades, diversidades e mutabilidades, que necessitam de análise e estudos para que, em meio ao aparente ‘*caos*’, os atos de ensinar e aprender possam ocorrer.

As pesquisas, por sua vez, precisam lançar mão de determinados procedimentos para o levantamento de dados. Segundo Prodanov e Freitas, na “elaboração de uma pesquisa científica é imprescindível conhecer os procedimentos e recursos a serem realizados, desde o início até sua finalização” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.74), o que consiste em entender e deixar claras as etapas da investigação que deverão ser observadas. Após ou concomitantemente à formulação, ao planejamento, à escolha do assunto e à especificação do tema da pesquisa, uma etapa de essencial relevância é a realização da revisão bibliográfica. Na verdade, constitui a etapa em que o trabalho de investigação científica dá seus primeiros passos.

Embora algumas publicações sobre metodologia de pesquisa não façam uma distinção entre revisão e pesquisa bibliográfica, alinho-me com Garcia (2016), ao classificar revisão bibliográfica como etapa fundamental para qualquer pesquisa científica, independentemente de seu “delineamento ou classificação em termos metodológicos” (GARCIA, 2016, p. 292), ao passo que pesquisa bibliográfica diz respeito a uma classificação de pesquisa quanto a seus procedimentos, e que se baseia, primordialmente, em fontes bibliográficas para sua condução (SILVA, 2004; PRODANOV; FREITAS, 2013).

A distinção entre revisão e pesquisa bibliográfica é necessária para esta dissertação, porque fora na etapa inicial da revisão bibliográfica que compreendi que fontes bibliográficas seriam uma das bases fundamentais para guiar este estudo do início ao fim, caracterizando-a assim como uma pesquisa bibliográfica. Além de fornecer uma sustentação para a proposição de ações voltadas para um futuro uso de SDs em favor do desenvolvimento da oralidade em situações de ensino-aprendizagem e avaliação construídas em torno de ciclos de aprendizagem tendo suporte da LOA, o arcabouço teórico apresentado diz respeito a temas relevantes à realidade do contexto deste estudo e que precisam observar preceitos normatizados em documentos oficiais que orientam sua organização didático-pedagógica.

Todavia, para que uma possibilidade de proposta pudesse ser concretizada, foi necessário também recorrer a um estudo dos documentos oficiais mencionados no início deste capítulo, já que são eles que regem normativamente a instituição foco desta pesquisa. Dessa forma, além de bibliográfica, esta pesquisa também se caracteriza como documental pois, concordando com Lüdke e André, “a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009):

O uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009, p. 2).

Os documentos mencionados no início desta dissertação foram selecionados a partir das demandas concernentes aos objetivos da pesquisa, concordando “que é a própria natureza do estudo que orienta o investigador para determinadas fontes, como [...] actas de reuniões entre organismos em estudo, jornais de escola, documentos produzidos pelo professor e alunos, e muitas mais” (CALADO; FERREIRA, 2004/2005, p. 4). A análise desses documentos é fundamental para se identificar não apenas o lugar das temáticas aqui abordadas, mas também para coletar dados importantes para a proposição de SDs como procedimento de trabalho da oralidade nos CILs, respeitando, é claro, a organização escolar em ciclos de aprendizagem dessas escolas, conforme preconizado nas Diretrizes Pedagógicas dos CILs (um dos documentos foco de análise).

Cabe, entretanto, salientar que, apesar de alguns autores não identificarem diferenças entre pesquisa bibliográfica e documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009) por terem a figura do documento como objeto investigativo, existem, comprovadamente, diferenças entre esses dois métodos. Isso se deve ao fato de o termo *documento* ir muito além da noção de texto, seja escrito ou impresso. Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009):

[...] o conceito de documento ultrapassa a ideia de textos escritos e/ou impressos. O documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, como filmes, vídeos, slides, fotografias ou pôsteres. Esses documentos são utilizados como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador [...]. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009, p. 5)

Um outro diferenciador entre pesquisa bibliográfica e documental reside no fato dos materiais utilizados por esta não terem recebido um tratamento analítico, sendo chamados de

documentos/materiais de fonte primária, como ocorre com aquela, reconhecida por utilizar-se de documentos de fonte secundária. Segundo Oliveira (2007), a pesquisa bibliográfica tem como materiais livros, artigos científicos, periódicos, ensaios críticos, enciclopédias e dicionários. Oliveira (2007) faz uma importante distinção entre essas modalidades. Para ela “o mais importante para quem faz opção pela pesquisa bibliográfica é ter certeza de que essas fontes a serem pesquisadas já são reconhecidamente de domínio científico (OLIVEIRA, 2007, p. 69). No entanto, a mesma autora salienta para o cuidado que o pesquisador precisa ter com os materiais da pesquisa documental pois na “na pesquisa documental, o trabalho do(a) pesquisador(a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Este estudo, situado na área de LA e conduzido a partir da abordagem qualitativa interpretativista (MOITA LOPES, 1994), está baseado em procedimentos de estudo documental e bibliográfico (GIL, 2019), e tem como objetivo principal propor SDs como procedimentos para o desenvolvimento da oralidade em contextos de ensino-aprendizagem de inglês como LE organizados em torno de ciclos de aprendizagem. Constitui uma pesquisa de natureza teórica (ou básica) (PRODANOV; FREITAS, 2013) que visa construir conhecimentos e instrumentos que futuramente poderão ser testados empiricamente no contexto das práticas de sala de aula.

3.1.1 Sobre os objetivos e perguntas de pesquisa

Como fruto de experiências em sala de aula, naturalmente o professor pode se deparar com situações que resultam em inquietações, dúvidas e dilemas. Como já apresentado na introdução deste estudo, o trabalho com a oralidade em meu contexto de trabalho sempre fora uma área que despertava em mim tais reações, tanto no que concerne a práticas e abordagens de ensino como no que diz respeito à avaliação. Entendo que não se pode dissociar avaliação do processo de ensino-aprendizagem (SCARAMUCCI, 2006), o que encontra espaço na organização escolar de ciclos de aprendizagem. Outrossim, como não posso simplesmente ignorar orientações superiores que regem meu ambiente de trabalho, também reconheço que meu papel como professora pesquisadora deve perpassar não apenas pela busca por respostas a tais inquietações, mas também pelo respeito a orientações didático-pedagógicas existentes. Por isso, me propus a lançar mão do procedimento chamado SD em prol do desenvolvimento da oralidade em meu contexto de ensino tendo aporte de pressupostos da LOA.

Dessa forma, esta dissertação tem como objetivo geral propor um trabalho com SDs para o desenvolvimento da oralidade em LI em contexto organizado em torno de ciclos de

aprendizagem com suporte de pressupostos da abordagem da Avaliação Orientada para Aprendizagem (LOA).

Eis a pergunta principal de pesquisa:

⇒ O que deve ser levado em consideração para que o desenvolvimento da oralidade em Língua Inglesa possa ser realizado por meio de Sequências Didáticas em contexto organizado em torno de ciclos de aprendizagem com suporte de pressupostos da Avaliação Orientada para Aprendizagem?

No entanto, para que se alcance o objetivo acima, três objetivos específicos foram esboçados. O primeiro consistiu em caracterizar como o ensino e avaliação da oralidade em LI são normatizados em âmbitos das instituições escolares da SEEDF. O segundo foi identificar os objetivos de aprendizagem e as condições para o desenvolvimento da oralidade em CILs do DF. Já o terceiro direcionou-se a elencar gêneros discursivos e tarefas para a elaboração de SDs voltadas para o desenvolvimento da oralidade em LI em um ciclo de aprendizagem de um currículo dos CILs com suporte da LOA. Tais objetivos, por sua vez, têm como perguntas de pesquisa as seguintes:

- 1. Como o ensino e avaliação da Oralidade em LI são normatizados em âmbitos da SEEDF?**
- 2. Quais são os objetivos de aprendizagem e as condições para o desenvolvimento da Oralidade em CILs do DF?**
- 3. Quais gêneros discursivos e tarefas podem ser usados para a elaboração de SDs voltadas para o desenvolvimento da oralidade em LI em um ciclo de aprendizagem de um currículo dos CILs com suporte da LOA?**

A seguir apresento um quadro resumo esquematizando o referido estudo, em que são apresentados os objetivos geral e específicos, as perguntas orientadoras da pesquisa, as fontes de coleta de informação e os procedimentos de análise. Quanto aos documentos analisados, por sua vez, discrimino os analisados para o alcance de cada objetivo específico:

Quadro 7 – Resumo esquematizado da pesquisa

	Objetivo da pesquisa	Pergunta da pesquisa	Fontes de informação	
Objetivo geral	Propor o trabalho com SDs para o desenvolvimento da oralidade em LI em contexto organizado em torno de ciclos de aprendizagem com suporte de pressupostos da Avaliação Orientada para Aprendizagem (LOA).	O que deve ser levado em consideração para que o desenvolvimento da oralidade em LI possa ser realizado por meio de SDs em contexto organizado em torno de ciclos de aprendizagem com suporte de pressupostos da Avaliação Orientada para Aprendizagem (LOA)?	Insumos e dados obtidos a partir do alcance dos objetivos específicos da pesquisa, seja de fonte bibliográfica e/ou documental.	
	Objetivos da pesquisa	Perguntas da pesquisa	Fontes de informação	Procedimentos de análise
Objetivos específicos	Caracterizar como o ensino e avaliação da oralidade em LI são normatizados em âmbitos da SEEDF.	Como o ensino e avaliação da Oralidade em LI são normatizados em âmbitos da SEEDF?	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes de Avaliação Educacional; • Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio; • Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto físico e sociossubjetivo; • Nível organizacional e enunciativo da arquitetura textual.
	Identificar os objetivos de aprendizagem e as condições para o desenvolvimento da oralidade em CILs do DF.	Quais são os objetivos de aprendizagem e as condições para o desenvolvimento da Oralidade em CILs do DF?	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes Pedagógicas dos Centros de Línguas do Distrito Federal. 	
	Elencar gêneros discursivos e tarefas para a elaboração de SDs voltadas para o desenvolvimento da oralidade em LI em um ciclo de aprendizagem de um currículo dos CILs com suporte da Avaliação Orientada para Aprendizagem (LOA).	Quais gêneros discursivos e tarefas podem ser usados para a elaboração de SDs voltadas para o desenvolvimento da oralidade em LI em um ciclo de aprendizagem de um currículo dos CILs com suporte da Avaliação Orientada para Aprendizagem (LOA)?	<ul style="list-style-type: none"> • Diretrizes Pedagógicas dos Centros de Línguas do Distrito Federal <p><i>Quanto ao CIL pesquisado:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposta Pedagógica; • Programação Semestral do currículo foco de análise; • Calendário referente ao 1º semestre de 2021; • Manual didático adotado. 	

Fonte: Elaboração própria

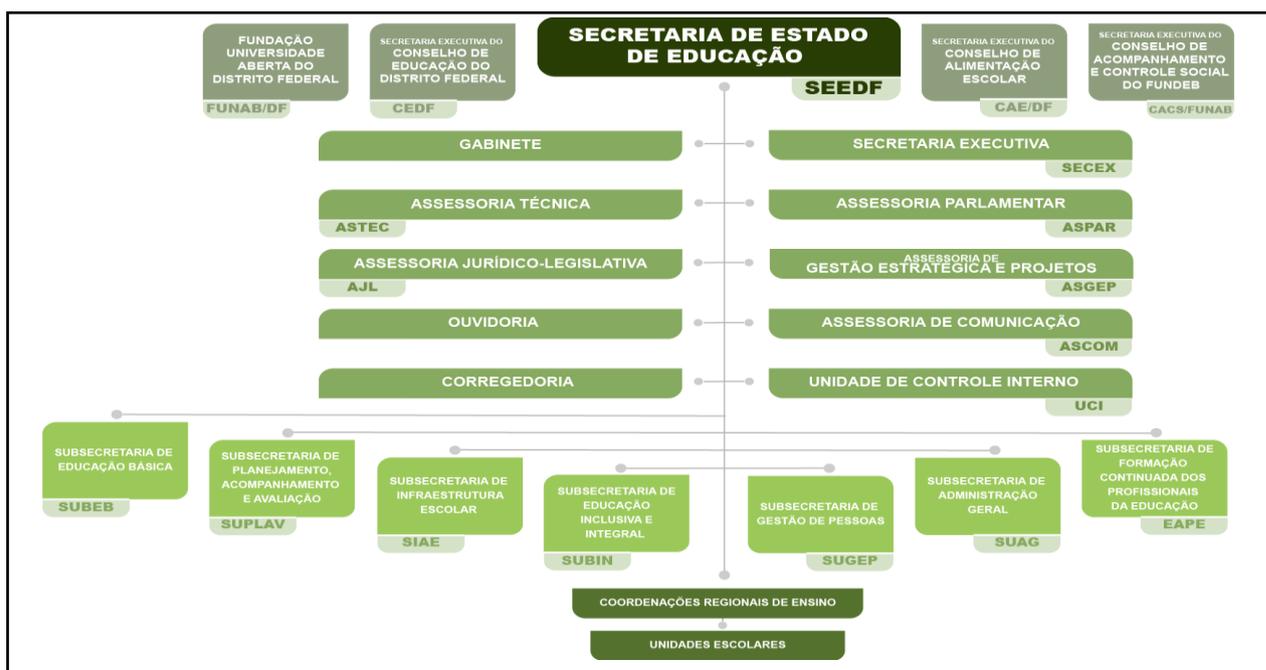
Na seção a seguir, discrimino que recursos e estratégias utilizei para coletar os dados a partir dos pressupostos de análise textual do ISD para, por fim, apresentar com mais detalhes na última seção, o contexto desta pesquisa, e as fontes de informação elencadas para o alcance dos objetivos desta dissertação, a saber, os documentos foco de análise.

3.2 CILs em âmbitos macro e micro: breve relato histórico, caracterização, relevância e currículos

Os CILs são instituições públicas de idiomas, enquadradas como escolas de natureza especial e que compõem o quadro de Unidades de Ensino (UEs) da SEEDF. Desde que fora fundado o primeiro CIL, em 1975, a partir da Resolução nº 40 de 14 de agosto de 1975, o DF conta hoje, com dezessete unidades espalhadas por algumas regiões administrativas (RAs)⁴⁶ do DF, oferecendo Inglês, Espanhol, Francês e Japonês, nos turnos diurno e noturno (DISTRITO FEDERAL, 2019)⁴⁷. A oferta dos idiomas depende da instituição, sendo que nem todas as línguas são oferecidas em todas as unidades, nem em todos os turnos.

Dentro do organograma da SEEDF, os CILs, como UEs que são, estão subordinados a Coordenações Regionais de Ensino (CREs) que levam o nome das RAs onde estão situadas. As CREs atuam diretamente na rotina das escolas sendo elo entre estas e a sede da SEEDF. As CREs, por sua vez, são supervisionadas e geridas por Subsecretarias de áreas específicas que compõem a SEEDF, conforme apresentado no organograma (figura 8) abaixo:

Figura 8 – Organograma da SEEDF



Fonte: <http://www.educacao.df.gov.br/sobre-a-secretaria-estrutura/>

⁴⁶ O Distrito Federal está dividido em 33(trinta e três) regiões administrativas (RAs) que são o conjunto das áreas urbanas e rurais pertencentes a cada uma das sedes das respectivas regiões. A organização do DF em RAs foi oficialmente concretizada com a Lei nº 4545/64, já que anteriormente tais sedes eram chamadas de cidades-satélites, com exceção de Brasília.

⁴⁷ Outros idiomas também são oferecidos, mas geralmente fruto de parcerias, como no caso do alemão, que é oferecido no CIL 1 de Brasília com o suporte e orientação da Embaixada Alemã e do Instituto Goethe.

Hoje, os CILs possuem mais de 48 mil alunos matriculados, quase 500 professores e estão presentes nas seguintes RAs:

Quadro 8 – CILs por RAs

RA I no Plano Piloto	CIL 1 de Brasília (Asa Sul) CIL 2 de Brasília (Asa Norte)
RA II no Gama	CIL do Gama
RA III em Taguatinga	CIL de Taguatinga
RA IV em Brazlândia	CIL de Brazlândia
RA V em Sobradinho	CIL de Sobradinho
RA VI em Planaltina	CIL de Planaltina
RA VII no Paranoá	CIL do Paranoá
RA VIII no Núcleo Bandeirante	CIL do Núcleo Bandeirante
RA IX em Ceilândia	CIL de Ceilândia
RA X no Guará	CIL do Guará
RA XII em Samambaia	CIL de Samambaia
RA XIII em Santa Maria	CIL de Santa Maria
RA XIV em São Sebastião	CIL de São Sebastião
RA XV no Recanto das Emas	CIL do Recanto das Emas
RA XVII no Riacho Fundo	CIL do Riacho Fundo I CIL do Riacho Fundo II

Fonte: Elaboração própria

O acesso aos CILs é prioritário para alunos da rede pública da SEEDF a partir do 6º ano do ensino fundamental. Entretanto, com a promulgação da Lei nº 5536/2015, passou a ser permitido o ingresso de alunos da comunidade externa em geral no caso de vagas remanescentes (respeitando-se, é claro, as condições de acesso previstas em lei).

Os CILs são escolas de referência local, nacional e internacional, com tradição e qualidade na formação de alunos proficientes nos idiomas ministrados. Assim, parcerias, programas de intercâmbio e formação têm sido firmados ao longo dos anos, proporcionando, tanto para seu corpo discente como docente, oportunidades de crescimento linguístico, cultural e profissional.

Um programa importante voltado para alunos de LI é o Programa *Jovens Embaixadores*. Todos os anos, alunos de 15 a 18 anos da rede pública do país são selecionados para um período de imersão nos Estados Unidos com todas as despesas pagas pela Embaixada Americana, para que participem de oficinas sobre liderança e empreendedorismo. Além disso, fazem visitas a escolas e outras cidades do país, além de reuniões com lideranças do governo norte-americano. Trata-se de uma oportunidade ímpar para alunos de baixa renda e com pouca ou nenhuma experiência no exterior, com um excelente desempenho escolar, fluência oral e escrita no inglês, perfil de liderança e iniciativa, destaque em sua comunidade local por trabalhos de voluntariado, boas relações em casa, na escola e em sua comunidade local, além de estarem matriculados no ensino médio em escolas públicas. No DF os CILs exercem papel essencial e fundamental neste

programa por proporcionarem acesso de qualidade ao idioma para alunos com esse perfil, sendo um diferencial que a SEEDF possui em relação a outras unidades da federação.

Outro projeto de grande relevância foi o programa *Brasília Sem Fronteiras* (BSF), que selecionou mais de duas mil pessoas para imersões em países falantes de Inglês, Espanhol e Francês. Durante sua vigência – de 2013 a 2014 – estudantes dos CILs, universitários e servidores do Governo do DF puderam estudar temáticas relevantes para sua formação profissional e acadêmica em universidades de renome no exterior.

Esses são apenas alguns de muitos exemplos que ilustram a importância dos CILs na e para a comunidade brasiliense, o que os coloca em posição de destaque quanto ao ensino e à qualidade de sua comunidade acadêmica. Além disso, significam uma oportunidade singular de formação extra para alunos da rede pública que, em sua grande maioria, não conseguiriam ter acesso a um curso particular de idiomas.

Como já mencionado no capítulo anterior, existem dois currículos oferecidos pelos CILs: o Currículo Pleno (CP) e o Currículo Específico (CE). Cada um é dividido em ciclos, sendo que para ambos há a previsão de duas aulas semanais nos turnos diurno e noturno. O que difere um do outro é o momento de ingresso dos alunos:

O primeiro se destina àqueles que ingressaram no CIL a partir do 6º ou 8º ano do Ensino Fundamental; o segundo está voltado a alunos do Ensino Médio e do EJA (2º e 3º segmentos). Estudantes de escolas militares e da rede de ensino privado também poderão concorrer às vagas nos CILs em atendimento à Lei 5536/15, na existência de vagas remanescentes [...] (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 25)

O ingresso do aluno do ensino fundamental se dá a partir de duas entradas, a depender de seu ano na escola regular. Se ocorrer no 6º ou 7º anos, o estudante iniciará seus estudos nos níveis 1A e 1B, respectivamente. Caso ingresse no 8º ou 9º ano, seu acesso será a partir do nível 1C, sendo permitida a todos os ingressantes a submissão a exames de nivelamento, caso manifestem já ter conhecimentos prévios do respectivo idioma. O nível mais alto e final de tal currículo é o 3D, sendo o CP o mais extenso oferecido pelos CILs.

O CE é destinado a alunos ingressantes a partir do ensino médio e possui dois ciclos de três semestres cada. Esse currículo, diferentemente do CP, possui uma heterogeneidade maior em seu corpo discente. Além dos alunos do ensino médio, há também aqueles que já concluíram a Educação Básica, alunos universitários, e profissionais graduados e pós-graduados. Após a conclusão dos seis níveis e em caso de existência de vagas, é possível proceder à migração do aluno do CE para o CP, o que só ocorre após sua aprovação em teste de proficiência, comprovando sua capacidade de continuar os estudos a partir dos ciclos 2 ou 3 do CP.

Para este estudo de mestrado meu foco é o CE por ser de menor duração (tendo em vista o curto espaço temporal para condução da pesquisa), por fazer parte da Matriz Curricular e da Proposta Pedagógica da instituição pesquisada, além de ser o currículo predominante no período noturno desta escola. Isso me possibilitará realizar, em um momento futuro e se possível, um quadro comparativo entre as turmas do CE do diurno e noturno, sendo que tal comparação poderá ter como justificativa a verificação da necessidade (ou não) de adequações aos públicos atendidos em cada um dos turnos.

Após esse apanhado sobre as características gerais dos CILs, resumo aqui meu contexto de pesquisa: um CIL que possui turmas dos CP e CE nos três turnos, e uma Proposta Pedagógica própria. Vale reforçar que no noturno há uma prevalência de turmas do CE e de adultos, o que pode implicar, como já mencionado, em ações futuras específicas para cada um dos turnos.

3.3 Procedimentos de análise e documentos analisados: o ISD como abordagem metodológica

Diante dos documentos identificados como essenciais para seu estudo, o pesquisador pode lançar mão de técnicas e procedimentos próprios que julgar mais apropriados para atingir seus objetivos. Isso porque a análise de documentos, segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), é melhor concebida quando vista como um processo de investigação:

Quando um pesquisador utiliza documentos objetivando extrair deles informações, ele o faz investigando, examinando, usando técnicas apropriadas para seu manuseio e análise; segue etapas e procedimentos; organiza informações a serem categorizadas e posteriormente analisadas; por fim, elabora sínteses, ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnados de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009, p. 4)

Considerando que documentos são fontes essenciais para este estudo, abracei o método de análise linguístico-discursiva do ISD por proporcionar ao pesquisador olhar para o texto/discurso como fruto de uma prática social, a saber, a linguagem, situando-o dentro de seu contexto de uso e/ou produção, e buscando identificar e entender aspectos que atuam diretamente em sua produção. Como mencionado no capítulo teórico, a análise do ISD não é apenas uma abordagem teórica mas também metodológica. Isso porque, além de discriminar teoricamente que um texto/discurso é produzido dentro de uma esfera particular tendo aspectos constitutivos próprios, permite que tais pressupostos possam ser usados como recursos de análise metodológica de textos/discursos foco de investigação (BRONCKART, 2009).

Dessa forma, por compreender que a pesquisa documental é um processo que lança mão de métodos e técnicas para a “apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais

variados tipos” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 172) e que a análise linguístico-discursiva do ISD também se utiliza de etapas (GUIMARÃES; MACHADO, 2007) para analisar textos, materializados também em documentos, procedo descrevendo que aspectos da referida abordagem foram utilizados para a coleta de dados dos documentos elencados.

3.3.1 Documentos analisados e a análise linguístico-discursiva do ISD: aspectos considerados

Para o alcance de boa parte dos objetivos deste estudo, analisei cinco documentos:

- Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014a);
- Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b);
- Diretrizes Pedagógicas dos Centros de Línguas (DISTRITO FEDERAL, 2019);
- Documentos produzidos pelo CIL pesquisado e relativos ao Ciclo 1 do CE: Proposta Pedagógica da escola, Programação Semestral, Calendário do 1º semestre de 2021 e o Manual didático adotado (livros do aluno e de atividades).

Antes de proceder aos aspectos da análise do ISD propriamente ditos, é importante deixar claros os motivos pelos quais os documentos acima foram escolhidos, haja vista não ter sido feita uma escolha aleatória baseada apenas em seus títulos e subtítulos. Sua escolha partiu de um dos insumos elencados, exatamente por se tratar do documento elaborado especificamente para contextos de escolas de mesma natureza que o da instituição foco de investigação desta pesquisa, a saber, as Diretrizes Pedagógicas dos CILs.

Como os CILs até recentemente não possuíam um documento específico para gerir seu fazer didático, pedagógico e administrativo, sua gestão baseava-se em outros marcos legais mais gerais, os quais estendiam a tais escolas suas orientações, ou lhes dedicavam alguma(s) seção(ões) em seus respectivos textos. Com a publicação de diretrizes próprias em 2019, tais escolas passaram a ter um documento unicamente seu, e que passaria a gerir suas vidas e rotinas escolares. Por ter tido à época do meu ingresso no mestrado acesso ao referido texto, prontamente procedi à sua leitura, a fim de me apropriar de seu teor e orientações. Dessa forma, como as referidas diretrizes fazem menção ao Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio e às Diretrizes de Avaliação do Distrito Federal, decidi incluí-los no rol de documentos de análise, assim como os demais documentos específicos do CIL pesquisado.

É importante ressaltar, por sua vez, que há versões do Currículo em Movimento para todos os segmentos da educação básica da Rede. Optei apenas pela versão do ensino médio por

ser o segmento para o qual se dedica o CE, foco de estudo nesta pesquisa. Há também versões mais atuais, porém apenas para a educação infantil e anos finais do ensino fundamental.

Utilizei alguns aspectos do procedimento de análise do ISD para encontrar nos documentos acima os dados necessários para o alcance dos objetivos desta investigação. Do contexto de produção dos textos dos referidos insumos, procurei identificar os parâmetros de seu contexto físico e sociossubjetivo, sendo que no que tange à sua arquitetura textual propriamente dita, busquei localizar nos textos seu plano geral e sua organização temática.

Para melhor organizar tanto a análise quanto a apresentação dos dados, elaborei, a partir dos aspectos acima, um roteiro em forma de questionário, o qual fora utilizado para todos os documentos. Além da leitura de todos os textos em sua íntegra e levando em consideração que boa parte deles dispõe de versão impressa, busquei por palavras-chave utilizando como atalho as teclas CTRL+F⁴⁸ do teclado do computador. Eis o questionário-roteiro a seguir:

Quadro 9 – Roteiro de análise de dados

<p>Identificação do documento: _____</p> <p>1. Contexto de produção do texto do documento:</p> <p><i>1.1 Quanto aos parâmetros do mundo físico:</i></p> <p>1.1.1 Quem produziu o documento? Quando?</p> <p>1.1.2 Para quem o documento é destinado?</p> <p><i>1.2 Quanto aos parâmetros do mundo sociossubjetivo:</i></p> <p>1.2.1 Qual é a posição social da instituição produtora do documento?</p> <p>1.2.2 Qual é a posição social do receptor do documento?</p> <p>1.2.3 Qual(is) é(são) o(s) objetivo(s) do documento? Que efeito(s) o texto pode produzir no receptor?</p> <p>2. Arquitetura textual do documento:</p> <p><i>2.1 Considerando a infraestrutura geral do plano organizacional do texto:</i></p> <p>2.1.1 Qual é e/ou como é apresentado o plano geral do texto do documento?</p> <p>2.1.2 Quais são os temas do texto?</p> <p>2.1.2.1 Os temas chave desta dissertação estão presentes no documento? Se sim, como são abordados?</p> <p>2.1.2.1.1 Há no referido documento indicadores de proposta(s) de desenvolvimento e avaliação da oralidade para o contexto desta pesquisa? Em caso de resposta positiva, existe alinhamento com as habilidades propostas pelo Quadro de Referência para a Oralidade (QRO)?</p> <p>2.1.2.1.2 Em termos de gêneros textuais orais, há a sugestão de alguns para o contexto deste estudo? Se sim, quais e por que são considerados importantes?</p> <p>2.1.2.1.3 Há no documento objetivos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento e avaliação da oralidade para o contexto desta pesquisa? Em caso de resposta positiva, há possibilidade de alinhamento com os gêneros discursivos propostos (caso existam)? Em caso de resposta negativa (ou na inexistência desses), que gêneros melhor se adequariam ao desenvolvimento e avaliação da oralidade para o contexto deste estudo?</p>
--

Fonte: Elaboração própria

⁴⁸ O atalho Ctrl + F tem a função de pesquisa. Na grande maioria dos programas, incluindo o navegador pelo qual está lendo essa matéria, suporta esse atalho. Fonte: <https://www.guiadopc.com.br/dicas/36660/10-atalhos-teclado-todos-deveriam-saber.html>

Quanto aos temas-chave, utilizei os abordados no capítulo teórico, e outros sinônimos ou correlatos, justamente para fazer o levantamento de dados necessários para alcançar os objetivos deste estudo.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo discorri sobre a metodologia de pesquisa desta dissertação. Na primeira parte caracterizei a pesquisa como qualitativa interpretativista, apresentando logo em seguida os objetivos e perguntas de pesquisa, assim como as fontes de coleta de dados.

Posteriormente, apresentei um breve histórico dos CILs, sua relevância, onde estão situados no DF e mais alguns detalhes sobre os idiomas e currículos ofertados, assim como alguns dos projetos nos quais os CILs têm e tiveram destaque.

Por fim, retomei a abordagem do ISD, situando-a agora como um procedimento metodológico, apresentando que aspectos foram utilizados para analisar os documentos foco de investigação neste estudo. Dei destaque a aspectos de análise linguístico-discursiva do ISD, a saber, os parâmetros do mundo físico e sociosubjetivo e da arquitetura textual dos documentos, para o alcance dos objetivos deste estudo.

O capítulo a seguir se destina à análise dos dados propriamente dita, antes da finalização desta dissertação com o capítulo propondo SDs para o trabalho com Oralidade em LI em um CIL do DF.

4 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

Fotografia 2 – Jardim de borboletas



Fonte: Internet

Borboletas

*Borboletas me convidaram a elas.
O privilégio insetal de ser uma borboleta me atraiu.
Por certo eu iria ter uma visão diferente dos homens e das coisas.
Eu imaginava que o mundo visto de uma borboleta seria, com certeza,
um mundo livre dos poemas.
Daquele ponto de vista:
Vi que as árvores são mais competentes em auroras do que os homens.
Vi que as tardes são mais aproveitadas pelas garças do que pelos
homens.
Vi que as águas têm mais qualidade para a paz do que os homens.
Vi que as andorinhas sabem mais das chuvas do que os cientistas.
Poderia narrar muitas coisas ainda que pude ver do ponto de vista
De uma borboleta.
Ali até o meu fascínio era azul.*

(Manoel de Barros)

Dedico este capítulo à análise dos documentos tomados como fontes de informação para o alcance dos objetivos desta pesquisa, ressaltando, como já apresentado no capítulo anterior, que utilizei os aspectos da análise linguístico-discursiva do ISD como procedimento de análise dos referidos textos.

Cabe deixar mais uma vez evidente que a escolha de tais documentos se deu principalmente por serem as fontes nas quais posso buscar e obter dados a respeito do lugar destinado (ou não) ao trabalho com oralidade em contextos de ensino de LI em CILs do DF. Isso se faz necessário para que seja possível a proposição de SDs em torno de gêneros discursivos para o desenvolvimento da referida habilidade, já que as SDs se mostram uma possibilidade para contextos de ensino-aprendizagem organizados em torno dos ciclos de aprendizagem; a saber, a realidade preconizada para boa parte das escolas da SEEDF, incluindo os CILs.

Considerando que no capítulo metodológico propus um roteiro de análise a partir de aspectos da análise linguístico-discursiva do ISD, o presente capítulo se organiza da seguinte forma: na primeira parte, trago o contexto de produção de cada documento, apresentando aspectos concernentes a seus parâmetros dos mundos físico e sociossubjetivo. Na segunda, desenvolvo a análise da arquitetura textual de cada insumo, abordando a infraestrutura geral do plano organizacional de cada fonte de informações. A decisão por analisar todos os documentos em duas sessões baseou-se na facilidade de comparação entre eles, não apenas com vistas a identificar em que aspectos diferem e dialogam entre si, mas também para que a construção de uma proposta de SDs consiga englobar todas as possíveis contribuições que tais documentos venham trazer, possibilitando uma melhor visualização de lacunas que, porventura, não consigam preencher. Por fim, a terceira seção é destinada a uma síntese do capítulo, que está diretamente relacionada aos objetivos específicos desta investigação e correspondentes perguntas de pesquisa, a saber:

- 1) Como o ensino e avaliação da oralidade em LI são normatizados em âmbitos da SEEDF?;**
- 2) Quais são os objetivos de aprendizagem e as condições para o desenvolvimento da oralidade em CILs do DF? e**
- 3) Quais gêneros discursivos e tarefas podem ser usados para a elaboração de SDs voltadas para o desenvolvimento da oralidade em LI em um ciclo de aprendizagem de um currículo do CIL com suporte da LOA?**

4.1 Contexto de produção textual dos documentos: parâmetros do mundo físico e sociossubjetivo

Como abordados no capítulo anterior, os parâmetros do mundo físico propostos pelo ISD dizem respeito a informações que situam quem produziu o texto, quando e para quem ele

se destina. Já os parâmetros do mundo sociossubjetivo se referem à posição social tanto de quem elaborou quanto de quem recebe o documento, assim como ao(s) objetivo(s) do texto e o(s) efeito(s) que seu teor pode produzir em seu receptor. Considerando tais aspectos e seguindo o roteiro de análise apresentado no capítulo metodológico, a seguir, trago o contexto de produção textual dos documentos analisados nesta pesquisa. Antes de proceder às referidas análises, retomo o roteiro proposto para tais parâmetros, apresentado no quadro 9 da seção 3.3.1 do capítulo metodológico desta pesquisa:

1. Contexto de produção do texto do documento:

1.1 Quanto aos parâmetros do mundo físico:

1.1.1 Quem produziu o documento? Quando?

1.1.2 Para quem o documento é destinado?

1.2 Quanto aos parâmetros do mundo sociossubjetivo:

1.2.1 Qual é a posição social da instituição produtora do documento?

1.2.2 Qual é a posição social do receptor do documento?

1.2.3 Qual(is) é(são) o(s) objetivo(s) do documento? Que efeito(s) o texto pode produzir no receptor?

4.1.1 Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio

O Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio (CMEM) (DISTRITO FEDERAL, 2014a), ou apenas Currículo, contou com participação de professores das mais diversas Coordenações Regionais de Ensino (CREs) da Rede em sua elaboração, sendo resultado de debates, reflexões e discussões ocorridas em âmbitos interno e externos às escolas de ensino médio da SEEDF desde 2011, os quais partiram de avaliações de um documento já existente chamado Currículo Experimental (DISTRITO FEDERAL, 2010). Em 2013, o CMEM fora finalizado, sendo então publicado e amplamente divulgado pela SEEDF no ano seguinte.

Assim, mesmo tendo sido construído colaborativamente por professores, o documento para eles mesmos se destina, numa perspectiva de convite da SEEDF a tais profissionais, para que, por meio dele, seja formada a “identidade político-pedagógica da escola pública de Ensino Médio do DF [bem como a produção de] conhecimentos nas escolas e que esses conhecimentos produzam cidadãos protagonistas e críticos” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 9). Além disso, somam-se a tais objetivos, o objetivo principal de:

promover uma reorganização do espaço/tempo escolar e da proposição de estratégias metodológicas que favoreçam a efetividade do processo de ensino e aprendizagem, da prática docente e das relações professor-estudante, com vistas à melhoria dos indicadores educacionais (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 15)

O entendimento de que espaços e tempos escolares precisam ser ressignificados e repensados à luz das especificidades do público discente envolvido alinha-se à proposta dos ciclos de aprendizagem. Isso, conseqüentemente, requer que se lance mão de estratégias, abordagens, métodos e práticas que acessem os alunos, numa concepção de professor que atua não mais como o único detentor do saber, mas como mediador da aprendizagem, reconhecendo saberes já adquiridos, o contexto e interesse de seus alunos e as demandas envolvidas na inserção destes em oportunidades de estudo futuras, assim como no mundo de trabalho. Tais aspectos estão presentes ao longo de todo documento, os quais serão mais detalhadamente abordados na seção a seguir.

Outros objetivos listados como específicos e que são igualmente fundamentais dentro da proposta de currículo aqui apresentada são a valorização e reconhecimento do espaço/tempo da coordenação pedagógica para planejamentos, debates, trocas e reflexões entre os profissionais de educação sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011), além da ressignificação da avaliação como tempo/espaço de aprendizagem. Este aspecto, em particular, corrobora o entendimento desta dissertação quanto ao papel basilar da avaliação na organização do trabalho pedagógico, alinhando-se, assim, não apenas aos fundamentos dos ciclos de aprendizagem como também aos pressupostos da LOA.

Considerando que a SEEDF é a instância superior responsável por gerir todas as escolas públicas e conveniadas da educação básica do DF e que os professores são aqueles de quem se espera exercer o papel da docência numa perspectiva de ensino em favor da(s) aprendizagem(ns), o que se espera é que o que o Currículo apresenta seja colocado em prática por seus professores e que aquilo que propõe não seja algo que cause estranheza, porém uma visualização do si e dos outros no que traz como documento oficial. É importante ressaltar, por sua vez, que a referida proposta de currículo não é algo engessado, e que não há qualquer “pretensão desta Secretaria em apresentar um currículo ideal, enquadrado perfeitamente numa única teoria e implementado rigorosamente como concebido, numa perspectiva científico-racional” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 16). Na verdade, o que o CMEM agrega é uma noção de movimento – consoante seu próprio nome diz –, em que os conhecimentos são historicamente construídos, não podendo-se descartar, assim, nem o que já se consolidou e muito menos o contexto atual em que todos se inserem. Reforça a importância de dar lugar às tecnologias digitais como uma realidade dos públicos do ensino médio, devendo ser trazidas para os contextos de sala de aula como algo a somar no processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) das escolas da Rede.

Dessa forma, quanto aos *parâmetros do mundo físico e socio subjetivo*, o Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio *foi produzido pela SEEDF (órgão superior de gestão da educação básica do DF), porém elaborado graças à colaboração de professores da Rede. Foi finalizado em 2013 e publicado em 2014, e destina-se à todas as UEs na figura de seus professores de ensino médio, para que coloquem em prática o que consideraram ser importante em termos de organização curricular, já que é seu objetivo a formação de cidadãos críticos e protagonistas de sua própria história, num contexto que requer pessoas aptas a atuarem nas atuais configurações sociais do mundo do saber e do trabalho.*

4.1.2 Diretrizes de Avaliação Educacional

As Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em Larga Escala 2014-2016 (DAE) (DISTRITO FERERAL, 2014b) são fruto de contribuições inicialmente feitas por um Grupo de Trabalho (GT) formado por vinte e quatro profissionais representantes de segmentos diversos da SEEDF, instituído pela Ordem de serviço nº 06 de 27 de novembro de 2013, publicada no Diário Oficial do Distrito Federal (DODF) nº 249, p. 37. Além das atuações desse GT, o documento recebeu contribuições internas de profissionais que não estavam diretamente inseridos no grupo, das Gerências de Educação Básica (GEBs)⁴⁹, da Subsecretaria de Planejamento e Avaliação (SUPLAV)⁵⁰ e da Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE)⁵¹, além da colaboração externa da Professora Dr^a Benigna Maria de Freitas Villas Boas, da Faculdade de Educação da UnB e Coordenadora do Grupo de Pesquisa, Avaliação e Organização do Trabalho Pedagógico (GEPA).

⁴⁹ As GEBs eram gerências que atuavam como intermediárias entre as Coordenações Regionais de Ensino e as Unidades Escolares. Atualmente tal papel é exercido pelas Unidades de Educação Básica (UNIEBs) que compõem cada uma das Coordenações Regionais de Ensino da SEEDF.

⁵⁰ Segundo Decreto 38.621 de 20 de dezembro de 2017, que aprovou o Regimento Interno da SEEDF, em seu Art. 61, incisos I e II, à SUPLAV compete “I - definir, elaborar, implantar, acompanhar e implementar políticas, diretrizes e orientações relacionadas ao planejamento estratégico, ao acompanhamento e à avaliação, no âmbito da Secretaria e da Rede Pública de Ensino; II - elaborar normas e diretrizes sobre a organização e o funcionamento do Sistema de Ensino do Distrito Federal (redes pública e privada de ensino), em conformidade com as normativas deliberadas pelo Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF”. (DISTRITO FEDERAL, 2017). Disponível em http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento_Interno.pdf. Acesso em 25 maio 2021.

⁵¹ À EAPE compete gerir a formação continuada oferecida aos profissionais da rede, seja por ela mesma oferecida ou por outras instituições por ela reconhecidas e aceitas. É à EAPE, por sua vez, que está subordinado o Setor de Afastamento Remunerado para Estudos da SEEDF, responsável por gerir todo o processo de afastamento de seus servidores efetivos que desejam expandir seus estudos em nível de pós graduação *latu sensu* ou *stricto sensu*, fornecendo-lhes todo o acompanhamento e suporte necessários.

A íntegra do documento fora disponibilizada para consulta da comunidade civil no site oficial da SEEDF e em outros dispositivos de divulgação, tendo sido discutido na Semana Pedagógica de início de ano letivo em 2014 com as CREs.

Dessa forma, como resultado de um GT e de colaboradores internos e externos, as DAE foram elaboradas pela SEEDF/Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB⁵²) para toda “a rede pública de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 9) do DF, incluindo não apenas a escola pública como instituição, mas todo o “seu coletivo de profissionais e estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 11), além de instituições conveniadas. Foram aprovadas em 20 de maio de 2014 pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) por meio do Parecer 93/2014. Como órgão de administração direta do Governo do Distrito Federal (GDF), cabe à SEEDF a responsabilidade de promover e gerir a educação básica, especial e profissional do DF por meio de suas subsecretarias e demais setores de gestão. Já à rede pública de ensino, que inclui UEs e comunidades escolares, cabe o papel de gerir a si mesma com base nas normas orientadoras que, em boa parte das vezes, são construídas de forma não unilateral.

O objetivo central das DAE é apresentar como deve ser concebida, planejada e praticada a avaliação no contexto das escolas de educação básica da SEEDF e conveniadas, tanto em nível de avaliação da aprendizagem, institucional e em larga escala. Trata-se de um documento de suporte didático-pedagógico e teórico-metodológico, tendo como bases a Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Também traz em si exemplos de procedimentos e instrumentos avaliativos que podem ser usados, sempre dando ênfase à função formativa da avaliação. Ressaltam também a importância do planejamento e da participação de toda a comunidade escolar na organização do trabalho pedagógico das referidas escolas, o que inclui, por sua vez, não apenas professores, corpo diretivo, coordenadores pedagógicos e demais componentes do corpo técnico-administrativo, mas também, e principalmente, pais e alunos, sendo estes vistos como seres multidimensionais e singulares, corresponsáveis por seu processo de aprendizagem e partícipes de todos os níveis das esferas avaliativas da escola, de sua própria avaliação e de seus pares. Dão destaque também à coordenação pedagógica como momento de trocas docentes e entre docentes, assim como ao Conselho de Classe, colegiado fundamental não apenas de decisão sobre a progressão ou não do aluno, mas principalmente de revisão,

⁵² Subsecretaria de Educação Básica – SUBEB é responsável pela criação e acompanhamento das políticas pedagógicas desenvolvidas na SEEDF, em todos os níveis e modalidades (educação infantil; educação inclusiva; educação de jovens e adultos; ensino fundamental; ensino médio e educação profissional), além de temas pertinentes ao desenvolvimento pedagógico das aprendizagens e do ensino (cidadania, direitos humanos e diversidade). Essa Subsecretaria também é responsável pela educação física e desporto escolar, pela implantação da educação em tempo integral, pela construção e acompanhamento do currículo, da orientação educacional e dos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas de natureza especial (DISTRITO FEDERAL (2012, p. 13)

reavaliação e diálogo sobre as práticas didático-pedagógicas e avaliativas constantes nas Propostas Pedagógicas ⁵³ das escolas. Apresentam-se em alinhamento com outros documentos da Rede, orientando que todas as diretrizes por ele apresentadas

devem constar nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, especialmente nas práticas avaliativas realizadas no cotidiano das Unidades Escolares, inclusive das instituições conveniadas com esta Secretaria. São diretrizes que se constituem, juntamente com a Proposta Pedagógica da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o Regimento Escolar das Escolas Públicas do DF e o Currículo em Movimento da Educação Básica (2014), suporte didático-pedagógico e teórico-metodológico para o planejamento, o desenvolvimento, a organização e a avaliação do trabalho pedagógico [...] (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 9).

Conforme citação acima, espera-se que o público a quem se destina tal documento compreenda não apenas na teoria, registrando em seus documentos norteadores como a Rede espera que a avaliação ocorra nas salas de aula, mas principalmente que ponha em prática o que tais diretrizes orientam acerca desse tema. Segundo as DAE, avaliar é muito mais do que medir o que o aluno aprendeu por meio de testes e provas. Consiste em obter informações a favor das aprendizagens, numa proposta de progressão continuada de estudos. Concebem e almejam uma educação integral que visualiza o aprendiz como um ser “único, especial e singular” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 10), sendo comprometida com a Cidadania e com a Educação para a Diversidade, para a Sustentabilidade, em e para os Direitos Humanos.

Assim, quanto aos *parâmetros do mundo físico e socio subjetivo*, as referidas diretrizes foram produzidas pela SEEDF, com a participação de representantes de todos os seus setores, de colaboradores internos e de uma colaboradora externa, foram instituídas em 2013 e aprovadas em 2014, e destinam-se à todas as UEs subordinadas à SEEDF, para que não apenas entendam como a avaliação deve ser concebida e planejada, mas principalmente praticada sistemática e inclusivamente no cotidiano escolar.

4.1.3 Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs)

As Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) (DISTRITO FEDERAL, 2019), doravante DPs ou simplesmente Diretrizes, são fruto de um ano de trabalhos realizados por um GT instituído pela Ordem de Serviço nº 03/SUBEB/SEEDF de 12 de março de 2018, formado por representantes de todos os CILs do DF e por instâncias internas à Rede; estas, responsáveis por intermediar tais instituições junto à SEEDF. Além disso, tal GT contou

⁵³ Proposta Pedagógica é um sinônimo para Projeto Político Pedagógico (PPP).

com colaboradores externos, desde o processo de formação dos participantes envolvidos na elaboração do documento, nas reuniões de debate e nos momentos de reflexão – todos conduzidos de forma democrática – até sua revisão final.

As DPs são o primeiro documento elaborado exclusivamente para orientar o trabalho didático-pedagógico e administrativo de tais escolas mais de quarenta anos após a inauguração do primeiro CIL. Antes de sua publicação, tais UEs baseavam-se em outros documentos oficiais da Rede que, ou destinavam apenas algumas seções/subseções aos CILs, ou sequer lhe davam qualquer atenção – caso dos documentos anteriores, também foco de análise neste capítulo. Em termos práticos, a publicação das DPs representou um verdadeiro marco para tais instituições escolares. Além de abrirem caminhos para publicações futuras que se fizerem necessárias para as demandas e realidades dos CILs, as DPs são fruto de um trabalho desempenhado por profissionais que atuam diretamente nessas UEs para que, em nome da SEEDF e sem uma pretensão de estabelecer uma padronização entre elas, fosse construído um documento único e identitário dos CILs.

Ressalta-se, porém, que apesar de constituírem um documento próprio dos CILs e de terem partido de suas realidades e particularidades, as DPs basearam-se também em outros documentos já existentes, a saber o CMEM e as DAE que, como já sabido, constitui o principal motivo pelo qual também foram escolhidos para análise. Além de já ter sido uma demanda de muitos anos, a elaboração de tais Diretrizes se tornou ainda mais urgente ante à normatização que estabeleceu que todas as escolas da SEEDF atuem em rede, o que estendeu aos CILs – mesmo sendo escolas de natureza especial – a demanda de se organizarem em torno dos ciclos de aprendizagem. Assim,

estas Diretrizes Pedagógicas buscam estabelecer parâmetros e apresentam princípios e fundamentos para a orientação curricular, bem como para a organização do trabalho didático-pedagógico nos CILs. Ressaltam também alguns aspectos administrativos que influenciam diretamente essa organização, como questões relativas a matrículas, formação de turmas, transferências e carga horária das aulas nas matrizes curriculares aqui apresentadas. Por fim, as Diretrizes Pedagógicas constituem o documento que fornece bases legais e filosóficas para a articulação, desenvolvimento e avaliação dos Projetos Político-Pedagógicos das UEs (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 10).

Dessa forma, quanto aos *parâmetros do mundo físico e sociosubjetivo*, as referidas diretrizes foram elaboradas e publicadas pela SEEDF em 2019 após um ano de trabalhos conduzidos por representantes dos CILs, e contaram com a participação de colaboradores internos e externos à Rede. Destinam-se a todas os CILs do DF, escolas de natureza especial e subordinadas à SEEDF, e têm como o objetivo principal fornecer orientações quanto à sua organização didático-pedagógica-administrativa, a fim de que tais instituições possam ter, a

partir de então, um documento exclusivamente seu, após mais de quarenta anos de existência na Rede Pública de Ensino do DF.

4.1.4 Proposta Pedagógica do CIL pesquisado

A Proposta Pedagógica do CIL pesquisado, doravante PPCIL ou simplesmente PP, constitui um documento essencial para que se conheça o referido contexto de pesquisa, haja vista trazer informações sobre seus marcos históricos, sua estrutura física, pessoal e material, seus projetos e parcerias, além de outros dados referentes à sua rotina pedagógica e administrativa. É o resultado de um trabalho coletivo que contou com a participação de boa parte da comunidade escolar, a saber, equipe gestora, coordenadores, professores e alunos, no entanto, mesmo não tendo tido a participação direta de outros membros como pais e demais funcionários, sua voz também se fez presente ao longo de todo o texto. A revisão geral do documento coube ao corpo diretivo da instituição, formado por direção, vice direção e supervisão pedagógica.

Como é um documento que tem a função principal de fazer com que a escola seja conhecida por sua comunidade escolar e por quem desejar conhecê-la, destina-se, então, a tal público, com primazia, todavia, por aquele, além de fazer parte de um rol de documentos de igual natureza que compõem a totalidade de Propostas Pedagógicas de todas as UEs da Rede. Está acessível para consulta pública no site da SEEDF, sendo reformulado de tempos em tempos à medida em que mudanças na instituição são feitas; seja pela necessidade de proceder a adequações oriundas de orientações norteadoras externas, seja por demandas internas resultado de construções e (re)avaliações coletivas à luz das realidades institucionais da escola.

A versão em questão é do ano de 2020, contendo atualizações que incluem o atual contexto pandêmico instaurado pelo COVID-19, o qual impôs o isolamento social como uma das principais condições para se combater o contágio da doença. Tal cenário obrigou e ainda tem obrigado que todos os envolvidos se adequem a modelos, métodos e contextos diferenciados de ensino e de contato, a fim de que a educação possa, com recursos diversos, não ser negligenciada. Outrossim, apesar de ser um documento publicado pelo CIL fonte de investigação e para sua comunidade escolar, o cumprimento das orientações nele previstas reverte-se para todos em geral, tanto em termos de responsabilidade como de benefícios.

É importante ressaltar, todavia, que ainda se identifica como baseando-se em documentos anteriores à publicação das Diretrizes dos CILs, como as DAE e o CMEM, sendo

que, pela sua data de publicação, as DPs já deveriam fazer parte de seu *corpus*. Tal assertiva assim se comprova:

Consoante às novas Diretrizes de Avaliação Educacional e o Currículo em Movimento da SEDF, em primazia à função formativa da avaliação, o CIL 2 de Brasília lança mão de instrumentos (formais/informais) e parceiros (família e comunidade em geral) na construção de uma avaliação formativa do estudante [...] (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 34)

Com base nesses dados, quanto aos *parâmetros do mundo físico e socio subjetivo*, a Proposta Pedagógica do CIL 2 *foi elaborada pela respectiva instituição e publicamente disponibilizada pela SEEDF em seu site no ano de 2020. É fruto de construções coletivas de toda a comunidade escolar, em que cabe à gestão da instituição, em particular, revisá-la, de tempos em tempos, à luz de necessidades evidenciadas e de demandas. Destina-se a toda a comunidade escolar, inclusive à própria UE na posição de elaboradora.*

4.1.5 Programação Semestral do Currículo Específico do CIL pesquisado

O último documento analisado neste capítulo trata-se de um documento que orienta o trabalho pedagógico de todos os professores de línguas do CIL pesquisado. É na Programação Semestral, doravante PSCIL, que “consta o planejamento dos conteúdos e lições do livro didático adotado, contemplando os projetos e atividades gerais da SEEDF e da escola e, sempre que possível, os recursos que a escola oferece” (BRASÍLIA, 2020, p. 42). Ainda segundo a PPCIL, é elaborado pelos coordenadores de idiomas, sempre em consonância e anuência dos professores, sendo único para os docentes de mesmos níveis, currículos e seus respectivos idiomas, independentemente do turno e público lecionado. A referida proposta não ‘engessa’ o trabalho docente, pois lhes é dada autonomia para o planejamento de suas aulas. Todavia, não é mencionada na PPCIL a razão pela qual é importante que o professor proceda ao planejamento de suas aulas, o que, não apenas para o contexto do referido CIL, mas para todos os demais, entende-se ser primordial. Como a programação semestral para um dado nível de um dado currículo é a mesma e deve ser fidedignamente seguida em todos os turnos e para todos os públicos, estes, em particular e em não poucas situações, são bastante diversos entre si, exigindo que o procedimento de adequações seja mais que necessário não apenas em termos de atividades e tarefas adotadas, mas também em termos de abordagens e técnicas de ensino, assim como no que diz respeito a instrumentos avaliativos e seus temas.

Assim, como é um documento interno ao CIL investigado e voltado à orientação docente quanto às rotinas de ensino de um dado idioma, destina-se não apenas a professores, tendo em vista ser de interesse também de coordenadores, supervisores, equipes de apoio, direção e até mesmo do corpo técnico-administrativo responsável pelas rotinas da escola. O conhecimento de seu teor em âmbito institucional é fundamental para todos esses grupos, pois todos estão diretamente envolvidos com as rotinas escolares sendo que alguns, até certo ponto, necessitam conhecê-lo para que possam desempenhar com mais êxito sua função dentro da escola.

No caso desta pesquisa, a programação semestral foco de análise é a versão utilizada para o primeiro semestre letivo do ano corrente do primeiro ciclo do CE de LI. Está direcionada aos docentes deste idioma, sendo que também é acessada/ou utilizada pelos segmentos supracitados. Seu teor não é diretamente voltado ao corpo discente, mas a ele também se faz um documento de interesse, especialmente quando se atém à necessidade de fazerem conhecidos por todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) os objetivos de aprendizagem, os instrumentos e critérios de avaliação utilizados, assim como suas datas de realização. Conseqüentemente, quando se fala de alunos, aos pais e responsáveis, especialmente de menores de idade, também é importante que também sejam conhecedores de tais aspectos.

Dessa forma, no que diz respeito aos *parâmetros do mundo físico e sociossubjetivo*, a Programação Semestral do primeiro ciclo do CE de LI do CIL 2 *foi elaborada pela coordenação de LI dessa instituição, sendo a versão em questão voltada para o trabalho pedagógico do primeiro semestre do ano corrente. É destinada diretamente a professores desse idioma, porém o conhecimento de seu teor também precisa se fazer conhecido por outros representantes da comunidade escolar. A instituição, como responsável por responder por tal documento, espera seu cumprimento na íntegra, a fim de que haja uma unidade de ação entre docentes de LI do primeiro ciclo do CE.*

4.2 Arquitetura textual: infraestrutura geral do plano organizacional textual dos documentos

Um outro aspecto de análise linguístico-discursiva do ISD diz respeito à arquitetura dos textos. Nesta dissertação, o foco está em compreender a infraestrutura geral do plano organizacional dos documentos analisados (os quais compreendem aspectos acerca da maneira como seu corpo textual é apresentado/organizado), assim como os temas por eles abordados. Antes de elencar os temas em si, trago breves resumos de leituras e estudos de cada insumo, o que me permitiu, além de confirmar os temas apresentados em seus sumários/índices, identificar outros de relevância não

apenas para os documentos em questão, mas principalmente para os propósitos desta pesquisa. Dedico também um olhar criterioso e investigativo no que diz respeito à busca pelos temas-chave desta dissertação nos referidos textos, especialmente quanto à oralidade e aos aspectos inerentes a seu desenvolvimento e avaliação nos CILs do DF. Abaixo retomo o roteiro de análise por mim proposto, apresentado no Quadro 9 da seção 3.3.1, a fim de que seja possível ter uma visibilidade mais detalhada do passo a passo seguido na análise proposta para esta seção:

1. Arquitetura textual do documento:

1.1 Considerando a infraestrutura geral do plano organizacional do texto:

1.1.1 Qual é e/ou como é apresentado o plano geral do texto do documento?

1.1.2 Quais são os temas do texto?

1.1.2.1 Os temas chave desta dissertação estão presentes no documento? Se sim, como são abordados?

1.1.2.1.1 Há no referido documento indicadores de proposta(s) de desenvolvimento e avaliação da oralidade para o contexto desta pesquisa? Em caso de resposta positiva, existe alinhamento com as habilidades propostas pelo Quadro de Referência para a Oralidade (QRO)?

1.1.2.1.2 Em termos de gêneros textuais orais, há a sugestão de alguns para o contexto deste estudo? Se sim, quais e por que são considerados importantes?

1.1.2.1.3 Há no documento objetivos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento e avaliação da oralidade para o contexto desta pesquisa? Em caso de resposta positiva, há possibilidade de alinhamento com os gêneros discursivos propostos (caso existam)? Em caso de resposta negativa (ou na inexistência desses), que gêneros melhor se adequariam ao desenvolvimento e avaliação da oralidade para o contexto deste estudo?

4.2.1 Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio

O CMEM possui oitenta e duas páginas, sendo que o indicador de páginas do documento na versão em PDF⁵⁴ marca a existência de oitenta e quatro justamente por considerar capa e contracapa. O Currículo está organizado em três capítulos, não incluindo a introdução, as considerações finais e as referências. O primeiro e segundo capítulos não possuem seções,

⁵⁴ A sigla PDF significa "*Portable Document Format*", ou seja, "Formato de documento portátil".

O PDF foi inventado no início dos anos 1990 pela empresa Adobe, graças à visão do co-fundador Dr. John Warnock, que imaginou um mundo em que todos pudessem compartilhar e visualizar documentos eletrônicos com facilidade e segurança em qualquer computador, com qualquer sistema operacional.

Características do formato PDF:

* É portátil: leve, facilmente compartilhável, compatível com qualquer sistema operacional. Mesmo que o dispositivo não esteja equipado com um leitor de PDF, PDFs podem ser abertos em qualquer navegador (como Chrome, Internet Explorer, Safari...).

* Não é naturalmente editável: isso previne que terceiros possam fazer modificações sem ferramentas especiais.

* É flexível: com a ajuda de processadores especiais, pode ser convertido em outros formatos de arquivo, comprimido, bloqueado com senha, dividido, enfim, modificado de acordo com a vontade do usuário. Fonte: <https://smallpdf.com/pt/blog/o-que-e-pdf>

sendo o terceiro o mais longo, contendo seções e subseções. Sua primeira seção possui apenas uma subseção, a partir da qual entende-se que o trabalho pedagógico das escolas de ensino médio da Rede está organizado em regime semestral ou seriado (anual), sendo que na segunda seção a quantidade de subseções é maior justamente para que fosse possível apresentar cada uma das dimensões das áreas do conhecimento reconhecidas pelo Currículo; estas acrescidas de seus respectivos objetivos de aprendizagem e matrizes curriculares.

O capítulo introdutório situa como, por quem e para quem foi elaborado tal documento, além de indicar boa parte de seus objetivos. Já o primeiro capítulo, por sua vez, traz um breve histórico do CMEM, perpassando a apresentação de contribuições de documentos oficiais e normatizadores importantes à época de sua elaboração como a LDBEN (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DNCEM) (BRASIL, 1998a). Dentre as principais contribuições mencionadas estão a apresentação dos objetivos do ensino médio, a universalização dessa etapa da educação básica e a necessidade de se reconhecer e dar espaço para novos tempos e espaços dentro de sua organização curricular. É ressaltado também o papel fundamental da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, além de serem elencadas as quatro áreas do conhecimento previstas pelas DNCEM: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Ainda neste capítulo é explicitado que as áreas do conhecimento do Currículo foram definidas em quatorze dimensões, “a partir da perspectiva geral da Pedagogia dos Multiletramentos” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 14), e que o conceito de “currículo” vai muito além de uma listagem de conteúdos a serem cumpridos, sendo:

a ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes [...], permeadas por relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 12).

Antes de prosseguir aos demais capítulos, o documento ressalta a importância de todas as áreas do saber se organizarem pedagógico e metodologicamente em torno dos multiletramentos, em busca da formação de cidadãos críticos, devidamente letrados e protagonistas de sua própria história. Isso se faz necessário, em especial, pela presente conjuntura das múltiplas culturas e multissemitoses textuais, caracterizada por avanços tecnológicos e pela comunicação digital em redes que tanto envolvem e exigem dos jovens na atualidade. No capítulo segundo, tais aspectos são esmiuçados com mais detalhes, tendo sempre

como cerne identificar o espaço escolar como caracterizado por diversidades e particularidades humanas, imersos em contextos que estão em constante transformação, e graças a fatores como a acessibilidade e instantaneidade de informações veiculadas por meios digitais. Por fim, o capítulo retoma os pressupostos teóricos nos quais estão fundamentados todos os currículos da educação básica da SEEDF (não apenas o do ensino médio) tendo como eixos integradores:

a ciência, a tecnologia, a cultura e o mundo de trabalho [...] em uma perspectiva de educação integral, [sendo] concebido a partir de três eixos transversais: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 13)

O segundo capítulo, por sua vez, debruça-se sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, para a qual é crucial conceber a escola como sendo um espaço que tem a função de:

entender o mundo para transformar cidadãos que também o entendam, o critiquem e o transformem, [o que pressupõe] que o professor, em sua prática pedagógica, perceba e incorpore as mudanças ocorridas na contemporaneidade, a fim de que os conteúdos historicamente construídos possam ser ressignificados em razão do que se constitui e se transforma incessantemente” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 20)

O terceiro e último capítulo discrimina em detalhes cada uma das áreas do conhecimento apresentadas no documento, listando suas quatorze dimensões que têm, mais uma vez como carro chefe, os Multiletramentos. As áreas e suas dimensões são:

Quadro 10 – Dimensões das áreas do conhecimento do CMEM

ÁREAS DO CONHECIMENTO				
	Linguagens	Matemática	Ciências da Natureza	Ciências Humanas
DIMENSÕES	* Multiletramentos , criatividade e movimento * Multiletramentos , apreciação estética e ética * Multiletramentos , ciência, reflexão e análise crítica	* Multiletramentos , cultura, sociedade e ética * Multiletramentos , tecnologia, informação e criatividade * Multiletramentos , lógica, análise e representação	* Multiletramentos , ciência, cultura e ética * Multiletramentos , tecnologia, informação e criatividade * Multiletramentos , lógica, análise e representação * Multiletramentos , natureza, transformação e sociedade	* Multiletramentos , sociedades, culturas e espaço/tempo * Multiletramentos , ciências, meio ambiente e educação * Multiletramentos , indivíduos, identidades e diversidade * Multiletramentos , Estado, política e trabalho

Fonte: Elaboração própria com base no Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014a)

Tendo em vista que a orientação dos multiletramentos abraçada pelo CMEM é a de uma “multiplicidade de linguagens e de culturas” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 19), torna-se indiscutível o lugar dos gêneros discursivos em todas as áreas do saber para o alcance dos múltiplos letramentos nas mais diversas culturas (ROJO; MOURA, 2012). Isso corrobora exatamente o que

o parágrafo introdutório deste capítulo traz, já que apresenta exemplos de gêneros do discurso necessários para o exercício de uma cidadania crítica e reflexiva nas sociedades atuais como: artigos de opinião, reportagens, infográficos, seminários, debates e tantos outros. Fica claro também que:

os conteúdos das quatro áreas que compõem este Currículo do Ensino Médio – linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas – devem ser trabalhados em dimensões que, ao mesmo tempo, sejam capazes de favorecer a construção do conhecimento escolar e científico, e de promover a formação de cidadãos críticos na perspectiva dos multiletramentos, em razão da multiplicidade de linguagens e de culturas nas e das sociedades contemporâneas. A cidadania aqui referida é concebida na perspectiva de uma cidadania construída e não formalmente concedida (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 21)

Dessa forma, a partir da leitura da primeira parte do capítulo, um professor pesquisador ou mesmo um leitor crítico pode esperar que no rol de conteúdos do Currículo também sejam demonstradas orientações sobre como desenvolver trabalho(s) em torno de gêneros em todas as dimensões e disciplinas. Que além da aquisição de conhecimentos específicos das mais variadas áreas do saber, como história, geografia, biologia, línguas estrangeiras, outras, os alunos de ensino médio consigam expressar saberes por intermédio dos mais diversos gêneros, conseqüentemente, inserindo-se nas mais diversas culturas, e considerando as diversidades e necessidades contextuais existentes. Entretanto, tal cuidado só é observado explicitamente na primeira dimensão da área de Linguagens, que envolve as línguas portuguesa, inglesa e espanhola, além da educação física e da arte.

Nessa dimensão, especificadamente para a disciplina de língua portuguesa (doravante, LP), como primeiro objetivo de aprendizagem (também identificado como objetivo geral para o trabalho com gêneros para o respectivo componente curricular), está prevista a “[p]rodução, restauração e leitura de textos escritos e multimodais em diversos domínios/esferas, gêneros e suporte” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 29) para os três anos do ensino médio. No entanto, apesar de já constar o trabalho com diversos gêneros, o que inclui os orais, não seria necessário, então, que houvesse um objetivo específico para eles, especialmente quando este se orienta por praticamente as mesmas ações: ler, produzir e analisar (ação esta que faz parte do ato de restaurar – vide objetivo primeiro).

Observa-se, então, uma divergência entre o objetivo voltado para o trabalho com gêneros em geral e o específico para os gêneros orais. Enquanto o primeiro apresenta a ordem *produzir, restaurar e ler*, o específico salienta que para trabalhar bem os gêneros orais, alunos dessa etapa precisam primeiramente desprender o ato de *ler* seguido do de *analisar* para, posteriormente, conseguirem *produzir* textos orais.

Tomando por base uma ordem lógica das habilidades linguísticas naturalmente desenvolvidas por um usuário de língua, *ler* precede o ato de *produzir* textos, sendo sua *análise* ou *restauração* ações que podem ou não preceder o de escrever. Há, no mínimo, uma incoerência das ações propostas para o trabalho com textos nessa dimensão, observando-se que a ordem mais coerente seria a de *ler*, *analisar/restaurar* para, então, *produzir* textos escritos e multimodais. A figura a seguir traz um recorte da maneira como está previsto o trabalho de gêneros em geral para LP, em contraposição ao trabalho de gêneros orais para o mesmo componente curricular:

Figura 9 – Objetivo geral para trabalho com gêneros textuais x objetivo específico para trabalho com gêneros textuais orais em LP

Objetivo geral	Objetivo específico
<ul style="list-style-type: none"> •Produção, restauração e leitura de textos escritos e multimodais em diversos domínios / esferas, gêneros e 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura, análise e produção de gêneros textuais orais (apresentações, exposições, debates, relatos, memórias), considerando as etapas de planejamento, produção e revisão.

Fonte: Elaboração própria com base no Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 29-30)

À parte dessa observação, é notório mencionar que o documento teve o cuidado de orientar o trabalho em LP em torno de gêneros narrativos, descritivos, informativos, injuntivos, dissertativos e expositivos, ou seja, gêneros que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), enquadram-se nas tipologias do *narrar*, *relatar*, *argumentar*, *expor* e *descrever*. Todavia, professores dessa disciplina precisam se atentar para a gama de gêneros existentes em cada uma dessas tipologias e que igualmente merecem ser trabalhados, observando-se o devido cuidado de não dar foco único a apenas alguns, especialmente àqueles que são mais exigidos em exames de ingresso às universidades – como os gêneros dissertativo-argumentativos. Não se deve esquecer que, como um dos objetivos do ensino médio é o preparo de alunos para estudos futuros, para contexto universitário, por exemplo, os alunos precisam estar familiarizados com gêneros textuais como resumos, resenhas críticas, artigos científicos, ensaios, seminários. Isso sugere que também deveriam ser uma preocupação de bancas elaboradoras de exames de seleção às universidades brasileiras, a fim de que a realidade de salas de aula de ensino médio pudesse contemplá-los. Ou seja, o mesmo cuidado que se deve ter ao avaliar, prezando-se sempre pelas aprendizagens, dando lugar ao olhar formativo mesmo num contexto em que atividades

avaliativas somativas são uma realidade, deve ocorrer na escolha dos gêneros discursivos a serem trabalhados com tal público, já que para que se tenha alunos críticos, proativos e protagonistas de sua própria história num contexto plural e em constante transformação, é primordial que sejam letrados nas mais diversas áreas do saber coletivamente construídas e adquiridas.

Para LEs, por sua vez, observam-se orientações gerais para os três anos em termos de leitura, compreensão e restauração de textos de gêneros variados, igualmente dando prioridade a textos narrativos, descritivos e informativos. Para fins de exemplificação, não é elencado um rol de gêneros textuais como ocorrera para a LP, mas como as ações em torno do trabalho com gêneros é a mesma, pode-se, assim, estender para a área de LEs os mesmos gêneros mencionados para aquela: contos, memórias, relatos, crônicas, outros. Outrossim, a mesma observação feita a professores de LP quanto ao cuidado de não dar primazia por determinados textos/gêneros, também pode ser estendida a professores de LEs, considerando o quão relevante e diferencial é conhecer os mais diversos gêneros que fazem parte dos contextos de uso desses idiomas. Não se pode deixar de mencionar também que a segunda dimensão dessa área orienta que sejam lidos “textos variados de literatura em língua estrangeira” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 37), assim como textos em LE acerca de aspectos educacionais, culturais e históricos vivenciados pela humanidade. Percebe-se uma interdisciplinaridade entre as disciplinas envolvidas, o que mobiliza ações voltadas à formação de alunos letrados nesses respectivos componentes curriculares.

Quanto à oralidade em LE, apesar de implícita na orientação de se trabalhar em torno de gêneros textuais diversos, só é explicitamente identificada em objetivos de aprendizagem que orientam o trabalho em torno de poemas, músicas e peças teatrais. Para o primeiro ano, o documento indica a declamação de poemas, e que sejam ministradas aulas de música no idioma estrangeiro. Para o segundo e terceiro anos são sugeridas dramatizações de textos, e para o terceiro, a produção de roteiros teatrais. Este é, inclusive, um dos dois únicos exemplos observados no CMEM que trazem a indicação de situações de produção textual em LE, já que o outro prevê a produção, apenas no segundo ano, de “textos simples em língua estrangeira” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 32), sem qualquer menção do que consiste um texto simples. Vale destacar que, em termos de gêneros textuais como um todo, a maioria dos gêneros apresentados no Currículo na área de Linguagens está voltado para o desenvolvimento da escrita e não da oralidade.

No que tange às demais disciplinas, inclusive arte e educação física, o que se constata é a presença de orientações quanto à interdisciplinaridade, porém no que diz respeito ao trabalho com gêneros, fundamental para que se desenvolvam as habilidades comunicativas apresentadas nos textos introdutórios de tais dimensões, isso é praticamente ausente. No quadro abaixo, citam-se alguns excertos de introduções das quatorze dimensões, descrevendo as habilidades

comunicativas esperadas dos alunos dessa etapa da educação básica, com as respectivas páginas, com alguns comentários feitos e visualizados em notas de rodapé:

Quadro 11 – Introduções das dimensões das áreas do conhecimento do CMEM

		DIMENSÕES /EXCERTOS
Área do conhecimento	Linguagens	* Multiletramentos , criatividade e movimento: “é preciso considerar o papel que os gêneros textuais [...] desempenham nas esferas da vida cotidiana” (p. 29)
		* Multiletramentos , apreciação estética e ética: “o trabalho pedagógico deve propiciar ao estudante <i>experiências</i> [...] construídas e vivenciadas por meio das atividades de <i>linguagem</i> , leitura, interpretação” (p. 35)
		* Multiletramentos , ciência, reflexão e análise crítica: “o trabalho pedagógico deve propiciar ao estudante experiências de <i>reflexão sobre a construção de sentidos nos textos</i> por meio de reflexão sobre o caráter heterogêneo das línguas” (p. 40)
	Matemática	* Multiletramentos , cultura, sociedade e ética: ⁵⁵ “os conteúdos abordados [...] devem proporcionar um conjunto de <i>saberes que possibilitem interpretar informações</i> organizadas em diferentes formatos, levando, em diferentes conjecturas, a extrair informações e inferir sobre as mesmas” (p. 45)
		• Multiletramentos , tecnologia, informação e criatividade: ⁵⁶ “É [...] importante que o estudante perceba a Matemática como um conjunto de códigos e regras capaz de auxiliá-lo a <i>interpretar o mundo a sua volta</i> ” (p. 47)
		• Multiletramentos , lógica, análise e representação ⁵⁷ “O raciocínio lógico [...] <i>desenvolve a capacidade de construir conceitos</i> a partir de observações e de experiências vivenciadas dentro e fora da escola” (p. 46)
	Ciências da Natureza	* Multiletramentos , ciência, cultura e ética: “é necessária a <i>construção de diálogos</i> éticos em prol da sustentabilidade [...] <i>os multiletramentos são significativos para revelar e interpretar</i> [...], promover a apropriação da cultura científica escolar, embasada na ética e nos direitos do cidadão, <i>contribuindo com uma formação participativa, reflexiva e crítica dos estudantes</i> ” (p. 50)
		* Multiletramentos , tecnologia, informação e criatividade: “devem <i>desenvolver a consciência crítica em relação ao que se ouve, lê, escreve e vê</i> ” (p. 52)
		* Multiletramentos , lógica, análise e representação: “o raciocínio lógico [...] <i>desenvolve a capacidade de construir conceitos</i> a partir de observações e de experiências vivenciadas dentro e fora da escola” (p. 54)
		* Multiletramentos , natureza, transformação e sociedade: “ <i>ações pedagógicas multiletradas contribuem para desvelar a ideologia</i> erigida nas diversas representações do que se considera “sustentabilidade” (p. 56)
	Ciências Humanas	* Multiletramentos , sociedades, culturas e espaço/tempo: “os conhecimentos cientificamente estabelecidos devem ser apreendidos e analisados para atender a <i>compreensão da sociedade em diferentes espaços ao longo do tempo histórico</i> ” (p. 64)
		* Multiletramentos , ciências, meio ambiente e educação: “Os conteúdos trabalhados nesta dimensão possibilitam ao estudante [...] <i>compreender o mundo, favorecendo o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do senso crítico, que contemplem sua formação como pessoa, como cidadão e como sujeito ético e que valorizem a pluralidade cultural das sociedades</i> ” (p. 65)
* Multiletramentos , indivíduos, identidades e diversidade: “A <i>identidade do indivíduo pode ser compreendida na dialógica de sua unidade e das diversidades</i> ” (p. 67)		
* Multiletramentos , Estado, política e trabalho: “Os conteúdos trabalhados nesta dimensão devem favorecer o entendimento do estudante de que a Política corresponde a uma rede de interesses e de acordos estabelecidos por seres humanos em um <i>processo de tomada de decisões</i> ” (p. 68)		

Fonte: Elaboração própria com base no Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014a, grifo nosso)

⁵⁵ Antes de tecer qualquer comentário sobre essa dimensão, é importante salientar que, diferentemente da forma como fora apresentada em páginas anteriores à 45, nesta página, voltada para a introdução a esta dimensão, foi incluído o termo ‘meio ambiente’, sendo apresentada como: “**Multiletramentos**, cultura, sociedade, meio ambiente e ética”. Optei por não incluir o termo ‘meio ambiente’ a essa dimensão por não ter sido utilizado quando de sua apresentação pela primeira vez.

⁵⁶ Antes de tecer qualquer comentário sobre essa dimensão, é importante salientar que, diferentemente da forma como o fora apresentada em páginas anteriores à 47, nesta página, voltada para a introdução a esta dimensão, foi incluído o termo ‘ciência’ e retirado o termo ‘informação’, sendo apresentada como: “**Multiletramentos**, ciência, tecnologia e criatividade”. Pela mesma razão da nota anterior, optei por não adotar o termo desta página.

⁵⁷ Tal dimensão se repete também na área de Ciências Naturais.

Na primeira dimensão da área de Linguagens é feita claramente menção ao papel essencial dos gêneros no processo de formação de cidadãos atuantes e modificadores das sociedades em que se inserem. É observado explicitamente o lugar dado aos gêneros e à linguagem no rol de objetivos dessa área, da qual fazem parte as disciplinas de línguas (materna e estrangeiras), arte e educação física.

Um outro aspecto interessante e observado é que, a despeito das introduções das outras áreas também preverem a formação de cidadãos críticos e que conseguem se expressar (o que requer, é claro, usar a língua/linguagem e os gêneros), é na área de Linguagens que tal preocupação é mais evidente e percebida, em especial, na forma como os objetivos de aprendizagem são apresentados (ver amostra de dados no Quadro 12 abaixo). Estes, com indicações claras do uso de gêneros, textos e da linguagem, propriamente dita.

Refletir sobre a construção de sentidos do que se lê, ouve, fala e escreve requer de alunos não apenas o conhecimento de aspectos linguísticos da língua que se usa, mas familiaridade com os mais diversos tipos de gêneros presentes nas mais variadas esferas do cotidiano, o que inclui, é claro, as áreas do conhecimento apresentadas no CMEM.

Não basta, assim, apresentar apenas nas introduções das referidas áreas a preocupação do que é requerido do aluno em termos de habilidades comunicativas, de interpretação, criticidade, outros, se em seu rol de objetivos são elencados conteúdos que não dão lugar ao desenvolvimento de gêneros e linguagens específicos de cada componente curricular. Encontrar apenas na área de Linguagens tal preocupação pode fazer com que se desconsidere seu papel fundamental também nas Ciências Sociais, Naturais e na Matemática. O aluno precisa ser/estar preparado para expressar por intermédio de gêneros (de forma escrita ou oral, por exemplo), saberes adquiridos e construídos.

Antes, todavia, de prosseguir discorrendo sobre os temas do documento é interessante trazer uma amostra de como os objetivos de aprendizagem são apresentados nas quatro áreas do conhecimento para fins de uma melhor visibilidade. Diferentemente do que se encontra na primeira área, ou seja, Linguagens, nas demais áreas, não é dado lugar para o trabalho com gêneros, mesmo sendo perfeitamente possível. Para a área de Matemática, por exemplo, poderia ter sido incluído ao conteúdo de matrizes situações em que podem ser utilizadas no cotidiano desses alunos. Um exemplo prático vem dos pixels da tela de um computador ou de uma televisão. A linguagem de 640 x 480 pixels, por exemplo, é construída graças ao conhecimento de matrizes. No quadro abaixo estão excertos de alguns objetivos com suas respectivas páginas:

Quadro 12 - Excertos de objetivos de aprendizagem das áreas do CMEM

Linguagens	* Produção, restauração e leitura de textos escritos e multimodais em diversos domínios / esferas, gêneros e suportes (relato, debate, teatro, resumo, conto, crônica, carta ao leitor, memória e outros) (p. 29) * Leitura e debate de textos acerca de aspectos da atualidade nos países em que se fala a LE em estudo (p. 38)
Matemática	* Matrizes: Aplicações com matrizes; Operações; Determinante de uma matriz. * Sistemas Lineares: Formas lineares, escalonados, equivalentes e homogêneos; Tipos de soluções: regra de Cramer, escalonamento e outros (p. 45)
Ciências da Natureza	*Solubilidade dos Materiais: • Composição e Classificação • Concentrações (p. 54)
Ciências Sociais	• Novos movimentos sociais: mulheres, negros, LGBT, índios e outras minorias no mundo e no Brasil (p. 67)

Fonte: Elaboração própria com base no Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio (DISTRITO FEDERAL, 2014a)

Prosseguindo à análise do Currículo quanto à sua arquitetura textual, a maioria de seus temas já foram mencionados nas análises anteriores e constam de seu sumário, com exceção apenas de um e de seus desdobramentos, e que perpassa todo o Currículo: os (Multi)Letramentos. Segue abaixo a página do sumário com os referidos temas:

Figura 10 – Sumário do CMEM

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	9
1. O CURRÍCULO DE ENSINO MÉDIO: BREVE HISTÓRICO E MARCO LEGAL	10
2. BASES TEÓRICAS DO CURRÍCULO DE ENSINO MÉDIO	16
3. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	21
3.1 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	26
3.1.1 Organização do Trabalho Pedagógico	26
3.2 ÁREAS DO CONHECIMENTO E DIMENSÕES CURRICULARES	27
3.2.1 Linguagens	27
Objetivos da Área de Linguagens	28
Matriz Curricular	29
3.2.2 Matemática	43
Objetivos da Área de Matemática	44
Matriz Curricular	45
3.2.3 Ciências da Natureza	47
Objetivos da Área de Ciências da Natureza	48
Matriz Curricular	50
3.2.4 Ciências Humanas	58
Objetivos da Área de Ciências Humanas	59
Orientações para a abordagem do Ensino Religioso	60
Matriz Curricular	64
Matriz Curricular da Parte Diversificada (Ciências Humanas)	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS	74

Fonte: Distrito Federal (2014a)

Quanto aos temas desta dissertação, observou-se a presença do tema oralidade atrelado à figura dos gêneros textuais orais citados e à noção de formação de alunos que consigam se expressar não apenas por intermédio da escrita, mas também oralmente. Os próprios objetivos do documento, voltados à formação de cidadãos críticos e proativos que consigam fazer uso de

gêneros para se comunicarem nos mais diversos contextos e à luz das demandas de trabalho e da sociedade, assim como “o emprego da voz humana [...] no processo de produção” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 31) são exemplos de algumas habilidades presentes no QRO e que, por conseguinte, encontram na oralidade um caminho para seu alcance.

O termo oralidade, propriamente dito, não é identificado no corpus do texto. Todavia traz as expressões *comunicação oral* e *expressão oral*, abarcando o sentido de habilidades comunicativas orais que se espera que o aluno desenvolva. O vocábulo *fala*, por sua vez, aparece algumas vezes em objetivos de aprendizagem da LE, porém não numa perspectiva de encontrar o aluno ‘falando a língua’, mas para se referir a *países em que se fala a língua*.

Os ciclos de aprendizagem não fazem parte do documento, já que as únicas possíveis organizações de trabalho pedagógico nele previstas são a seriada e a semestral. Na nova proposta de organização do ensino médio da SEEDF, ainda em fase piloto e que deu início em 2020 (infelizmente comprometida devido à pandemia da COVID-19), prevê um ensino médio de 3000 horas/aulas distribuídas ao longo de três anos, divididas em duas partes: a Formação Geral Básica (máximo de 1800 horas/aula) e os Itinerários Formativos (mínimo de 1200 horas/aula). A primeira parte é formada por conhecimentos das quatro áreas de conhecimento segundo a BNCC (BRASIL, 2018), sendo que na segunda o objetivo é o fortalecimento de conhecimentos da área de interesse do aluno. Tal configuração do ensino médio será implementada em todas as instituições de tal segmento a partir de 2022, razão pela qual espera-se que o que se configura como um projeto-piloto possa se concretizar em um documento que substitua o atual CMEM.⁵⁸

Acerca do tema avaliação, o documento traz em seu capítulo terceiro que “A avaliação está intrinsecamente ligada à organização do trabalho pedagógico, pois incorpora os objetivos da aprendizagem e aponta uma direção de intervenção pedagógica” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 25). Além disso, situa o lugar da avaliação diagnóstica num processo que privilegia a interdisciplinaridade, as diversidades e individualidades, características de um processo avaliativo que converge para “uma avaliação formativa que propici[a] a aprendizagem dos estudantes, favorecendo a formação para a cidadania e autonomia” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p. 25). Não há, no entanto, orientações específicas quanto à avaliação da oralidade, um dos focos de investigação do documento nesta dissertação.

Tais aspectos avaliativos, por sua vez, convergem com os pressupostos da LOA, porém não é feita menção ao *feedback*, a tarefas, registros avaliativos, e outros elementos que fazem parte do ciclo dessa abordagem avaliativa. O documento não dissocia a avaliação do processo

⁵⁸ Para mais informações, vide site <http://www.educacao.df.gov.br/novo-ensino-medio/> e Lei nº. 13.415/2017.

de ensino, mas não entra em detalhes de como essa avaliação formativa deve acontecer em termos gerais e, menos ainda, específicos para cada uma das áreas de conhecimento.

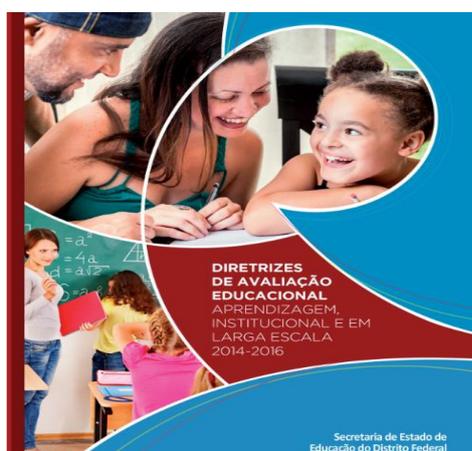
Os CILs, como escolas da Rede, não são citados no Currículo, porém este apresenta os conteúdos previstos para as LEs que são, por extensão, os mesmos que devem ser trabalhados nos CILs – já que é assim que orientam as Diretrizes de Avaliação do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2014b) considerando que até a publicação das Diretrizes Pedagógicas dos CILs eram estes os documentos normativos de que tais instituições dispunham.

Dessa forma, quanto à *infraestrutura geral do plano organizacional do texto*, o referido Currículo possui oitenta e duas páginas, sendo seu tema central o *Currículo em Movimento do Ensino Médio da SEEDF*. O documento está organizado nas áreas de *Linguagens, Matemática, Ciências Naturais e Ciências Humanas*, tendo cada uma delas dimensões cuja base teórico-metodológica comum é a *Pedagogia dos Multiletramentos*. Dos temas abordados nesta dissertação, o mais evidente diz respeito aos gêneros textuais, essenciais para práticas educacionais voltadas para a formação de discentes letrados, críticos e protagonistas de sua própria história nos mais diversos contextos atuais – habilidades presentes no QRO e que se materializam também por intermédio da oralidade. Todavia o trabalho em torno de gêneros é evidenciado apenas na área de *Linguagens*, mesmo sendo o multiletramento previsto para todas as demais áreas. Não há uma listagem específica de gêneros que devem ser trabalhados em LEs, mas como são listados alguns para a LP e como as orientações para todas as línguas é a mesma, citam-se alguns gêneros orais que podem, por extensão, ser trabalhados: debates, poemas, relatos, reportagens, notícias, outros. Temas como ciclos de aprendizagem e sequência didática não fazem parte do CMEM, sendo que, a oralidade é percebida de forma fluida ao longo do documento, tanto quando se trata de gêneros como quando se deixa claro que o estudante de ensino médio da Rede precisa ser/estar preparado para conseguir se comunicar oralmente. No que diz respeito à avaliação, antes da apresentação dos conteúdos dos componentes curriculares em si, o texto a situa como parte do processo de ensino, ressaltando a importância de se avaliar formativamente para as aprendizagens em respeito às individualidades. Tal aspecto se alinha à LOA, sem que haja menção de aspectos como tarefas, feedback e registros avaliativos, nem orientações sobre a avaliação da oralidade. Como os CILs não são mencionados no documento, não há orientações específicas quanto aos temas desta dissertação em seu corpo textual, mas como até antes da publicação de suas Diretrizes tais escolas se orientavam por documentos, o CMEM serviu como base para identificar quais objetivos de aprendizagem deviam estar presentes nas matrizes curriculares dos CILs para a alunos de ensino médio.

4.2.2 Diretrizes de Avaliação Educacional

O corpo textual das DAE é composto por sessenta e seis páginas e está organizado em seis capítulos, finalizando com as referências. Como a versão analisada está em PDF, o referido formato a identifica como possuindo sessenta e oito páginas, tendo em vista considerar a capa e a contracapa como constituintes do documento. Na capa há duas imagens: em uma, a ilustração de um homem e mulher acompanhando os estudos de uma garotinha (provavelmente o retrato de pais envolvidos na educação de sua filha), na outra, um recorte de imagem de uma sala de aula em que a professora é retratada dando atenção a um (ou alguns) aluno(s).

Figura 11 – Capa das DAE



Fonte: Distrito Federal (2014b)

O primeiro capítulo é uma apresentação/introdução ao documento, sendo os dois próximos voltados à avaliação da aprendizagem. Os capítulos quatro e cinco tratam da avaliação institucional e do sistema de avaliação em larga escala da SEEDF, respectivamente, enquanto que o último está destinado às considerações finais. Os capítulos destinados à avaliação da aprendizagem possuem subseções que detalham outros temas e subtemas a elas correlatos. Todavia é importante ressaltar que, apesar de alguns temas terem capítulos específicos, é constatada sua presença perpassando toda ou boa parte do documento, o que reforça sua interligação como partes de um todo chamado *avaliação educacional*.

Os temas abordados pelas DAE estão discriminados no quadro abaixo. A maioria deles está presente no sumário (em negrito), ressaltando-se, entretanto, que outros também foram identificados ao longo do corpus das DAE (sem negrito). Antes da apresentação do quadro porém, trago uma imagem do sumário, a fim de que seja possível fazer uma distinção de onde foram localizados os temas no documento:

Figura 12 – Sumário das DAE

SUMÁRIO	
1. APRESENTAÇÃO	9
2. AVALIAÇÃO FORMATIVA: avaliação para as aprendizagens	12
2.1 Concepções e práticas: avaliar para aprender nas etapas da Educação Básica e em suas respectivas modalidades ..	12
2.2 A Família: compromisso de todos com a avaliação formativa	33
2.3 O Dever de Casa: uso formativo	37
2.4 Recuperação Contínua	39
2.5 Elaboração e publicação dos instrumentos/procedimentos de avaliação	40
2.6 Regime de Progressão Parcial com Dependência	41
3. AVALIAÇÃO FORMAL E INFORMAL: uso formativo	42
3.1 O Conselho de Classe e seu uso formativo	44
3.2 O Registro de Avaliação	48
3.3 A Prova ou Teste e o uso de notas	49
3.4 A autoavaliação	51
3.5 Ética e Avaliação	54
4. AVALIAÇÃO DO TRABALHO DA ESCOLA POR ELA MESMA: Avaliação Institucional	56
5. SISTEMA PERMANENTE DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL DO DISTRITO FEDERAL	60
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64

Fonte: Distrito Federal (2014b)

Quadro 13 – Plano textual global das DAE

Plano Textual Global das DAE	
Temas	Capítulos
A família e sua importância no processo avaliativo	2, 3, 4
A autoavaliação	1, 2, 3, 4, 5
Avaliação como centro da organização do trabalho pedagógico	1
Avaliação diagnóstica	2, 3
Avaliação institucional	1, 2, 3, 4, 5, 6
Avaliação em larga escala (ou de redes)	1, 2, 3, 4, 6
Avaliação formal	2, 3
Avaliação da(s) aprendizagem(ns)	2, 3, 4, 5
Avaliação para a(s) aprendizagem(ns) ou avaliação formativa	1, 2, 3, 4, 5, 6
Avaliação informal	2, 3
Avaliação por pares	2
Avaliação somativa	2, 3
Concepções teóricas e práticas da avaliação formativa	1, 2, 4
Conselho de Classe	2, 3, 4
Dever de casa	2
Feedback (retorno)	2, 3
Função formativa da avaliação	1, 2, 3
Instrumentos e/ou procedimentos avaliativos	1, 2, 3, 4, 5
Intervenções didático-pedagógicas	1, 2, 3, 5
Progressão continuada	1, 2, 3
Organização do trabalho pedagógico	1, 2, 3, 4, 5
Recuperação contínua	2
Regime de Progressão Parcial com Dependência	2, 3
Registro avaliativo	2, 3, 4
Uso de notas	2, 3, 4

Fonte: Elaboração própria com base nas Diretrizes da Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b)

Tendo em vista que as DAE possuem seis capítulos, dos temas identificados e apresentados no quadro acima, alguns merecem destaque por estarem presentes em pelo menos quatro dos seus capítulos (capítulos em negrito no quadro). Antes de tudo, no entanto, é importante deixar evidente que alguns desses temas foram desmembrados exatamente pelo fato do sumário trazê-los como fazendo parte de um único tópico. Citam-se, por exemplo, os temas avaliação formal e avaliação informal, que apesar de distintos entre si, aparecem como Avaliação formal e informal: seu uso formativo. Outrossim, salienta-se o fato de o capítulo dois, além de ser o mais extenso, que aborda, com maiores detalhes ou de forma mais superficial, a maioria dos temas. Além disso, por considerar ser relevante dar uma atenção especial aos temas mais presentes no documento, fora observado que as DAE conseguem dar destaque aos níveis de avaliação por ela trazidos como centrais – aprendizagem, institucional e em larga escala –, haja vista o primeiro e segundo níveis estarem presentes nos seis capítulos, enquanto que o último, em cinco.

Outros temas que também foram contemplados no documento estando presentes em mais de três capítulos foram: autoavaliação, instrumentos e/ou procedimentos avaliativos, intervenções didático-pedagógicas e organização do trabalho pedagógico. No entanto é importante e oportuno ressaltar a presença de um outro tema de fundamental importância, e que apesar de ser nominalmente mencionado apenas em três capítulos, perpassa todo o documento: função formativa da avaliação. Ao longo de todas as DAE é enfatizada a necessidade de quem está envolvido no processo avaliativo de conceber quaisquer que sejam os instrumentos de avaliação não como meios unicamente utilizados para mensurar a aprendizagem discente, mas principalmente como caminhos de obtenção de informações sobre o processo de ensino-aprendizagem com vistas a seu constante aprimoramento em prol da aprendizagem do aluno. Dessa forma, o documento em questão acaba por estender a função formativa às mais diversas formas de se avaliar, seja formal ou informalmente, tanto por intermédio do dever de casa e de avaliações somativas, como por instâncias escolares importantes como o Conselho de Classe.

Considerando que suas temáticas centrais dizem respeito aos três níveis de avaliação como apresentados acima, entendi como relevante identificar o quão presentes se fazem no documento e de que forma se entrelaçam à importância dos partícipes envolvidos no processo avaliativo darem primazia à função formativa da avaliação no contexto escolar. Notória a importância dada a tal função, exatamente por ser aspecto considerado como essencial para a organização curricular em ciclos de aprendizagem, para a proposta de trabalho por intermédio de SDs construídas em torno de gêneros do discurso e também pela LOA.

4.2.2.1 Níveis da avaliação educacional e seu alinhamento com a função formativa da avaliação

Inicialmente uma observação importante precisa ser feita quanto ao primeiro nível de avaliação abordado no documento: Avaliação da Aprendizagem.

À primeira vista, pode ser que o leitor ou estudioso do documento entenda o termo *aprendizagem* (conforme consta no título do documento) como podendo ser igualmente seguido da preposição *para* e do artigo *a*, construindo-se, assim, a concepção desse primeiro nível como sendo Avaliação para as Aprendizagens. Entretanto, apesar das DAE fazerem menção várias vezes à avaliação para as aprendizagens como sinônimo de avaliação formativa, reiteram que, mesmo sendo a avaliação da aprendizagem produto de um processo de ensinar e aprender, identificado por meio do notas ou conceitos, diz respeito a um processo que necessita ser acompanhado pelo professor, pela escola, pais e alunos, e que precisa estar embasado em teorias e práticas que indiquem a importância de se dar lugar ao uso formativo de quaisquer que sejam os procedimentos e/ou instrumentos avaliativos utilizados. Dessa forma, a avaliação formativa seria, nada mais nada menos, que um processo de ensino-aprendizagem devidamente acompanhado, registrado, revisto, reavaliado e, se necessário, reformulado, a fim de que as aprendizagens ocorram contemplando as singularidades, os progressos e as necessidades do aluno, fazendo parte, então, do primeiro nível da avaliação concebido neste documento: a Avaliação da Aprendizagem.

No quadro abaixo, elenco excertos do texto que trazem, com detalhes, como os três níveis da avaliação – da aprendizagem, institucional e em larga escala – se alinham à função formativa, indicando citações do documento e tecendo sobre eles alguns comentários. Também é dado destaque (em itálico) a trechos das citações que indicam o(s) nível(veis) em questão, assim como excertos que sinalizam a presença da função formativa da avaliação, além de ações em favor das aprendizagens. Para cada citação é indicada, entre parênteses, a página em que se encontra no texto. Os comentários não são direcionados especificamente a aspectos trazidos por cada um dos capítulos, mas a aspectos que envolvem as temáticas centrais dos objetivos desta investigação. É dado enfoque, é claro, a como o documento as aborda, assim como concebe teorias e práticas de avaliação; em especial se estas se direcionam à realidade dos CILs, mesmo estas instituições tendo particularidades e especificidades próprias:

Quadro 14 – Níveis da avaliação segundo as DAE e a função formativa da avaliação

Citações	Comentários
<p>Capítulo 1 As Diretrizes de Avaliação objetivam organizar e envolver – de maneira articulada – <i>os três níveis da avaliação: aprendizagem, institucional e em larga escala (ou de redes)</i>, tendo a <i>função formativa</i> como indutora dos processos que atravessam esses três níveis por <i>comprometer-se com a garantia da aprendizagem de todos</i> (p. 9, 10).</p>	<p>Logo no primeiro capítulo, as DAE deixam evidente a importância de se conceber os três níveis da avaliação em patamares de igual importância no contexto de avaliação educacional, tendo sempre a função formativa da avaliação como fio condutor de todos os processos envolvidos.</p> <p>Não é possível, todavia, identificar ao longo de seu corpus, uma definição clara do que consiste a expressão <i>função formativa</i> da avaliação, sendo que por vezes, é possível confundir-la com <i>avaliação formativa</i>, haja vista a importância dada a tal tipo de avaliação em relação à somativa.</p>
<p>Capítulo 2 Este é o sentido da <i>avaliação para as aprendizagens</i> e não simplesmente da <i>avaliação das aprendizagens</i>. A diferença é que a primeira <i>promove intervenções enquanto o trabalho pedagógico se desenvolve</i> e a segunda, também denominada de avaliação somativa, faz um balanço das aprendizagens ocorridas após um determinado período de tempo, podendo não ter como objetivo a realização de intervenções (VILLAS BOAS, 2013) (p. 12,13)</p>	<p>Entretanto, pode-se inferir (após uma leitura atenta do texto) que a concepção de <i>função formativa</i> alinha-se mais à ideia de ação(ões)/práticas que deve(m) partir de quem está/é responsável pelo ato de avaliar e que estejam voltadas à aprendizagem discente (independentemente do procedimento/instrumento avaliativo utilizado), ao passo que <i>avaliação formativa</i> parece estar mais atrelada à intenção do texto de contrapor-se à noção de <i>avaliação somativa</i>, em que pode não haver a previsão da realização de intervenções. Apesar da ausência de uma definição clara que defina os termos, o documento deixa evidente que o que realmente importa é a intenção e o uso que se faz do instrumento pois instrumentos comumente tidos como formativos, por exemplo, podem acabar sendo conduzidos por ações meramente somativas, ao passo que provas e testes, normalmente caracterizados pelos quesitos notas ou menções, podem ter seu processo perfeitamente conduzido pela <i>função formativa</i>. Ou seja, a função formativa da avaliação não está atrelada ao instrumento em si, mas ao olhar ou ação investidos sobre ele, mais facilmente ativados quando se tem como foco a(s) aprendizagem(ns) discente(s).</p>
<p>Capítulo 3 Mesmo que o professor utilize informações obtidas por meio da <i>avaliação somativa (avaliação da aprendizagem)</i>, seus resultados <i>devem ser analisados de forma integrada à avaliação formativa</i> (p. 45).</p>	<p>As DAE também reforçam o papel fundamental de instâncias como o Conselho de Classe e a Coordenação Pedagógica, apresentando-os como espaços essenciais para a avaliação dos três níveis da avaliação, para reflexões e ações conjuntas em prol de ações diretamente ligadas ao processo de ensino-aprendizagem, contando sempre com a participação de toda a comunidade escolar por meio de diálogos e trocas constantes, a fim de que o foco principal do contexto escolar seja alcançado, qual seja, a aprendizagem do aluno.</p>
<p>Capítulo 4 Ao trazer para o espaço da Coordenação Pedagógica e do Conselho de Classe os dados emanados dos exames externos, a <i>avaliação institucional</i> abre agenda para <i>análises e reflexões mais amplas</i>. É nesse momento que se entende onde se localiza a <i>mediação</i> capaz de ser realizada por meio da <i>avaliação institucional, avaliação da aprendizagem e avaliação de redes ou em larga escala</i> (p. 56).</p>	<p>Todos esses aspectos se alinham aos temas chave abordados nesta dissertação, especialmente pelo fato de o documento dar destaque à avaliação formativa, retratando-a como indispensável nas escolas da Rede, o que inclui, é claro, os CILs do DF.</p>
<p>Capítulo 6 Estas Diretrizes têm como princípio, como meio e como fim a <i>avaliação formativa</i>, que se afina com o compromisso desta Secretaria de Estado de Educação em promover o <i>avanço dos estudantes por meio das aprendizagens</i>. Nessa perspectiva, reiteramos que a <i>avaliação formativa</i> é, sobretudo, a <i>avaliação para as aprendizagens</i> e reflete o compromisso de todos com a construção de uma Escola verdadeiramente democrática, pública e de qualidade social (p. 63).</p>	

Fonte: Elaboração própria com base nas Diretrizes da Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b)

Consoante ao que fora analisado acerca das DAE nesta seção, já é possível constatar que a avaliação – seja no nível de aprendizagem, institucional ou em larga escala – é concebida

pela SEEDF como um aspecto de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem das escolas da Rede, sendo retratada, em não poucos de seus trechos, como o aspecto principal em torno do qual o trabalho pedagógico deva ser organizado. A decisão por dar, nesta seção, um enfoque maior e mais detalhado a alguns dos temas do documento não desconsiderou, todavia, os demais temas nele presentes (conforme constam no quadro 13) por algumas razões. Primeiramente porque o foco desta seção reside justamente em elencar os temas centrais do documento e sobre eles tecer algumas reflexões. Segundo, porque outros temas também tidos como importantes serão retomados nas seções a seguir, cujo enfoque está em identificar nas DAE temáticas presentes nesta dissertação, e sobre elas fazer comentários que indiquem (ou não) um alinhamento com a proposta a ser apresentada ao final deste estudo.

4.2.2.2 *Oralidade, Ciclos de Aprendizagem, SDs e LOA: seu lugar (ou não) nas DAE*

O passo seguinte, e que dará maior consistência à construção da proposta deste trabalho, diz respeito à busca dos temas desta dissertação no *corpus* das DAE. Tal busca, por sua vez, assim como ocorrera na seção anterior, focou-se não apenas nos temas, suas raízes ou derivados, mas também em termos e/ou expressões e excertos sinônimos que trazem a essência das temáticas em questão. No que tange à Oralidade e aos Ciclos de Aprendizagem, identifica-se sua presença no documento, assim como de direcionamentos quanto ao processo avaliativo de todas as escolas da Rede (não especificamente do contexto dos CILs) que se alinham aos pressupostos da LOA. Não há a menção, porém, a SDs, no entanto são mencionados gêneros textuais orais que podem servir como norte na consecução da proposta desta pesquisa.

Considerando que esta pesquisa entende oralidade como sendo uma prática social interativa (MARCUSCHI, 2010) caracterizada pelo uso apropriado da língua falada por intermédio de gêneros e cujos objetivos consistem em se fazer compreender e compreender o outro (MILLARD; MENZIES, 2016; DUDLEY, SD), alguns outros termos e/ou expressões sinônimas ao termo oralidade foram identificados.

A raiz temática de oralidade, por exemplo, é encontrada duas vezes. Na primeira, faz menção a uma das produções avaliadas no contexto dos CILs, a saber, a *produção oral* (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 29), e na segunda, compondo o excerto “elementos da *comunicação oral*” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 59, grifo nosso) da escola, situa tais elementos como alguns dos alvos das Avaliações Institucionais realizadas pelas escolas da Rede.

Outro termo encontrado fora o advérbio *oralmente*. Aparece duas vezes no texto, fazendo menção de como pode ser feito o registro de situações de autoavaliação em que o aluno é chamado à

reflexão sobre seu próprio desenvolvimento – processo avaliativo fortalecido quando se incentiva a avaliação por pares (outro instrumento avaliativo elencado nas DAE). A palavra oralidade, *ipsis litteris*, não é encontrada; no entanto está presente ao longo do documento na forma de alguns termos sinônimos ou que permitem dar a ela lugar no contexto escolar, conforme quadro 15, a seguir:

Quadro 15 – Termos sinônimos de oralidade no *corpus* textual das DAE

Sinônimos	Ocorrências	Página(s)
Movimento dialético	1	13
Relação dialógica	1	33
Dialogar	2	36, 47
Diálogo	6	13, 27, 31, 33, 38, 57
Comunicação	4	15, 29, 35, 58, 59
Interações	1	15
Escuta (sensível)	1	34
Ser ouvido	1	36

Fonte: Elaboração própria com base nas Diretrizes da Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b)

É interessante observar que o documento também faz menção à habilidade de ouvir atentamente ao outro e à necessidade que qualquer pessoa participe de uma interação tem de ser ouvida. Trechos como “escuta sensível” e “ser ouvidos” remetem à concepção de oralidade adotada nesta investigação, uma vez que esta não consiste em apenas se fazer compreender por meio da fala, mas também em compreender o outro, implicando, assim, na construção de uma fala interativa (CONSELHO DA EUROPA, 2001):

Ao compreendermos que a gestão democrática não acontece de forma espontânea, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, é preciso oportunizar mecanismos institucionais que não somente viabilizem, mas também incentivem práticas efetivas das famílias, a partir da *escuta sensível* desses sujeitos, tornando-os corresponsáveis pela aprendizagem dos filhos/estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 34, grifo nosso)

Da mesma forma, a presença de muitos pais, mães ou responsáveis em nossas reuniões não significa que estejam mais próximos de nós. Na verdade, muitos familiares gostariam de *ser ouvidos* em suas angústias e reivindicações e tê-las atendidas. Se *ficarmos mais atentos* às famílias, reduziremos a ideia de presença como sinônimo de participação (LIMA, 2012) (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 36, grifo nosso)

Percebe-se do documento como um todo, e tomando como referências as citações acima, que as DAE situam a oralidade como uma habilidade que deve se fazer presente nas práticas sociais das escolas da Rede. Nas relações entre alunos-professores é retratada como meio de trocas, negociações e construções de objetivos de aprendizagem e de critérios de avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 17), sendo também indispensável nas inter-relações entre pais-alunos, pais-escola, professor-professor, escola-professor (e vice versa), a fim de que movimentos de construção constantes em favor da aprendizagem discente possam ser realizados.

Além disso, algumas habilidades previstas no QRO também foram identificadas, assim como alguns dos benefícios que a oralidade pode trazer para o aprendiz. A própria participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem e na construção de critérios de avaliação, por exemplo, (sendo é claro, precedidas de ações que indicam um processo de ensino transparente e que se faz conhecido a todos), dizem respeito a aspectos das habilidades cognitivas e socioemocionais apresentadas pelo QRO. São cognitivas quando quem participa da interação consegue defender, examinar e expor seus pontos de vista nas interações envolvidas no contexto escolar, sendo também socioemocionais, quando, nesse movimento dialético, ativa-se também a escuta ativa do outro, considerando-o como ser dotado de sentimentos e emoções, como um participante colaborador e que precisa ser motivado a engajar-se cada vez mais nas inter-relações por meio da oralidade.

As citações acima deixam claro que a participação dos pais da Rede deve ser não apenas prevista mas viabilizada e fomentada, sendo uma das mais importantes características da gestão democrática. A escuta sensível é indispensável, já que pais genuinamente participativos da vida escolar de seus filhos têm a necessidade de ser ouvidos e considerados como parte da comunidade escolar. Quem ouve atentamente está desenvolvendo a habilidade socioemocional, assim como aquele que fala, uma vez acolhido na interação, acaba colocando em prática e desenvolvendo cada vez mais a habilidade cognitiva da oralidade.

É importante deixar claro que tais aspectos da oralidade estão previstos para todos os segmentos da educação básica da SEEDF, desde a educação infantil ao ensino médio, sem desconsiderar a educação de jovens e adultos, a educação inclusiva e EAD, e instituições de natureza especial como as Escolas Parque⁵⁹ e os CILs. O tratamento do tema oralidade é dado ao longo das seções destinadas a tais escolas, assim como nos capítulos específicos para cada um dos três níveis da avaliação.

No que tange à avaliação, por sua vez, como já mencionado, a oralidade é indicada como um dos meios pelos quais a autoavaliação e a avaliação por pares podem se materializar, sendo sinalizadas como instrumentos avaliativos que potencializam práticas de função formativa. Outrossim, o texto também deixa claro que a oralidade é mais propícia para a realização dessas modalidades avaliativas, sendo também nessas instâncias que alguns de seus benefícios são percebidos. De acordo com o documento, a autoavaliação e a avaliação por pares pode

⁵⁹ Escolas Parque são UEs da SEEDF que atendem alunos de algumas escolas de período integral dos ensinos fundamental e médio, oferecendo atividades diversas no contra turno como teatro, esportes, reforço escolar, desenho, outras. Existem, na região central de Brasília, no Plano Piloto, cinco escolas parque, localizadas nas Asas Norte e Sul.

desenvolver no aluno “amadurecimento intelectual e pessoal, ao mesmo tempo em que potencializa[m] suas aprendizagens de forma colaborativa e propositiva” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 18).

Quanto à temática de avaliação propriamente dita, conforme já apontado na seção anterior, as DAE reconhecem práticas de função formativa como essenciais para a construção de um processo de ensino-aprendizagem cujo foco é a aprendizagem discente. O documento deixa claro que a avaliação somativa e a figura das notas/menções são uma realidade de suas escolas, porém são apresentadas como representações de uma etapa que precisou ter sido precedida de todo um processo de acompanhamento e *feedback* (retorno ou devolutiva) ao aluno, assim como de (re)construções, revisões, (re)avaliações, retomadas e intervenções, tudo devidamente registrado, em que todos os agentes diretamente envolvidos são tidos como corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011). Tais práticas permitem que, mesmo na finalização de um ciclo, tendo ocorrido ou não a progressão do aluno para a próxima etapa, o foco educacional principal de suas escolas seja a busca constante pelo progresso e desenvolvimento do aluno sempre em relação a si mesmo:

Para elaboração do registro de avaliação [...] é preciso que o mesmo contenha elementos da avaliação diagnóstica observados pelo docente e ou pelo Conselho de Classe: as aprendizagens evidenciadas e as dificuldades percebidas devem ser descritas na primeira parte do documento. Em seguida, devem-se apresentar as estratégias utilizadas ou as intervenções conduzidas para sanar tais dificuldades, bem como os resultados das intervenções e outras orientações que se fizerem necessárias para que o registro de avaliação cumpra sua função formativa. Não se indica o uso de rótulos, expressões constrangedoras e outros referentes à avaliação informal, quando conduzido com intenção de exclusão ou punição nos registros de avaliação [...] O registro avaliativo deve ser útil para uso profissional e técnico do docente que o elabora e para as demais instâncias/colegiados que necessitem utilizar essas informações. Assinam o registro de avaliação [...] o docente responsável pelo componente curricular ou turma, o coordenador pedagógico da escola ou de área e o diretor da escola (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 48, 49)

Tais concepções avaliativas se alinham aos pressupostos da LOA, sendo previstas para todas as escolas da Rede, não havendo uma indicação de tais práticas unicamente para os CILs. Contudo, como os CILs precisam avaliar as produções escritas e orais dos alunos (DISTRITO FEDERAL, 2019), tais pressupostos também precisam ser observados por tais escolas no que diz respeito à avaliação da oralidade, devendo ter “como parâmetro os objetivos de aprendizagem contidos no Currículo em Movimento da Educação Básica; [sendo que] deles devem emergir os critérios avaliativos” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 29).

A instituição CIL é apresentada nas DAE como uma escola cuja função social vai além do ensino de LEs, sendo espaços onde se promove o engajamento do aluno, dando a ele

oportunidades para o fortalecimento de sua “formação para a cidadania e para o mundo de trabalho” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 29). Para tal, é fundamental que o CIL permita ao discente não apenas a aquisição de conhecimentos que propiciem seu desenvolvimento comunicativo oral e escrito na língua alvo, mas também uma formação mais holística que lhe dê acesso às culturas dos diferentes povos e países que fazem uso do referido idioma como LM, sendo um ensino que se reflita também nas práticas avaliativas com foco na função formativa dos instrumentos/procedimentos utilizados.

Mesmo o documento tendo como tema principal a avaliação, não há a indicação específica de quais são os objetivos de aprendizagem para o ensino de LEs nos CILs, havendo apenas a sinalização de que estão presentes no Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio (próximo documento a ser analisado neste capítulo).

Já no que diz respeito a gêneros textuais orais, alguns são mencionados ao longo de boa parte do documento, seja como práticas de ensino, aprendizagem ou avaliação. Há, porém, alguns mencionados especificamente para os CILs como palestras e seminários, sendo que outros também são indicados para todas as escolas da Rede em geral como: entrevistas, documentários, debates, júris simulados.

Para nenhum desses gêneros há no documento um *modus operandi* de como utilizá-los, sendo reforçado sempre que a função formativa da avaliação deve ser priorizada e que o que torna um instrumento formativo ou não é o uso que se faz de cada gênero.

Por fim, quanto aos ciclos, nas poucas ocorrências observadas, o documento fez a eles menção justamente para apresentá-los como uma das formas de organização do trabalho pedagógico vigentes na época de sua construção, havendo também sua distinção entre organização seriada quando da indicação do momento em que é permitido ao aluno progredir para um outro ciclo ou série no caso do Regime de Dependência⁶⁰.

Antes de prosseguir à análise de outros textos, duas observações importantes precisam ser feitas quanto a procedimentos previstos para os CILs, mas que não são uma realidade no CIL pesquisado: que os alunos acompanhem seu desenvolvimento por meio de portfólios e que ocorram Conselhos de Classe nessas escolas. Tais informações, por sua vez, serão mais bem confrontadas quando da apresentação da análise do Proposta Pedagógica do CIL pesquisado.

⁶⁰ O Regime de Dependência ou Regime de Progressão Parcial com Dependência diz respeito a um direito dado ao aluno do 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental, e do 2º e 3º anos do ensino médio de prosseguir com seus estudos “quando seu aproveitamento na série ou ano anterior for insatisfatório em até dois componentes curriculares e desde que tenha concluído todo o processo de avaliação da aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2014, p 41). Trata-se de um direito que lhe assiste segundo Resolução nº 1 de 2012 – CEDF.

Assim, quanto à *infraestrutura geral do plano organizacional do texto*, as referidas diretrizes possuem sessenta e seis páginas, estão disponibilizadas em sítio eletrônico e seu tema central diz respeito aos três níveis da avaliação escolar: da aprendizagem, institucional e em larga escala. Dos temas deste estudo, aborda, de forma fluida e em acordo com os conceitos aqui trazidos, os temas oralidade e teorias e concepções de avaliação que se alinham à LOA, assim como faz menção a alguns gêneros textuais orais que podem ser utilizados nos contextos dos CILs (seminários, palestras, documentários, entrevistas, debates, júris simulados), apesar de objetivos de aprendizagem para tais contextos não se fazerem presentes no documento. Há proposta para o desenvolvimento e avaliação da oralidade para os CILs, porém não diversa das apresentadas para os outros segmentos, haja vista sinalizar que deva, assim como seus critérios, partir dos objetivos de aprendizagem propostos, sempre prezando pela função formativa da avaliação. Tal aspecto apresenta-se em alinhamento com as habilidades do QRO, sendo que estas, em boa parte do texto, são apresentadas de forma diluída, alinhando-se mais ao aspecto avaliativo quando sinalizam os benefícios que a autoavaliação e a avaliação por pares (geralmente materializadas por meio da oralidade) podem trazer para o desenvolvimento cognitivo e pessoal do aluno.

4.2.3 Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas

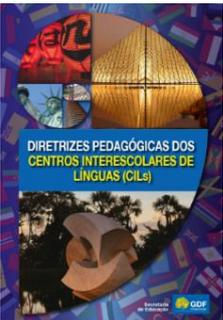
Antes de proceder à análise do corpo textual do documento desta seção, é importante deixar claro que as DPs são de fundamental importância para esta pesquisa por razões bem óbvias já que se trata de um documento específico para os CILs. No entanto, há outros motivos pelos quais se configura como essencial, e um deles diz respeito ao fato de trazer informações importantes para que haja uma mesma identidade e unidade de ações e condutas entre as instituições que levam o nome *CIL*, ainda que cada UE possua suas próprias demandas, públicos e particularidades. Dentre tais aspectos citam-se a apresentação dos currículos comuns e de suas respectivas cargas horárias para todos os idiomas ofertados, assim como a maneira como devem organizar seu trabalho didático-pedagógico. Outrossim, se por um lado as referidas diretrizes apresentam aspectos que devem ser observados e seguidos por todos os CILs, por outro, é-lhes dada flexibilidade para construir suas próprias práticas e fazerem suas próprias escolhas, como o quesito adoção ou não de livros didáticos, por exemplo. Baseando-se na realidade de algumas dessas escolas, as DPs deixam claro que cabe a cada instituição decidir pela adoção de livros didáticos, ou pela construção de seus próprios manuais de ensino.

O corpo textual das DPs possui setenta e quatro páginas, sendo setenta e seis se consideradas a capa e contracapa (assim como nos documentos acima). Possui sete capítulos,

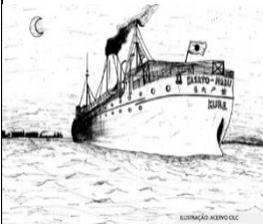
sendo dois deles o capítulo introdutório (chamado de Apresentação) e as referências. Quanto a este aspecto, as DPs se assemelham, em parte, à forma como os capítulos das DAE são apresentados, diferenciando-se, por outro lado, totalmente da do CMEM: enquanto este não considera *Introdução e Referências* como sendo capítulos, aquele o fez, assim como as referidas DPs. Todos os capítulos das DPs, com exceção da Apresentação e das Referências, possuem seções e alguns, subseções. Na página anterior ao sumário é feita uma dedicatória à Professora Nilce do Val Galante, idealizadora e diretora do primeiro CIL do DF, o CIL 1 de Brasília, falecida em 2018.

O documento possui imagens que fazem alusão a países cujas línguas maternas são idiomas ofertados pelos CILs, citando-se como exemplos, bandeiras, fotos de pontos turísticos e de produções/trabalhos feitos por alguns dos CILs. Na capa, por exemplo, além das imagens que remetem a países, há também a foto de uma escultura do Palácio do Itamaraty, além de um fundo azul com bandeiras que se repete na contracapa e em algumas outras páginas iniciais. Já na página inicial de cada um dos capítulos, há imagens de publicações de alguns CILs do DF. O quadro abaixo, traz algumas dessas ilustrações:

Quadro 16 – Ilustrações da capa das DPs e da abertura dos capítulos

Imagem e descrição	Imagem e descrição
<p>Capa</p>  <p>Fundo azul com bandeiras de países falantes das línguas ofertadas pelos CILs com ilustrações de alguns pontos turísticos de alguns desses países. Abaixo do título do documento há uma foto de uma escultura localizada à frente do Palácio do Itamaraty, sede do Ministério das Relações Exteriores em Brasília/DF.</p>	<p>Capítulo 1. Apresentação</p>  <p>Ilustração feita por Pedro Nunes (provavelmente um aluno do CIL Gama). Desenho de um Mapa Múndi.</p> <p>ILUSTRÇÃO: PEDRO NUNES (CIL GAMA)</p>
<p>Capítulo 2. Definição dos Centros Interescolares de Línguas</p>  <p>Imagem do acervo do CIL 01 de Brasília. Foto de um mural com Mapa Múndi, indicando os países que foram tema do Projeto 'Feira Internacional'⁶¹.</p>	<p>Capítulo 3. Organização e funcionamento dos CILs</p>  <p>Imagem do acervo do CIL 02 de Brasília. Foto de imagem remetendo símbolos da França como itens da gastronomia e miniaturas da Torre Eiffel.</p>
...continua	

⁶¹ Fonte: <https://cilbsb.com.br/institucional/confira-como-foi-a-feira-internacional/>

Continuação	
<p>Capítulo 4. Organização do trabalho didático-pedagógico</p>  <p>Foto do acervo do CIL de Taguatinga (CILT). Imagem de fitinhas com palavras em diferentes idiomas remetendo boas ações.</p>	<p>Capítulo 5. Avaliação</p>  <p>Ilustração do acervo do CIL da Ceilândia (CILC). Desenho do Navio Kasato-Maru,⁶² remetendo ao Japão.</p>
<p>Capítulo 6. Serviços de apoio educacional</p>  <p>Foto do acervo do CIL de Sobradinho evidenciando um momento de piquenique tendo ao fundo a Torre Eiffel.</p>	

Fonte: Elaboração própria com base nas Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019)

Quanto às imagens, é perceptível que a intencionalidade de quem produziu tal documento fora remeter ao ensino de línguas ofertado por tais instituições. Não é possível e nem é objetivo deste estudo procurar entender especificadamente o porquê das escolhas das ilustrações, especialmente das utilizadas para iniciar cada capítulo. Isso porque, à primeira vista, parece não existir uma relação direta entre os temas dos capítulos e as imagens utilizadas além da pura intencionalidade de trazer contribuições de tais escolas, sendo não muito responsável fazer ilações sobre a possível relação (ou não) das imagens com o teor dos capítulos.

O primeiro capítulo volta-se para a apresentação do documento, ocasião em que são trazidos os responsáveis por sua elaboração, seus objetivos e outras informações relevantes como a nova forma de organização pedagógica dos CILs, a saber, os ciclos de aprendizagem. Além disso, ressalta que seu foco, como documento norteador, está na aprendizagem do aluno, numa concepção de ensino planejada em torno de temas, fazendo-se uso ou não de livros didáticos. Reforça que, como os ciclos de aprendizagem são uma nova realidade de tais instituições, em obediência à perspectiva de trabalho em rede dentro da SEEDF e considerando que boa parte das demais escolas públicas já estão se organizando dessa forma, a implementação de tal organização pedagógica deverá ser feita de forma gradual, devendo ser efetivada por completo até três anos após sua publicação, ou seja, até 2022.

⁶² Kasato-Maru foi o primeiro navio de migrantes japoneses a chegar no Brasil em 1908. Fonte: Wikipedia (2021)

O segundo capítulo traz um histórico dos CILs, desde a fundação da primeira instituição em 1975 até os dias atuais. Traz com detalhes como se deu o percurso histórico de tais instituições, as motivações que levaram à sua implantação na rede pública do DF, os idiomas ofertados, as mudanças ocorridas em seus currículos, assim como aspectos concernentes ao público discente alvo.

Um aspecto em particular sobre este capítulo e que chama à atenção é o documento afirmar, sem uma fundamentação teórica para tal, que o número excessivo de alunos por sala de aula – motivação apresentada como a principal para a criação dos CILs – consiste em um dos grandes entraves para que se consiga trabalhar as quatro habilidades linguísticas em contextos de ensino de LEs públicos do Brasil. O documento traz a expressão, “Sabe-se”, para fazer tal assertiva, o que pode vir de encontro com realidades que consigam desenvolver tais habilidades mesmo com um número de alunos por sala que ultrapasse dezoito alunos por sala, quantitativo máximo previsto para os CILs. Assim, afirma o documento: “Sabe-se que um dos grandes entraves à aprendizagem adequada de LE em escolas públicas sempre foi o grande número de estudantes em sala, situação até hoje presente em grande parte das instituições de ensino público no Brasil” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 12).

É possível identificar alguns equívocos nessa afirmação. A primeira delas está em não indicar uma fundamentação teórica que a comprove e respalde. A utilização da construção “sabe-se”, ao mesmo tempo em que é vaga, generaliza falas de outras pessoas que podem com ela não estar de acordo, ou ter subsídios para refutá-la. E isso, corrobora e vem ao encontro de um outro equívoco que é não considerar que podem existir, inclusive dentro da própria Rede, realidades que, por mais isoladas que sejam, configurem-se como exemplos de sucesso no processo de ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro à luz das necessidades de seus públicos.

Outro ponto questionável é colocar, descomprovadamente, o excesso de alunos como entrave, sem se considerar outros aspectos que diferenciam um CIL de uma escola regular da Rede, como a carga horária semanal diferenciada e a própria exigência de professores proficientes no idioma como requisito para a atuação em um CIL. Diferentemente do que ocorre em escolas regulares, para atuar em um CIL, o docente deve passar por uma banca examinadora a fim de comprovar proficiência linguística suficiente para o ensino das quatro habilidades. Além disso, o termo “entrave”, por si só, é um tanto quanto inadequado porque quando se entrava algo, faz-se com que seja irrealizável, impraticável (MICHAELIS, 2021). Não é foco desta dissertação discorrer sobre as diferenças entre escolas regulares e os CILs, mas ao proceder em um trabalho de análise documental que visa entender concepções e motivações

para o ensino, deve-se atentar para falhas que venham ser origem de refutações, como as apontadas aqui. Afirmar que o excesso de alunos em salas de aula é um dos grandes entraves à aprendizagem de um idioma em escolas regulares públicas é uma afirmação um tanto quanto generalizante, assim como é equivocado afirmar que um ensino de LEs de qualidade não pode ocorrer nesses contextos.

Ainda sobre este capítulo, é nele que são encontradas a função social dos CILs e seus objetivos (geral e específicos), nos quais é reforçado o compromisso de formar cidadãos críticos, fundamentando-se sempre nos eixos “sustentabilidade, diversidade, educação para a cidadania e em/para os direitos humanos” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 20), em respeito ao trabalho em redes, como preconizado pela SEEDF.

O capítulo terceiro, por sua vez, é central para esta dissertação. Isso porque é nele que se concentram informações importantes sobre como os CILs estão organizados pedagogicamente, sobre os ciclos de aprendizagem em tais escolas, assim como dos currículos ofertados e seus respectivos objetivos de aprendizagem. Além disso, traz informações de cunho administrativo sobre matrículas, transferências entre CILs e aspectos que devem ser considerados quanto à formação de turmas. Por fim, apresenta o perfil esperado de um professor candidato a atuar em uma dessas escolas, e que etapas devem ser cumpridas para que preencha os requisitos necessários. Alguns aspectos deste capítulo serão oportunamente analisados, em especial sobre quando analisados à luz dos temas chave deste estudo.

No quarto capítulo as DPs deixam claro a importância do planejamento nas coordenações pedagógicas, sejam elas individuais ou coletivas. Da mesma forma que as DAE, igualmente sinalizam o momento de coordenação pedagógica para reflexões individuais e coletivas acerca das demandas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011), assim como para a formação continuada dos docentes. Destaca que as abordagens de ensino dos CILs devem respeitar as particularidades de aprendizagem e interesses dos alunos, o que pressupõe abertura a parceria e desenvolvimento de projetos, sempre em alinhamento ao que preconiza o CMEM.

O quinto capítulo, assim como o terceiro, receberá uma atenção especial por trazer como temática central a avaliação nesses contextos escolares. Temas como avaliação formativa, avaliação diagnóstica e autoavaliação são centrais, assim como instrumentos avaliativos, progressão e ações interventivas também se fazem presentes. O sexto e último capítulo, por sua vez, dedica-se aos serviços de apoio essenciais ao trabalho pedagógico nos CILs como a Orientação Educacional, a Sala de Recursos e os Serviços especializados de apoio à aprendizagem, que contam com o suporte de psicólogos, por exemplo.

A seção a seguir está destinada exclusivamente à análise no documento de aspectos que dizem respeito diretamente aos temas e objetivos desta pesquisa, principalmente por se tratar do documento que rege e orienta diretamente a vida escolar de tais instituições.

4.2.3.1 Oralidade, Ciclos de Aprendizagem, SDs e LOA: seu lugar (ou não) nas DPs

Como já apresentados na seção anterior, o referido documento tem como temas centrais a apresentação dos CILs em termos de organização pedagógica e administrativa (dentre os quais estão inclusos os ciclos de aprendizagem, as matrizes curriculares e seus respectivos objetivos de aprendizagem para todos os idiomas ofertados), além de outros temas como avaliação, planejamento escolar, coordenação pedagógica e serviços de apoio. O sumário das referidas DPs apresenta em detalhes cada um desses temas (conforme ilustra a figura abaixo), sendo que, conforme já sinalizado, focarei minha análise nos capítulos três e cinco por apresentarem informações de relevância para a proposta desta pesquisa, além de concentrarem boa parte dos temas desta investigação:

Figura 13 – Sumário das DPs

SUMÁRIO	
1 APRESENTAÇÃO	9
2 DEFINIÇÃO DOS CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS	11
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA	11
2.2 FUNÇÃO SOCIAL	19
2.3 OBJETIVO GERAL	19
2.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	19
3 ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CILS	21
3.1 PÚBLICO-ALVO	21
3.2 ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA	22
3.2.1 O TRABALHO COM OS EIXOS TRANSVERSAIS DO CURRÍCULO DA SEEDF	22
3.2.2 A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR EM CICLOS	22
3.2.3 MATRIZES CURRICULARES	24
CURRÍCULO PLENO – DIURNO	27
CURRÍCULO PLENO – NOTURNO	28
CURRÍCULO ESPECÍFICO – DIURNO	30
CURRÍCULO ESPECÍFICO – NOTURNO	31
3.3 REFERENCIAIS CURRICULARES DOS CILS	32
3.3.1 CURRÍCULO PLENO	34
3.3.2 CURRÍCULO ESPECÍFICO	38
3.4 ESTRATÉGIA DE MATRÍCULA	40
3.5 PERFIL DO PROFESSOR DE CIL	42
4 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO	45
4.1 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	46
4.2 CIL COMO PARTE DA FORMAÇÃO INTEGRAL	50
4.3 ABORDAGENS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM/AQUISIÇÃO DE LÍNGUAS NOS CILS	51
4.4 PARCERIAS E PROJETOS	52
5 AVALIAÇÃO	54
5.1 AVALIAÇÃO FORMATIVA: AVALIAR PARA AS APRENDIZAGENS	54
5.2 INSTRUMENTOS AVALIATIVOS	60

Fonte: Distrito Federal (2019)

Dos temas desenvolvidos nesta pesquisa, o único não contemplado pelas DPs são as SDs, o que, de certo modo, é justificável já que o documento é bastante flexível em termos de

técnicas, procedimentos e abordagens de ensino. No que diz respeito às abordagens de ensino, em particular, é enfático ao orientar que sejam adotadas nos CILs abordagens contemporâneas de ensino de línguas, devendo ser inclusivas e se alinhem “aos marcos orientadores gerais da SEEDF no que tange os processos de ensino-aprendizagem/aquisição de línguas nos CILs” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 19), a saber: sustentabilidade, diversidade, educação para a cidadania e em/para os direitos humanos.

Já quanto aos gêneros, as DPs elencam gêneros diversos que podem ser utilizados tanto para o trabalho com o letramento quanto com a oralidade. É possível identificar não apenas no rol de objetivos de aprendizagem, mas principalmente no capítulo sobre Avaliação, a menção a alguns como: entrevistas, documentários, debates, júris simulados, seminários, teatro, provas orais e relatos. Mesmo sendo identificados como procedimentos avaliativos são, diretamente, meios pelos quais o ensino e aprendizagem precisam ocorrer. Pode-se, então, a partir dos gêneros propostos e de outros que se julgar convenientes às realidades de cada CIL, utilizar o procedimento SD para o desenvolvimento de habilidades como a oralidade.

Quanto à avaliação, assim como o CMEM e as DAE, as DPs dão ênfase à função formativa da avaliação, e reconhecem seu papel essencial mesmo quando outras precisam entrar em cena. Reconhecem que as outras funções também precisam ser consideradas e têm seu papel e intencionalidade no processo de ensino-aprendizagem, sendo que é a “[f]unção formativa [que] analisa constantemente os processos de ensino e aprendizagem, as potencialidades e as dificuldades encontradas, fornecendo informações sobre as melhores estratégias a serem adotadas” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 55). Além disso, deixa claro que independentemente da função, a avaliação precisa ter como foco a aprendizagem do aluno, respeitando seus tempos e espaços. A função diagnóstica, por sua vez, também é primordial no processo porque dá subsídios para que intervenções possam ser feitas por meio da figura do “planejamento de atividades didático-pedagógicas”, ao passo que a somativa “oferece subsídios para o registro de notas e/ou menções de acordo com os documentos oficiais de registro da Rede” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 55).

Considerar que a avaliação pode cumprir seu papel de proporcionar a aprendizagem discente independentemente da função que esteja exercendo, reconhecer que o *feedback* constante deve ser realizado no momento oportuno e é um direito a que assiste o aluno, assim como trazer à tona que a autoavaliação deve ser estimulada desde os níveis iniciais são contribuições do documento que dialogam tanto com os ciclos de aprendizagem como com os pressupostos da LOA. Outrossim, soma-se ao texto o cuidado em não negligenciar o lugar do registro significativo do desempenho do aluno. Segundo o documento, registro que não se

baseia unicamente em notas, mas que, de fato, esteja voltado ao acompanhamento do “trajeto dos estudantes rumo às aprendizagens [...] na perspectiva de trabalho em ciclos dentro de um processo de avaliação de caráter formativo” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 58) é o que preconizam as referidas diretrizes.

Percebe-se então, que as DPs trazem informações importantes e cruciais para a proposta de elaboração de SDs em torno de gêneros textuais orais, o que requer, por conseguinte, analisar o documento em busca de informações sobre o lugar dessa habilidade em seu *corpus* textual.

Na seção a seguir, procedo a uma análise-reflexão sobre a oralidade no documento, trazendo objetivos de aprendizagem e avaliação elencados para seu desenvolvimento por parte dos alunos, assim como outras situações em que é apresentada como essencial para essas UEs.

4.2.3.1.1 A oralidade como prática social: expectativa ou realidade na DPs?

No mundo virtual das postagens em redes sociais, geralmente percebe-se uma grande frustração dos meros internautas mortais quanto àquilo que se espera (expectativa) de uma foto e/ou vídeo publicado e o que realmente acontece (realidade), se comparado a fotos e vídeos praticamente perfeitos de artistas ou personalidades em geral. Não são poucos os “memes⁶³” de pessoas comuns tentando imitar cliques de celebridades que literalmente se espalham nas redes sociais por se enquadrarem como engraçados e icônicos, deixando mais evidente que aquilo que se espera está longe de ser a realidade vivenciada pela maioria.

Longe de fazer uma análise de postagens em redes sociais, já que também não é objetivo deste estudo, proponho uma analogia com tais situações tomando os termos “expectativa” e “realidade”, voltando o olhar para documentos oficiais da área de educação.

Não são poucos os documentos que buscam normatizar como devem ser as práticas de sala de aula sem que, muitas das vezes, tenham sido levadas em consideração as possíveis diferenças que podem existir entre escolas e escolas, tanto em termos de infraestrutura, de recursos materiais e pessoais, como no que diz respeito ao corpo discente. Estabelecer mesmas metas e objetivos de aprendizagem para públicos inseridos em realidades díspares entre si, ainda

⁶³ *Meme* é um termo grego que significa imitação. O termo é bastante conhecido e utilizado no “mundo da Internet”, referindo-se ao fenômeno de “viralização” de uma informação, ou seja, qualquer vídeo, imagem, frase, ideia, música e etc, que se espalhe entre vários usuários rapidamente, alcançando muita popularidade. MEME. In: DÍCIO, Dicionário Significados: 2021. Disponível em: <https://www.significados.com.br/meme/>. Acesso em: 04/10/2021.

que sendo de uma mesma etapa/série/ciclo de aprendizagem, pode vir a gerar expectativas que distanciam-se cada vez mais de suas realidades.

Quanto às DPs, por sua vez, é importante ressaltar que o processo de construção do referido documento realizou um movimento inverso: ao invés de partir de uma expectativa de ensino pautada em parâmetros externos às escolas, partiu de realidades compartilhadas de representantes dos mais diversos CILs, em busca de similaridades e levando em conta suas particularidades, num movimento de reflexão e construção conjuntas sobre aspectos e práticas que devem ser os mesmos em todas as unidades CIL.

Um desses aspectos diz respeito a um alinhamento daquilo que se espera alcançar em termos de objetivos de aprendizagem para todos os idiomas ofertados nos CP e CE. Trata-se de um dos temas centrais do segundo capítulo, já que é nele que se esmiúça, dentro de cada ciclo de cada currículo, o que se espera que o aluno consiga desenvolver quanto às habilidades de compreensão e produção oral e escrita.

A concepção de oralidade como prática social, em que o ato de falar não está desvinculado do de ouvir, é implicitamente identificada no documento, quando este deixa claro que uma das funções sociais dos CILs consiste na formação de alunos críticos que consigam se comunicar por intermédio de um idioma estrangeiro, tendo a concepção de linguagem como uma prática social: “Nessa perspectiva de ensino, a linguagem é concebida como ação/prática social com ênfase no aprender a aprender” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 52).

A presença da oralidade no documento se faz de forma mais concentrada na seção 3.3 do capítulo terceiro que trata sobre os ‘Referenciais Curriculares dos CILs’. Não é apresentada pelo termo ‘oralidade’, mas como *compreensão e produção oral*, já que falar e ouvir (e ouvir atentamente em interação) compõem o conceito de oralidade. A noção de letramento, por sua vez, ou seja, ler e escrever, é identificada como *compreensão e produção escrita*.

Nesta seção são elencados todos os objetivos de aprendizagem de cada currículo dos CILs voltados à oralidade. Assim, para o CP por exemplo, são apresentados objetivos de aprendizagem para os ciclos 1, 2 e 3, ocorrendo o mesmo com os dois ciclos do CE. Todavia, a despeito da maneira como a oralidade é apresentada e de ainda existir uma prevalência por se separar o ato de falar do de ouvir, são claramente identificados no rol de objetivos de aprendizagem aqueles que se alinham à noção de oralidade como prática social, em que há a interação entre emissor/interlocutor, receptor/interlocutor, assim como entre eles e o contexto em quem se inserem.

Na seção abaixo são trazidos objetivos de aprendizagem dos dois currículos quanto ao desenvolvimento da oralidade, a fim que possam ser mais facilmente visualizados. Optei por

elencar também os objetivos do CP (mesmo não sendo o foco deste estudo) para que pudessem ser feitos comentários de cunho comparativo com o CE.

4.2.3.1.1.1 Objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento da oralidade nos Currículos Pleno e Específico: uma análise reflexiva

- Currículo Pleno – Ciclo 1

Objetivos de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar-se com o auxílio do interlocutor na formulação da mensagem que deseja expressar • Utilizar palavras e expressões para falar de si mesmo e de sua família • Descrever o local onde vive e pessoas que conhece • Falar da família, pessoas e condições de vida • Falar sobre questões como: viagens, trabalho, tempo livre. • Perguntar e responder sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de interesse imediato • Utilizar formas de tratamento simples do cotidiano (conversas sociais breves) • Fazer e responder convites

Fonte: Distrito Federal (2019, p. 34)

Objetivos voltados para o desenvolvimento de habilidades como “comunicar-se”, “perguntar e responder” e o próprio ato de utilizar conhecimentos gramaticais para o desenvolvimento de conversas (pressupondo a participação de todos os que estão diretamente envolvidos) são objetivos que se alinham ao que é necessário para que o aluno desenvolva as habilidades da oralidade como prática social, e consoante o que prevê o QRO. Além desses verbos, “falar”, “descrever” e “utilizar formas/palavras”, mesmo que mais alinhados especificamente ao ato de produção de fala, pressupõem a existência de ouvintes, mesmo que hipotéticos. Entretanto, assim como alguns outros objetivos identificados em níveis diversos nos dois currículos das DPs, observa-se que para que se alcance o primeiro objetivo acima, haja vista ser bastante genérico quanto ao que propõe, é primordial que se guarneça os alunos de condições para que realmente se comuniquem na língua alvo expressando fidedignamente a mensagem desejada e respeitando aspectos como adequação vocabular, linguística e contextual. Para isso, o docente, juntamente com a equipe que o apoia no desempenho de seu papel (caso exista) devem saber quais são os conhecimentos já adquiridos por boa parte do público discente, o que ainda precisa ser feito para que se alcance tal objetivo, que tipos de mensagens os discentes têm interesse e condições de expressar, e que(quais) papel(éis) o interlocutor em questão precisa desempenhar.

Tendo em vista que se trata de um ciclo inicial, destinado primordialmente para alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental II, um trabalho voltado aos interesses e particularidades dessa faixa etária deve ser considerado. O documento sugere alguns temas que

podem ser utilizados para o trabalho dos objetivos de aprendizagem, mas como cada CIL pode apresentar públicos e contextos díspares, temas outros podem acabar se tornando mais viáveis e interessantes do que as sugestões elencadas. Além disso, como não há listagens de conteúdos gramaticais e lexicais explícitos, desenvolver um trabalho voltado para a oralidade a partir de temas pode ser um desafio para docentes e equipe didático-pedagógica, já que muitos manuais e livros didáticos ainda são construídos em torno de tais aspectos.

Dessa forma, é ainda mais importante que o processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) não apenas da oralidade como também do letramento sejam planejados e executados em conjunto a fim de que o aluno ‘x’ não seja apenas por um semestre ou mais o aluno do professor ‘y’, mas que seja o aluno de um CIL que precisa ser, em respeito às suas potencialidades, tempos, particularidades e possíveis fragilidades, continuamente acompanhado, a fim de que consiga aprender e se desenvolver em um idioma estrangeiro. E quanto ao interlocutor de que trata o objetivo em questão, nada mais apropriado, para um primeiro momento, que seja o professor, e que tal experiência para o aluno seja relevante para seu desempenho como ouvinte e falante do idioma que estuda.

- Currículo Pleno – Ciclo 2

Objetivos de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar em situações cotidianas reais • Pedir informações elementares e indicar trajetos e localizações • Comunicar-se em situações significativas que exprimem o uso de diferentes campos lexicais • Descrever planos para o futuro próximo • Fazer e recusar convites • Relatar rotinas • Expressar sentimentos • Fazer descrições longas de aspectos cotidianos daquilo que o rodeia, por exemplo: as pessoas, os lugares, uma experiência escolar ou de trabalho • Relatar atividades passadas e experiências pessoais • Falar de hábitos e rotinas cotidianas • Referir-se a planos e sua organização • Explicar do que gosta ou não em qualquer coisa • Fazer descrições curtas e básicas de acontecimentos e atividades • Descrever animais de estimação e objetos • Fornecer informações concretas em uma entrevista/consulta (por exemplo: descrever sintomas a um médico) porém com precisão limitada • Argumentar sobre situações problema • Responder a questões dos textos mencionados • Explicar como algo funciona, dando instruções pormenorizadas • Resumir um conto, um artigo, uma entrevista ou um documentário e dar uma opinião • Conduzir uma entrevista • Verificar e confirmar as informações recebidas • Trocar, com alguma confiança, informação acumulada sobre rotinas familiares e assuntos não rotineiros que pertençam ao domínio dos seus conhecimentos

Fonte: Distrito Federal (2019, p. 35-36)

Para este ciclo observa-se a presença das mesmas habilidades comunicativas para o desenvolvimento da oralidade apresentadas no ciclo anterior, porém com maiores graus de complexidade. Citam-se, como exemplos, “comunicar-se” e “pedir informações”, este como sinônimo de perguntar sobre algo. A manutenção de objetivos iniciais em ciclos posteriores deixa clara a proposta dos ciclos de aprendizagem, em que há o respeito a tempos e espaços para a consolidação de conhecimentos. Além disso, possibilita o desenvolvimento de SDs em torno de um mesmo gênero oral ao longo de ciclos e não apenas durante um ciclo específico.

Neste segundo ciclo do CP também são perceptíveis objetivos que instauram outras habilidades importantes para o desenvolvimento da oralidade como: “dialogar”, “argumentar”, “conduzir uma entrevista”, “trocar informações”. Todos esses verbos/frases verbais coadunam com o objetivo de se formar cidadãos críticos (proposta do documento, dos ciclos de aprendizagem e do próprio QRO por intermédio e para uso da língua alvo estudada, assim como fazendo uso de gêneros do discurso relevantes nas sociedades atuais.

Outrossim, observa-se a presença de propostas voltadas não apenas para ações presentes, como passadas e futuras, uma indicação da presença de um grau de complexidade gramatical maior em relação ao ciclo anterior.

- Currículo Pleno – Ciclo 3

Objetivos de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e defender suas opiniões em uma discussão, utilizando explicações, argumentos e comentários relevantes • Explicar um ponto de vista sobre um assunto, equacionando vantagens e desvantagens de várias hipóteses • Construir uma cadeia lógica de argumentos • Desenvolver uma argumentação, dando razões a favor de um ponto de vista ou contra ele • Manifestar-se em discussões informais em contextos familiares • Explicar um problema e tornar claro que a outra parte, em uma negociação, deve fazer concessões • Especular sobre causas, consequências, situações hipotéticas • Fazer comentários, esclarecer pontos de vista, avaliar propostas alternativas • Apresentar hipóteses e responder a elas • Reagir às afirmações e inferências dos outros interlocutores, prosseguindo a conversa, ajudando assim ao desenvolvimento da discussão • Relacionar a sua contribuição com a dos seus interlocutores, em conversas e discussões, de forma coesa e coerente • Utilizar palavras e expressões de ligação de forma eficaz para marcar claramente a relação entre ideias • Desenvolver argumentação, destacando sistematicamente as questões mais significativas

Fonte: Distrito Federal (2019, p. 37)

Os objetivos aqui apresentados são ainda mais complexos e principalmente da ordem do argumentar. Em continuação ao objetivo do Ciclo 2 que prevê que o aluno argumente acerca de situações problema, no Ciclo 3, a habilidade de apenas argumentar expande-se para outras como: apresentar e defender opiniões por intermédio de ações como explicar, argumentar e

comentar; explicar um ponto de vista apresentando vantagens e desvantagens; concatenar argumentos logicamente; argumentar apresentando razões a favor ou contra um ponto de vista; apresentar hipóteses, outras.

- Currículo Específico – Ciclo 1

Objetivos de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar-se com o auxílio do interlocutor, na formulação da mensagem que deseja expressar • Reconhecer e falar sobre profissões • Perguntar e responder sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de interesse imediato • Descrever o local onde vive e pessoas que conhece • Falar da família, pessoas e condições de vida • Descrever hábitos e rotinas cotidianas • Falar sobre questões como: viagens, trabalho, tempo livre • Utilizar formas de tratamento simples do cotidiano (conversas sociais breves) • Fazer e responder a convites

Fonte: Distrito Federal (2019, p. 38)

De uma observação não tão atenta aos objetivos de aprendizagem do primeiro ciclo dos dois currículos dos CILs, o CP e CE, constata-se que os objetivos voltados à oralidade são os mesmos, com exceção apenas do segundo objetivo do CE (em negrito), e do segundo objetivo do CP (também em negrito), aquele, voltado à temática de profissões. Inclusive os temas propostos são praticamente os mesmos (apesar dos públicos alvo serem diversos), com apenas algumas exceções. Para os dois currículos são sugeridos os seguintes temas: família, diversidade, interação social, socialização virtual, cidades, casa/lar, rotina e preferências.

Dessa forma, mais uma vez caberá aos responsáveis pelo planejamento escolar e sua execução fazer as devidas adaptações (caso se opte ou julgue pela relevância dos temas sugeridos), considerando os interesses de cada público.

Para alunos do CE, por sua vez, e que já tenham tido contato com a LE em contexto regular de ensino ao longo dos anos finais do ensino fundamental, pode-se optar por abordagens e técnicas que aprofundem os objetivos em questão, considerando que, *a priori*, pode não haver necessidade de um trabalho de sensibilização que normalmente se faz necessário para o público do Ciclo 1 do CP. Assim, um trabalho com gêneros, como se propõe nesta dissertação e dentro da nova organização escolar em ciclos de aprendizagem, configura-se como uma alternativa potencial em favor das aprendizagens. Uma possibilidade seria buscar identificar os gêneros já conhecidos por tais alunos a partir de sua experiência de vida e escolar, e usá-los a favor da aprendizagem de LEs.

- Currículo Específico – Ciclo 2

Objetivos de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar em situações cotidianas reais ou simuladas • Descrever bens de consumo e serviços • Descrever planos para o futuro próximo • Pedir informações elementares e indicar trajetos e localizações • Comunicar-se em situações significativas que exprimem o uso de diferentes campos lexicais • Fazer e recusar convites • Descrever atividades passadas e experiências pessoais • Expressar sentimentos • Fazer descrições longas de aspectos cotidianos daquilo que o rodeia, por exemplo: as pessoas, os lugares, uma experiência escolar ou de trabalho • Descrever planos e a sua organização • Explicar do que gosta ou não em qualquer coisa • Fazer descrições curtas e básicas de acontecimentos e atividades • Descrever animais de estimação e objetos • Utilizar uma linguagem descritiva simples para fazer declarações breves sobre o que possui e para fazer comparações • Lidar com situações inesperadas na preparação e em situação de festas, viagens, estudo, trabalho, etc. • Lidar com frustração e decepção em situações do dia a dia • Entrar, de forma inesperada, em conversas sobre assuntos que lhe são familiares • Fazer reclamações; tomar algumas iniciativas em uma entrevista/consulta (por exemplo, introduzir um novo assunto)

Fonte: Distrito Federal (2019, p. 39)

Já para este último ciclo, parte dos objetivos são os mesmos apresentados para o Ciclo 2 do CP (não havendo nenhum do Ciclo 3), sendo incluídos alguns poucos que não constam do CP (ver objetivos em negrito).

Ressalta-se, todavia, que mesmo tendo sido incluídos “novos” objetivos, na verdade e em sua essência, tratam-se de objetivos que foram apenas retomados, porém com uma nova roupagem e buscando propor um trabalho envolvendo a oralidade com maior complexidade. O desenvolvimento de conversas e entrevistas, por exemplo, já está previsto desde o primeiro ciclo. O que se espera aqui são posturas diferentes envolvendo os mesmos meios comunicativos.

Não há, por sua vez, nenhum objetivo da ordem do argumentar, como já ocorre no Ciclo 2 do CP, o que deixam claras certas lacunas de aprendizagem que podem ser preenchidas numa situação de continuação de estudos – uma das razões pelas quais é possibilitada aos alunos concluintes do CE migrarem para o CP. Assim, as DPs estabelecem a continuidade de estudos para tais alunos “desde que hajam finalizado o último ciclo e se submetam a teste de proficiência que comprove sua capacidade para acompanhar os percursos de aprendizagem/aquisição de línguas nos ciclos 2 ou 3 do currículo pleno” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 25).

Já quanto aos temas sugeridos, são totalmente diferentes dos apresentados para o CP, sendo que alguns podem também ser de interesse do público do CP e perfeitamente possíveis de serem trabalhados à luz dos objetivos de aprendizagem. Enquanto que para o CP foram sugeridos apenas os temas *Debate de temas polêmicos; Negociações; Direitos Humanos; Mundo Sustentável; Transações Comerciais; Gênero e diversidade e Profissional de Sucesso*, para o CE foram: *CIL Fashion Week; Planos e perspectivas futuras; Guia gastronômico; Guia turístico; Minha infância; Transporte público; Estudando biografias; Transações em lojas, estações do correio, bancos e outros espaços; Eu: ontem, hoje e amanhã...; Animais exóticos; Ser ou ter?; Etiqueta e comportamento; Serviços públicos; Hábitos saudáveis; Inadequação social e A Festa!*.

Quanto aos temas sugeridos pelos documentos e acima mencionados, os comentários tecidos nesta análise têm apenas caráter de observação, já que o próprio fato de serem ‘sugestões’ não abre margem para que sejam feitas contestações ou objeções, considerando as particularidades que podem existir entre grupos e grupos. Todavia, destaca-se novamente o papel essencial de quem está a cargo do planejamento escolar e sua execução, para que múltiplos fatores sejam levados em consideração para se acessar, da melhor forma possível, quaisquer que sejam públicos, a fim de que a oralidade possa ser com eles desenvolvida. O capítulo três das referidas diretrizes é o que aborda com maior ênfase o tema oralidade, entretanto, é mencionada também em alguns excertos do texto com finalidades específicas. A próxima seção está destinada a análise de tais trechos.

4.2.3.1.1.2 A oralidade e seu lugar além dos objetivos de aprendizagem: prosseguindo à reflexão-análise

Logo no capítulo segundo, a oralidade é mencionada pela primeira vez como compoendo duas “das quatro habilidades que permitem a formação de falantes de idiomas estrangeiros: *compreensão oral, produção oral, leitura e escrita*” (DISTRITO FEDERAL 2019, p. 12, grifo nosso). Da leitura desse trecho, entende-se que a intencionalidade do texto dentro de seu contexto é deixar claro que o desenvolvimento da oralidade consiste em um dos objetivos principais dos CILs como instituições públicas de ensino de línguas da SEEDF.

Já em outro trecho, o termo “oral” aparece qualificando uma das duas proficiências esperadas de professores que desejam atuar em CILs, sendo um dos critérios que devem ser observados por bancas examinadoras de tais escolas: “Deverão ser observados os seguintes critérios para atuação nos CILs: *proficiência* escrita e *oral* na língua de sua habilitação e

conhecimentos de abordagens contemporâneas do ensino de línguas estrangeiras” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 49, grifo nosso).

Outras três vezes o termo oral é encontrado no capítulo quinto destinado à Avaliação e uma delas está associada ao *feedback*.

Segundo as DPs, “elementos do desempenho oral [...] em situações de uso da língua” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 58) devem ser foco do *feedback* fornecido ao aluno. E no que diz respeito ao *feedback* propriamente dito, as referidas diretrizes o apresentam como essencial para que a avaliação formativa seja efetiva.

A outra ocorrência, no mesmo capítulo, está em uma nota explicativa sobre em que consiste a autoavaliação. A definição assevera que o aluno pode proceder à sua avaliação por meio de registros de “forma escrita ou oralmente” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 59), ressaltando que, “[a] autoavaliação pode ser construída em LM ou em LE depender da maturidade e capacidade linguística dos estudantes” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 60). Ou seja, o documento deixa mais que explícita a importância da autoavaliação em todas as fases de aprendizagem, mesmo nas iniciais quando os alunos não têm tanto conhecimento para exercer seu papel de autoavaliadores por intermédio da língua alvo. No entanto, ao mesmo tempo não se omite em alertar sobre o uso da LE por alunos de níveis mais avançados, já que se pressupõe que tenham condições de realizar tal processo na LE de forma oral e/ou escrita.

Percebe-se então uma função importante da oralidade no processo de formação de um aluno crítico que é o próprio ato de se avaliar. Trata-se de um movimento que requer do aluno conhecimentos sobre os objetivos de aprendizagem da língua alvo, sobre suas próprias fragilidades e potencialidades como aprendiz, assim como do processo de ensino e de avaliação no qual se insere. Consiste num processo extremamente rico não apenas para o discente, mas para todo o processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011), considerando que o aluno que consegue realizar tal movimento acaba por adquirir a capacidade de avaliar não somente “a si próprio, [como] seu desempenho, o trabalho do professor, o material didático e o processo de aprendizagem como um todo” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 60), evoluindo, conseqüentemente, ao estágio de “automonitoramento [...] quando [...] não precisa de tanto *feedback* externo e consegue ele próprio controlar e acompanhar sua aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 60).

A última ocorrência sobre o desempenho oral do aluno também se encontra no capítulo sobre avaliação. É apontado como algo que deve ser contemplado pelas avaliações dos CILs, ressaltando-se a conveniência de se lançar mão de instrumentos avaliativos diversificados que contemplem os diferentes “componentes do desempenho oral”, por intermédio de atividades

“contextualizadas e mais próximas de situações reais de uso da língua” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 61); acessando os estudantes dentro de suas potencialidades, interesses, conhecimentos prévios e realidades.

Assim, quanto à *infraestrutura geral do plano organizacional do texto*, as DPs possuem *setenta e quatro páginas, estão acessíveis para consulta pública no site da SEEDF e seu objetivo central é trazer informações sobre os CILs e orientações de como devem se organizar didático pedagógico e administrativamente. Têm como temas que, de certa forma, alinham-se aos seus objetivos, os ciclos de aprendizagem, avaliação formativa, a importância do planejamento e coordenação pedagógica, assim como o lugar de instâncias de apoio como a orientação educacional e serviços especializados. Dos temas desta pesquisa, aborda, principalmente em conjunto aos objetivos de aprendizagem, orientações quanto ao trabalho com a oralidade, habilidade essencial no processo de formação de alunos críticos em uma sociedade em constante transformação. Tal perfil discente corrobora o do aluno que se intenta formar de acordo com as habilidades do QRO, e que, para tal, igualmente precisa contar com concepções de ensino e de avaliação adequadas para cada público, especialmente que respeitem tempos e espaços próprios. Quanto a esses aspectos, as DPs ressaltam que os CILs, a partir da publicação das referidas diretrizes devem ser organizar em ciclos de aprendizagem, e dão ênfase à importância da avaliação como parte essencial no processo de ensino-aprendizagem de LEs. Ressaltam, ainda, ser indispensável a presença da função somativa da avaliação mesmo quando o objetivo avaliativo seja o diagnóstico ou somativo. Tais orientações alinham-se aos pressupostos da LOA, além de situarem a autoavaliação e o feedback como fundamentais no processo avaliativo. Não é feita menção ao procedimento SD, todavia há indicações/sugestões de gêneros discursivos.*

4.2.4 Proposta Pedagógica do CIL pesquisado

O documento em questão possui cento e treze páginas, numa configuração que considerou todas as páginas como pertencentes ao texto. Não há, na PPCIL, uma desconsideração da capa como página, assim como ocorrera com os documentos anteriores. No caso deste documento, em particular, não há contracapa, apenas capa.

A PPCIL, ou simplesmente PP, possui quinze capítulos, em que a Apresentação (que na verdade é uma introdução ao documento) não é considerada como um capítulo. Após as Referências, o documento traz como dois capítulos finais, os Anexos e Apêndices. Os temas abordados pelo documento estão todos devidamente identificados em seu sumário (ver imagem

abaixo), no qual é possível identificar que, de todos os capítulos, nove possuem seções/subseções:

Figura 14 – Sumário da PPCIL

SUMÁRIO			
APRESENTAÇÃO	8	7.1.7 Coordenação Pedagógica	43
1. HISTORICIDADE DA ESCOLA	9	7.1.8 Projetos	44
1.1. Quadro Resumo	13	7.2. Trabalho Pedagógico	46
1.2. Identificação Geral	14	7.3. Horários	47
2. DIAGNÓSTICO DA REALIDADE ESCOLAR	15	7.4. Secretaria	49
2.1. Quantitativo de alunos por semestre/turno	17	7.5. Entidades financeiras	50
2.2. Recursos humanos	17	7.6. Conselho escolar	51
2.3. Contexto da realidade escolar	19	7.7. Orientação educacional	52
2.4. Recursos físicos e didáticos	23	7.8. Sala de recursos	55
3. FUNÇÃO SOCIAL	27	8. CONCEPÇÕES, PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS DE AVALIAÇÃO	57
4. PRINCÍPIOS ORIENTADORES DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ADMINISTRATIVAS	28	9. PLANO DE AÇÃO	58
5. OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO, DO ENSINO E DAS APRENDIZAGENS	30	9.1 Plano e Trabalho/Metas e Resultados para o Ensino a Distância	61
5.1. Objetivo geral	30	10. ACOMPANHAMENTO E AVALIAÇÃO DA PP	66
5.2. Objetivos específicos dos CIL	30	11. PROJETOS	68
5.3. Objetivos específicos do CIL 2	31	12. REFERÊNCIAS	70
6. CONCEPÇÕES TEÓRICAS	33	14. ANEXOS	73
6.1. Educação integral	35	Regimento Interno do CIL 2 de Brasília	75
6.2. Eixos transversais	35	Plano de Ação SOE	82
6.2.1. Diversidade	35	Plano de Ação Sala de Recursos	84
6.2.1.1. Questões de gênero	35	Reportagens	85
6.2.1.2. Questões étnico-raciais e outras segregações	36	Resultado da Avaliação Institucional 2018	99
6.2.1.3. Inclusão: uma vida sem limites	36	15. APÊNDICES	104
6.2.2. Construção de uma escola sustentável	38	Projeto DELE	105
7. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	40	Projeto Banco do Livro	110
7.1. Matriz Curricular	40	Projeto Ombro Amigo	110
7.1.2 Currículos	41	Projeto Cine CIL	111
7.1.3 Horários	42	Projeto Conversa com Especialistas	113
7.1.4 Ingresso	42		
7.1.5 Planejamento	42		
7.1.6 Livro Didático	43		

Fonte: Distrito Federal (2019)

Antes de proceder à apresentação dos capítulos e suas temáticas, é importante ressaltar que, em termos de leiaute, a PP apresenta, desde seu início, muitas ilustrações. Na capa, por exemplo, há três imagens: o brasão da bandeira do DF, o símbolo do GDF e a logomarca do CIL pesquisado. Em uma das páginas anteriores ao Sumário é apresentada uma foto da frente da escola que, segundo o texto, consiste num espaço exclusivamente seu e o qual sua comunidade escolar há anos almejava conquistar. Ao longo do texto muitas outras imagens são utilizadas com o propósito de ilustrar o que consta do texto, sendo perceptível concluir que o objetivo de quem o produziu fora trazer transparência e visibilidade da realidade relatada. Há imagens-desenho ilustrando situações de inclusão e a importância do trabalho coletivo em ambiente escolar, por exemplo, fotos de materiais, de equipamentos e dos espaços da escola, além de imagens construídas e de gráficos elaborados com a finalidade principal de representar visualmente o que o texto apresenta.

A Apresentação traz informações atinentes ao documento em si, em que este é identificado como sendo “a espinha dorsal da autonomia da escola [...] sendo fruto da ação coletiva da comunidade escolar” (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 8). Além disso, introduz temas centrais tratados ao longo do texto e que dão identidade à escola dentro da Rede e entre outros CILs. Uma outra informação importante dessa parte introdutória do documento diz respeito ao projeto “Escola em Casa”. Trata-se de uma iniciativa pensada e elaborada pela referida instituição com o objetivo principal dar continuidade ao ensino de LEs, face às demandas de distanciamento social impostas pela pandemia do COVID-19.

O capítulo primeiro aborda de forma concisa um pouco da história do CIL pesquisado, desde quando funcionou nas dependências físicas de outra escola da Rede até conseguir fixar-se num espaço unicamente seu. É nesse capítulo que identifica claramente o objetivo da instituição, qual seja o de atender

os estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio e da Educação de Jovens e Adultos no contra turno às suas escolas regulares, enquadrando-se dentro da Secretaria de Educação do Distrito Federal como Escola de Natureza Especial –ENE, cujo objetivo primordial consiste em oferecer, em caráter complementar, os idiomas inglês, francês e espanhol prioritariamente aos alunos da rede pública de ensino, podendo as vagas remanescentes serem destinadas à comunidade em geral, diante da Lei nº 5.536/2015 (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 10)

Ainda nesse capítulo são apresentadas algumas das razões pelas quais a escola é tida como um CIL de referência, a planta de seu prédio, fotos de algumas de suas instalações, além de dois quadros explicativos: um discriminando cada espaço existente em termos de números e destinação, e outro voltado a trazer informações específicas da escola como logomarca, endereço, telefone, CNPJ, e-mails, endereços de redes sociais, outras informações.

O segundo capítulo, em suas quatro seções e ao longo de suas doze páginas, tem como foco trazer dados referentes a um diagnóstico feito pela instituição sobre sua própria realidade escolar. Inicialmente, deixa claro que boa parte dos alunos são oriundos de outras cidades satélites, que o turno matutino é mais vazio se comparado ao vespertino, que a escola vivencia problemas de segurança em seus arredores e que conta com um sistema de gestão escolar chamado ZEUS, principal responsável por armazenar e fornecer dados sobre o segmento alunos.

O referido capítulo ainda discrimina a quantidade de alunos que iniciou o primeiro semestre letivo de 2020 por idioma, informando inclusive que, além do inglês, do francês e do espanhol, a escola oferece, em caráter experimental e em parceria com a UnB e o Instituto Confúcio, o mandarim (chinês). Prossegue detalhando que seus recursos humanos são formados

não apenas por alunos e docentes, mas também por professores readaptados, servidores da carreira assistência (da área técnica e administrativa), além de docentes efetivos que atuam na direção, supervisão e coordenação pedagógicas, além de servidores terceirizados responsáveis pela segurança patrimonial e pela limpeza e conservação da instituição, cada um com sua jornada de trabalho específica. O capítulo é finalizado com a apresentação do resultado de uma avaliação institucional realizada no ano de 2018, ocasião em que aspectos físicos, de limpeza, sociais e de convivência, tecnológico, segurança e outros foram avaliados pela comunidade escolar. E que, mesmo havendo pontos que precisam ser melhorados, no geral, a comunidade em questão está de satisfeita a muito satisfeita com o CIL pesquisado.

Nos três capítulos seguintes percebe-se que há uma retomada do objetivo principal da instituição, em que há sua complementação atrelando-a aos eixos de uma educação voltada para os direitos humanos, sustentabilidade, cidadania e autonomia, e aos seus próprios princípios e valores que são: inclusão, respeito, formação, inovação, trabalho coletivo, qualidade, participação/envolvimento. No quinto capítulo, por sua vez, além do objetivo geral, são discriminados objetivos específicos quanto à formação discente e docente, ao trabalho pedagógico em si, às metodologias de ensino e de avaliação, ao fomento de parcerias diversas, ao uso de recursos financeiro próprios e a ela destinados, e outros aspectos como uso sustentável de recursos e busca e manutenção por um ambiente de trabalho agradável a todos.

É no sexto capítulo que o documento sinaliza que, igualmente às DAE, está alicerçado nos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, em que o sujeito é central na construção de sua própria escola e que é na interação que a educação de qualidade acontece. Dessa forma, entende que a escola tem papel fundamental na formação do aluno como cidadão de mundo devidamente preparado para conviver em sociedade e para atuar no mundo de trabalho, mas que tal incumbência é alcançada por completo quando se conta com parceiros como pais, responsáveis e os próprios discentes.

Exatamente nesse capítulo há um excerto que deixa claro que a concepção de avaliação e, conseqüentemente, de ensino abraçada pela LOA encontra espaço de aplicabilidade no contexto desse CIL. Segundo o documento, o CIL pesquisado

lança mão de instrumentos (formais/informais) e parceiros (família e comunidade em geral) na construção de uma avaliação formativa do estudante, respaldando sua prática avaliativa por meio de registros diários por seus docentes, de intervenções pedagógicas contínuas com momentos de retomadas de conhecimentos e saberes, de re(avaliação) dos instrumentos de avaliação, assim como os critérios utilizados de estudos sobre avaliação, dentre outros (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 34-35).

É perceptível do texto que há um processo cíclico no que descreve tal citação, em que a prática avaliativa de função primordialmente formativa se faz presente desde os registros diários feitos pelo professor quanto ao desempenho do aluno, perpassando intervenções contínuas e retomadas de conhecimentos que, *a priori*, só podem ser feitas com o respectivo respaldo quando tais registros são cuidadosamente analisados e respeitando-se as peculiaridades e necessidades de cada público discente envolvido, até a atividade avaliativa final que não culmina necessariamente com uma avaliação somativa do aluno, mas também com a re(avaliação) dos próprios instrumentos e critérios avaliativos utilizados.

Entretanto, como observado também no documento, não há menção de possibilidade(s) de (re)avaliação de objetivos de aprendizagem, segundo prevê a própria LOA, o que igualmente vem de encontro com a própria proposta de organização por ciclos de aprendizagem, já oportunamente prevista para ser posta para tal contexto de línguas, e sobre a qual, porém, o documento sequer faz menção. Ao longo do texto das referidas PPs, o termo “ciclo” é utilizado única e exclusivamente para estabelecer uma organização dos semestres letivos em blocos, sendo cada bloco (ou ciclo) formado por quatro semestres ou níveis. Era de se esperar, todavia que da mesma forma que a referida PPCIL atualizou-se quanto ao formato de ensino à distância por conta da pandemia do COVID-19, tivessem sido incluídos os ciclos de aprendizagem e todas as orientações previstas consoante as DPs, publicadas um ano antes da atualização desta Proposta Pedagógica.

Na verdade, o que se constata é que em alguns de seus trechos mantém-se a possibilidade de retenção do aluno de um nível (semestre) para outro, tomando por base uma legislação não mencionada, além de discriminar sanções para alunos que “reprovem” o mesmo nível por dois semestres letivos consecutivos. De acordo com Art. 6º. do Regimento Interno do referido CIL em seu Parágrafo único (documento anexado à PPCIL), “o estudante que reprovar por dois semestres consecutivos não poderá renovar matrícula e perde o direito à vaga (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 76). Em outro trecho,

Conforme legislação, cada nível é cursado ao longo de um semestre composto de dois bimestres letivos, sendo que a média para aprovação e promoção para o nível seguinte é 5,0 (cinco), apesar da escola considerar que as menções são mais apropriadas ao aspecto formativo da avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 57).

Tais excertos vão de encontro com o que as DPs determinam, uma vez que a autonomia declarada pela PPCIL citando a Lei nº 4751 de 7 de fevereiro de 2012, a qual diz respeito ao Sistema de Ensino e à Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal, na verdade, tratam de uma autonomia condicionada à observância de dispositivos legais aos quais as escolas da Rede estão sujeitas. Em seu Art. 4º a referida Lei estabelece que:

Art. 4º Cada unidade escolar formulará e implementará seu projeto político-pedagógico, em consonância com as políticas educacionais vigentes e as normas e diretrizes da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Parágrafo único. Cabe à unidade escolar, considerada a sua identidade e de sua comunidade escolar, articular o projeto político-pedagógico com os planos nacional e distrital de educação.

Percebe-se, então, que o referido dispositivo, citado pelo documento analisado nesta seção, estabelece como condição de autonomia da instituição estar de acordo com diretrizes vigentes. No caso dos CILs, em particular, a diretriz em vigor são as DPs. Entretanto, como cada CIL tem até o ano de 2022 para implementar os ciclos de aprendizagem, espera-se que tal adequação seja feita não apenas documentalmente pelo CIL pesquisado, mas principalmente, em suas práticas escolares.

O sétimo capítulo direciona-se exclusivamente a esclarecer como é organizado o trabalho pedagógico da escola. Nele são mencionados aspectos quanto à gestão escolar; à natureza da instituição e suas peculiaridades; aos currículos e horários de aula nos turnos diurno e noturno; à Programação Semestral dos currículos, que diz respeito ao planejamento dos conteúdos de lições do livro didático adotado; à Coordenação Pedagógica coletiva e individual realizada em ambiente escolar; à Secretaria Escolar e entidades financeiras e setores de apoio ao trabalho pedagógico como o Conselho Escolar, o Serviço de Orientação Escolar (SOE) e a Sala de Recursos.

Nesse capítulo, por sua vez, é estabelecido que o professor tem toda a autonomia para planejar suas aulas, devendo promover o desenvolvimento das quatro habilidades de ler, ouvir, falar e escrever, ou seja, relativas à oralidade e ao letramento, desde que obedeça ao que está preconizado no Plano Semestral de cada currículo (documento que será foco de análise na próxima seção). Já quanto à elaboração das atividades avaliativas, o documento esclarece que é responsabilidade do coordenador de cada idioma fazê-lo, sejam as avaliações orais ou escritas,

cabendo aos professores analisá-las e aprová-las; não concordando, cabe aos professores e coordenadores, coletivamente, discutirem melhor a questão. Ainda assim, caso o docente não considere que a avaliação esteja condizente com seus critérios, caberá a ele a elaboração de uma nova avaliação, a qual passará pelo crivo da coordenação e supervisão pedagógica, respeitando-se os limites legais da atuação de todos os atores (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 47).

O capítulo oitavo, mesmo sendo o mais curto por possuir apenas uma página, traz informações importantes para esta dissertação. É nele que o documento apresenta como concebe a avaliação em seu contexto escolar, e quais estratégias e práticas avaliativas possui.

Em seu primeiro parágrafo, a PPCIL, apresenta sua concepção de avaliação como sendo processual e contínua, em que é priorizada a função formativa da avaliação. Ressalta que a interação entre os partícipes do processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011)

é fundamental, e que os conhecimentos prévios são levados em consideração. Traz como aliados os registros de desempenho discente, as intervenções e olhar do professor às necessidades particulares dos alunos. São aspectos que dialogam diretamente com a LOA e seus pressupostos, valendo retomar o texto, *ipsis litteris*:

A concepção de avaliação adotada [...] é a contínua e processual com função primordialmente formativa. O processo avaliativo-formativo do aluno leva em consideração seu contexto, seu conhecimento prévio de mundo e sua interação entre colegas e professor. Todo seu legado, somado ao conhecimento construído, seja em sala de aula ou fora dela, é registrado no diário de classe. Ainda são registradas todas as atividades avaliativas, intervenções pedagógicas com caráter de avaliação processual, sob o olhar observador do professor que consiste em algo de extrema importância para detectar progressos e eventuais necessidades dos alunos. (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 57)

Todavia, como já mencionado anteriormente, é nesse capítulo também que se encontra uma das informações sobre a retenção do aluno no nível cursado pelo não alcance da média mínima – aspecto sobre o qual já foram tecidas as devidas observações nesta seção – e onde encontram-se informações que reforçam o peso das notas às ações preconizadas na citação acima. Quanto a esse aspecto, o texto passa a não mais dialogar diretamente com a LOA porque, enquanto nesta o foco de todas as ações, registros, intervenções, retomadas, observações é proporcionar a aprendizagem discente, na PPCIL, o foco da instituição passa a ser o alcance da nota mínima para a promoção do aluno.

Em um excerto desse capítulo é feita menção à Lei 9.394/96 em seu artigo 12, inciso V. De fato, tal trecho da lei discorre que é responsabilidade dos estabelecimentos de ensino “prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento”. Todavia, não faz parte do dispositivo legal a última parte do trecho que sinaliza os objetivos pelos quais tais alunos devam ser submetidos a processos de recuperação. Segundo a PPCIL,

[q]uando o professor detecta que há necessidade de retomada de conteúdos para atender a turma, um dado grupo de alunos ou um aluno em particular, as intervenções pedagógicas são contínuas e paralelas ao trabalho realizado em sala de aula. Essa intervenção pode ser realizada por exercícios dirigidos, trabalhos de conversação e/ou prática escrita, dentre outros, considerando o disposto na Lei nº 9.394/96, artigo 12, inciso V, ao estabelecer que o objetivo da recuperação de estudos é prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento, *a fim de que esses obtenham nota suficiente para a promoção ao nível posterior* (adaptação à realidade desta U.E.) (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 57, grifo nosso)

Percebe-se que há, no mínimo, uma incoerência dessa citação com à anterior. Pois uma avaliação genuinamente formativa, contínua e processual, em que se observam os desempenhos discentes e sobre eles realizam-se os devidos registros e intervenções necessárias, *a priori*, não necessitaria de uma recuperação final. E mesmo que ainda assim seja necessária, justamente

para garantir ao aluno um direito que por lei lhe assiste, não se pode conceber que, um documento que se identifica pelas concepções e práticas de avaliação por ora postas, coloque como finalidade de recuperação de estudos de um aluno a obtenção de nota suficiente para que seja promovido para o próximo nível. O objetivo mais apropriado e adequado deve ser que tais alunos alcancem os conhecimentos e saberes necessários para que possam dar prosseguimento aos seus estudos, e não um conceito ou notação numérica. Muitas das vezes, quando se realiza um acompanhamento processual e contínuo do aluno, podem ser identificados vários problemas de aprendizagem que precisam ser sanados e que, geralmente, uma retenção por si só não irá resolver. Daí a proposta de organização por ciclos, em que tempos e espaços são ampliados para que, caso necessário, o aluno, com todo o suporte docente e de sua comunidade escolar, consiga avançar em relação à si mesmo e em condições de prosseguir com seu grupo.

Nesse aspecto, em particular, o documento carece de atualização não necessariamente incluindo a organização curricular em ciclos de aprendizagem, mas principalmente quanto ao próprio objetivo pelo qual se ensina, estuda e avalia que é de promover aprendizagens. Espera-se, então, que ocorra quando concluído o processo de revisão e adequação à legislação vigente, conforme consta em nota de rodapé do referido capítulo.

No capítulo seguinte, por sua vez, é apresentado primordialmente em forma de um quadro, um plano de ações da escola que abrange dados das áreas pedagógica, administrativa, financeira, sociocultural e, particularmente, informações que envolvem a coordenação pedagógica. Quanto a aspectos atinentes aos temas desta pesquisa, é importante destacar que há a preocupação da instituição em propiciar condições para que docente esteja sempre se aperfeiçoando, seja fora da instituição ou dentro dela, durante os momentos de coordenação pedagógica. Para que se alcance a formação docente dentro da escola, propõe como ação ressignificar o momento de coordenação pedagógica, buscando por meio de consulta aos corpos docente e discente de “ações de relevância para o processo de ensino e aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 58).

Outro aspecto que coloca o acompanhamento do desenvolvimento de turmas e estudantes como meta, sinaliza – pelo que traz o texto – que, a concepção de avaliação preconizada pela instituição ainda está na condição de algo a ser alcançado e não uma realidade consolidada. Para o alcance dessa última meta concernente a aspectos pedagógicos e sobre a qual se faz menção estabelece-se que seja feito o “[a]companhamento mensal junto aos professores visando minimizar reprovações, desistências e potencializar as aprendizagens daqueles que possuem habilidades para a progressão de nível ou ciclo” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 58).

Novamente identifica-se a preocupação com os quesitos nota/aprovação – nota/reprovação, sendo que a potencialização de aprendizagens, além de não ser o primeiro objetivo, estará voltada exclusivamente para alunos que tenham habilidades para progredirem, ou como é bem comum ouvir em tais ambientes escolares, ‘pularem’ de nível. Não é sinalizada, por ora e como ação voltada ao devido acompanhamento discente, a prioridade pela promoção das aprendizagens de alunos com dificuldades e/ou necessidades especiais de aprendizagem. O cuidado com o processo de ensino-aprendizagem da instituição é encontrado no capítulo terceiro quando são dispostos os objetivos da instituição, em que, genericamente é tido como objetivo principal “promover com os estudantes a aquisição/aprendizagem de línguas estrangeiras” (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 30), reconhecendo-se, é claro, todas as informações mais factuais sobre a realidade e o que se objetiva alcançar pela instituição, aqui apresentadas.

É ainda nesse capítulo que a instituição apresenta seu plano de trabalho e metas para o ensino à distância. Há uma detalhada discriminação de atribuições que competem tanto à direção quanto a coordenadores, professores e corpo técnico, sendo observada a prevalência do quesito comunicabilidade como essencial para o desenvolvimento do ensino nessa modalidade. Todavia, não é encontrado em nenhuma das atribuições ou metas um lugar para o processo avaliativo discente. O que se encontra são metas quanto à promoção de aulas de qualidade e que incentivem a participação dos alunos em prol de uma autonomia de estudos, porém não são apontados como tais metas podem ser alcançadas. Reconhece-se, por sua vez, que o contexto pandêmico, por si só, tem sido um grande desafio para todos, e não menos para a educação em geral, mas entende-se que a avaliação, como indissociável do processo, não pode ser deixada de lado.

Os últimos dois capítulos destinam-se respectivamente à avaliação institucional e à apresentação dos projetos existentes e dos propostos pela escola. Quanto às primeiras, especificamente, são apresentados alguns dados da avaliação realizada em 2018, ocasião em que sugere-se a consulta de sua íntegra nos anexos, que, após consulta, constatou-se serem de 2017 e não de 2018. Dessa forma, não é possível precisar a data dos dados relatados nesse capítulo.

Por fim, após as referências, a PPCIL traz os seguintes anexos, com exceção aos já mencionados: o Regimento Interno da Instituição do biênio 2017-2019, o Plano de Ação SOE, o Plano de Ação Sala de Recursos, Reportagens sobre a escola (num total de seis) e a Avaliação Institucional de 2017.

Realizada essa apresentação do documento por capítulos, em termos de *infraestrutura geral*, o documento possui cento e treze páginas e, tem como tema e objetivo principal apresentar

como está organizado o referido CIL em aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e infra estruturais. Quanto aos temas abraçados por esta dissertação, evidencia-se a presença dos temas oralidade e avaliação, sendo aquela apresentada como habilidades de falar e ouvir, assim como também são apresentadas dissociadamente, as habilidades envolvidas no letramento, a saber, ler e escrever. Ainda sobre a oralidade, a PPCIL é enfática ao estabelecer que o docente de LEs dessa instituição deve fazer uso dela em suas aulas, presenciais ou virtuais, porém não são evidenciadas boa parte das habilidades elencadas pelo QRO, apenas que, por meio dela, seja possível formar alunos críticos e proativos na sociedade em que se fazem inseridos.

No que diz respeito à avaliação, é dada primazia pela avaliação formativa, processual e contínua, indicando que o professor de línguas deve observar e registrar os desempenhos discentes, fazendo as devidas intervenções em favor das aprendizagens. São aspectos que se alinham aos pressupostos da LOA, mas que são ofuscados pela presença ainda marcante do quesito nota como condição para a promoção de alunos para níveis e ciclos posteriores. Não é feita menção aos ciclos de aprendizagem como modelo de organização curricular, conforme preconizam as DPs, sendo esta de publicação anterior à versão atual da referida proposta pedagógica. O procedimento sequência didática não está presente do texto do documento, mas como é dada ao professor autonomia para planejar suas aulas desde que obedeça à Programação Semestral não negligenciando o trabalho com o letramento e oralidade e lançando mão de abordagens de ensino que formem cidadãos comunicativos, interativos, críticos e protagonistas de suas próprias histórias, entende-se poder haver espaço para a proposição de um trabalho com a oralidade por meio desse procedimento.

4.2.5 Programação Semestral do Currículo Específico do CIL pesquisado

O corpo textual da PSCIL é composto por seis páginas e faz parte de um documento maior de doze páginas que abrange toda a programação semestral dos dois ciclos do CE. Cada uma de suas páginas diz respeito a um bimestre, já que o semestre letivo de cada nível é formado não por três, mas por dois bimestres, considerando que existem períodos de feriado, recesso e/ou férias escolares. O leiaute de todas as páginas também é padronizado. Na parte superior de cada uma constam informações sobre o livro didático adotado e os capítulos que serão abordados, a identificação do bimestre letivo em questão, assim como a disposição, em quatorze aulas, dos conteúdos, atividades e páginas que deverão ser trabalhadas. Além disso, traz algumas atividades avaliativas previstas, sendo que na parte inferior há dois campos para

preenchimento dos temas do projeto oral e da redação. O projeto em questão compõe a parte destinada à oralidade, enquanto que a redação está atrelada à parte do letramento.

Entretanto, considerando a ausência de algumas informações como datas da realização dos projetos orais e seus respectivos escores, por exemplo, fora necessário consultar também o calendário de atividades do CIL pesquisado para verificar a existência (ou não) de dados voltados para o preenchimento de tais lacunas.

No entanto, dessa consulta, constatou-se que além dos momentos já previstos para a realização de ‘Recuperação Processual’ em algumas aulas de alguns bimestres, o calendário sinalizara mais dois encontros, por bimestre, exatamente para a condução de mais dois momentos de ‘Recuperação Processual’. No caso dessas duas últimas aulas, por sua vez, todas preveem a realização da referida recuperação. Outrossim, não foram encontradas quaisquer informações quanto a outras atividades avaliativas além do projeto oral e da redação, o que, *a priori*, pode causar certa estranheza tanto pelo histórico dos CILs, quanto pelo que constam da PPCIL da instituição pesquisada como das Diretrizes dos CILs. Não se pode deixar de mencionar que pode ter sido uma decisão da instituição ante ao cenário pandêmico ainda vivenciado, em especial no semestre em questão, quando todo o processo de ensino-aprendizagem ainda era totalmente remoto. No entanto, em contextos não atípicos, normalmente o que rege tais instituições quanto às atividades avaliativas, sejam de natureza oral ou escrita, é que deve ser observada

uma proporcionalidade de porcentagem destinada à parte escrita e à parte oral no processo avaliativo. Há uma avaliação formal escrita e oral contemplando aspectos de gramática, vocabulário, compreensão e estrutura da LEM, não assepsiada da avaliação formativa, ou seja, participação oral, tarefas de casa, tarefas de classe, projetos, monitorias, ditados, pesquisas, portfolio etc (DISTRITO FEDERAL, 2020, p. 57).

Assim, pela forma como esse fragmento da PSCIL se apresenta e levando em consideração informações obtidas do calendário, tem-se que cada semestre letivo é composto por vinte e oito encontros (catorze para cada bimestre), havendo dois momentos destinados à realização de mais momentos de ‘Recuperação processual’ por bimestre, tendo, assim, que cada nível é concluído após trinta aulas. Abaixo é possível visualizar como está configurada cada página da PSCIL⁶⁴ em questão, assim como um recorte do calendário⁶⁵ da instituição relativo ao primeiro semestre de 2021⁶⁶:

⁶⁴ No Anexo B desta dissertação consta a íntegra da PSCIL do Currículo Específico.

⁶⁵ No Anexo C desta dissertação consta a íntegra do calendário do CIL 2 de Brasília referente ao primeiro semestre de 2021.

⁶⁶ A íntegra de tais documentos, a PSCIL e o Calendário do 1º. semestre do CIL 2, estão disponíveis para consulta nos apêndices desta dissertação.

Figura 15 – Página da PSCIL

AMERICAN INSIDE OUT EVOLUTION ELEMENTARY - Units 1 to 4

1st Bimester E1

1 AMERICAN INSIDE OUT EVOLUTION ELEMENTARY - Units 1 to 4 WELCOME THE STUDENTS	2 INTRODUÇÃO AO VOCABULÁRIO BÁSICO DA LÍNGUA (CLASSROOM LANGUAGE, GREET-INS, INTRODUCE YOURSELF, NATIONALI- TIES, ETC)
3 UNIT 1- TRAVEL Page: 8 - introduce yourself, countries and nationalities.	4 HW: CORRECTION Page: 9 - verbo to be, alphabet, numbers 0-10
5 HW CORRECTION Pg:10 - personal objects, this/these, a/an, singular/ plural	6 HW CORRECTION Pg: 11 - there is/ there are, any/some REDAÇÃO: Tema na página 7 do workbook.
7 Pg: 12 - classroom language, positive and negative answers/feedbacks Homework: pg. 13 - vocabulary extra	8 Recuperação processual UNIT 2- PEOPLE Pg. 14 - Family, possessives.
9 Pg: 15 - numbers 11-999, jobs Checar andamento dos projetos orais.	10 HW CORRECTION Pg: 16 - Jobs and clothes
11 HW CORRECTION Pg: 17 - Present Progressive	12 Pg: 18 - language for life Homework: pg. 19 - vocabulary extra
13 Revisão de estruturas e vocabulário das unidades estudadas.	14 RECUPERAÇÃO PROCESSUAL UNIDADES 1 E 2 (exercícios nas plataformas virtuais, páginas 104-105, páginas 04-11 do workbook)

PROJECT THEME:

COMPOSITION THEME:

Fonte: CIL 2 (2021)

Figura 16 –Calendário do 1º Bimestre do CIL Pesquisado

MARCH 2021

SUNDAY	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY
1	2	3	4	5	6	
7	8	9	10	11	12	13
14	Class 1 1ST BIM	Class 1	Class 2	Class 2	Classes 1 and 2	Monday Theme classes
21	Class 3	Class 3	Class 4	Class 4	Classes 3,4 and 5	Tuesday classes
28	Class 5	Class 5	Class 6			

Two things define you. Your patience when you have nothing and your attitude when you have everything.

NOTES

APRIL 2021

SUNDAY	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY
			1 Class 6	2 Class 6	3 Class 6	
4	Class 7	Class 7	Class 8	Class 8	Classes 6, 7 and 8	Wednesday classes
11	Class 9	Class 9	Class 10	Class 10	Classes 9 and 10	
18	Class 11	Class 11	Class 12	Class 12	Classes 11 and 12	Thursday classes
25	Class 12	Class 13	Class 13	Class 14	Classes 13 and 14	

Not all storms come to disrupt your life; some come to clear your path.

NOTES

MAY 2021

SUNDAY	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY
						1
2	Class 14	Recup. Processual	Recup. Processual	Recup. Processual	Recup. Processual	Friday classes
9	Class 1 2ND BIM	Class 1	Class 2	Class 2	Classes 1 and 2	
16	Class 3	Class 3	Class 4	Class 4	Classes 3 and 4	Monday Theme class
23	Class 5	Class 5	Class 6	Class 6	Classes 5 and 6	
30	Class 7					

You are never too old to set another goal or to dream a new dream. -G.S. Lewis

NOTES

<p>2003- Sábado letivo temático remoto para turmas de segunda-feira / Planejamento pedagógico da comunidade escolar</p> <p>2703- Sábado letivo remoto para turmas de terça-feira.</p> <p>Semana da Conscientização do Uso Sustentável da Água (Lei nº5.243/2013): 22 a 28/03.</p> <p>Feriados em itálico são do calendário americano.*</p>	<p>1104- Sábado letivo remoto para turmas de quarta-feira.</p> <p>2404- Sábado letivo remoto para turmas de quinta-feira.</p> <p>Feriados em itálico são do calendário americano.*</p>	<p>Semana de Educação para a Vida (Lei no 11.998/2009): 03 a 07/05.</p> <p>Dia Nacional de Combate ao Abuso e à exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Lei no 9.970/2000): 18/05.</p> <p>0805- Sábado letivo remoto para turmas de sexta-feira.</p> <p>2205- Sábado letivo temático remoto para turmas de segunda. / Planejamento pedagógico da comunidade escolar.</p>
--	--	--

Fonte: CIL 2 (2021)

Considerando que o foco de análise desta seção é, na verdade, um excerto de um documento que por si só é bem resumido, sucinto e caracterizado em sua maior parte por tópicos com indicações de páginas e de conteúdos léxico gramaticais explicitamente conduzidos pelo manual didático, algumas decisões tiveram que ser tomadas ao longo desta análise para que fosse conduzida da forma mais clara, embasada e tomando como referência documentos oficiais da Rede que norteiam o trabalho pedagógico da instituição.

Dessa forma, como o referido programa possui como principal fio condutor o livro didático, decidi voltar-me não apenas para a referida programação, mas também para o livro, além do já mencionado calendário da instituição, a fim de verificar o lugar da oralidade no PSCIL. Dessa forma, a análise desta seção dar-se-á como concluída após a observância, nos referidos insumos, dos seguintes passos: I) investigar se os objetivos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento da oralidade na PSCIL são os mesmos previstos pelas DPs para o ciclo investigado; II) identificar a presença/indicação (ou não) de gêneros do discurso em tarefas/atividades propostas; III) investigar qual é a proposta avaliativa para o desempenho discente quanto à oralidade, e se está alinhada ao QRO; IV) identificar e/ou elencar potenciais gêneros discursivos para o desenvolvimento de SDs direcionadas para o trabalho com a oralidade, contemplando, direta e indiretamente objetivos de aprendizagem gerais previstos para o ciclo do currículo alvo de estudo nesta dissertação.

Para fins de clareza, reitero que o ciclo foco desta pesquisa é o primeiro do CE, composto por três semestres identificados como Específico 1 (E1), Específico 2 (E2) e Específico 3 (E3). As subseções a seguir destinam-se à análise da PSCIL e de documentos a ela imbricados.

4.2.5.1 Programação Semestral do CIL Pesquisado (PSCIL): objetivos de aprendizagem e o lugar da oralidade em Inglês LE

Antes de discorrer sobre o que o excerto da PSCIL apresenta no que diz respeito ao desenvolvimento da oralidade em LI no contexto pesquisado, é relevante fazer menção ao que traz em termos de objetivos de aprendizagem em geral, sendo que a forma como o faz já foi devidamente esclarecida. Mesmo sendo possível identificar conteúdos gramaticais e atividades avaliativas, por exemplo, apenas focalizando no corpo textual da PSCIL, o conhecimento de seus reais objetivos de aprendizagem propostos só é possível a partir de uma visitação ao manual didático. Todavia, antes de voltar-se para o livro em questão, algumas informações que constam do referido excerto precisam ser pontuadas.

Uma delas diz respeito ao uso da expressão ‘Recuperação Processual’. Em alguns bimestres é identificada como fazendo parte do teor de algumas aulas sendo que, para todos os níveis, consistem suas duas aulas finais. No E1 e no E3, por exemplo, sua ocorrência é identificada seis vezes, sendo que no E2, cinco. Um dos aspectos incoerentes à referida recuperação diz respeito ao próprio termo que a qualifica, uma vez que para ser processual precisaria ser prevista para ocorrer ao longo de todo o processo e não apenas em alguns momentos específicos. Talvez o mais apropriado seria destinar tais momentos para a autoavaliação, já que esta pode ocorrer em momentos isolados e, quando bem conduzida, pode ser de extrema valia para o processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011). Momentos de revisão também são sinalizados, porém voltados principalmente para aspectos léxico gramaticais, e no início de níveis seguintes.

Outro aspecto diretamente ligado ao processo avaliativo e que também merece atenção diz respeito aos momentos de devolutiva ao aluno. Tal instância é prevista para acontecer apenas no meio do semestre e antes do início do segundo bimestre, não sendo evidenciado, nenhum momento de autoavaliação ou *‘feedback’* para o final do semestre letivo. Ora, considerando que a recuperação processual, assim como a autoavaliação e o *‘feedback’* são essenciais para que tanto alunos como professores possam refletir e intervir sobre o processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011), ressignificar a programação semestral proporcionando que tais aspectos ocorram, permite não apenas evidenciar a função formativa da avaliação como também reconhecer o lugar dos pressupostos da LOA dentro de tal perspectiva avaliativa.

Quanto à oralidade propriamente dita, além das instâncias já mencionadas sobre seu uso e que fazem alusão direta à sua proposição em termos de objetivo de aprendizagem e/ou de orientações quanto a procedimentos de ensino e de avaliação, uma análise mais específica se faz necessária. Primeiramente, é possível inferir, pelas propostas apresentadas para algumas aulas, que só serão alcançadas a contento se as habilidades de ouvir e falar, ou seja, da oralidade, forem igualmente mobilizadas. Alguns exemplos são os objetivos voltados ao desenvolvimento da capacidade do aluno de se apresentar, fornecendo informações como nome, nacionalidade, idade, profissão, outros, além de outras como: conseguir comunicar-se em sala utilizando a linguagem normalmente utilizada nesse contexto, dar e pedir opiniões em geral e pedir uma refeição em um restaurante.

Outras situações também poderiam ser mencionadas, porém não inferidas, haja vista os objetivos de aprendizagem não serem claros quanto às habilidades mobilizadas, mesmo sendo preferível que a oralidade também estivesse presente. Uma dessas situações é identificada em todos os níveis diz respeito às primeiras aulas de cada bimestre. Para o E1, por exemplo, o

momento de ‘Saudação aos alunos’ na primeira aula pode ser planejado como um rico momento para que a oralidade entre em cena, mesmo na LM. O primeiro encontro trata-se de uma oportunidade ímpar para que professores conheçam seus alunos, suas perspectivas e conhecimentos prévios, assim como as possíveis potencialidades e fragilidades do grupo e de alunos em particular. Além disso, para ambos os envolvidos no processo, ou seja, professor e aluno, o primeiro encontro também pode ser uma excelente oportunidade para que atividades avaliativas e seus critérios sejam conhecidos e/ou construídos, transparecendo principalmente para os discentes que é fundamental que sejam partícipes do processo, o que pode, conseqüentemente, expandir tal sentimento para pais, responsáveis e demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011).

Em termos de objetivos de aprendizagem explícitos, não se identifica no documento tal registro, sendo que outras habilidades são identificadas da seguinte forma: aulas específicas para a produção escrita, aulas específicas para compreensão escrita, assim como aulas voltadas para compreensão escrita e oral, e outras para compreensão e produção escrita. O único momento explícito devotado à oralidade trata-se do preparo e apresentação do Projeto Oral. O lugar da oralidade como proposta para o primeiro ciclo do CE somente será melhor situado a partir de um olhar para o livro didático, que será foco de análise posterior. O quadro abaixo, por sua vez, traz um resumo de como os níveis do ciclo 1 do CE estão organizados dentro da proposta do PSCIL, somando-se a ela dados obtidos não apenas no calendário escolar, mas também oriundos dos sumários do manual didático:

Quadro 17 – Resumo da PSCIL

Manual didático: <i>American Inside Out Evolution – Elementary</i> (Livros do aluno e de exercícios)			
ASPECTOS	NÍVEIS/CAPÍTULOS		
	E1/Capítulos 1-4	E2/Capítulos 5-8	E3/Capítulos 9-12
Temáticos	Viagens, Pessoas, Preferências e Moradia	Oceano, Viver sozinho, Comida e Dinheiro	Talentos, TV, Experiência e Direção (condução de veículos)
Gramaticais	1º bimestre: Adjetivos pátrios, verbo ser/estar no presente do indicativo, números de 0 a 999, alfabeto, pronomes demonstrativos, artigos indefinidos, flexão de número de substantivos, verbo haver/existir no presente do indicativo, pronomes indefinidos, adjetivos possessivos e presente contínuo. 2º bimestre: Presente simples, pronomes (inespecíficos), advérbios de frequência e números ordinais.	1º bimestre: Revisão do verbo ser/estar, do presente simples, dos advérbios de frequência, passado simples (verbos regulares e irregulares) e preposições. 2º bimestre: Substantivos contáveis e incontáveis, verbo haver/existir, indefinidos, pronomes interrogativos, comparativos e superlativos e números longos.	1º bimestre: Verbo modal CAN e sua versão negativa CAN'T, advérbios, adjetivos, futuros simples e imediato. 2º bimestre: Presente perfeito, presente perfeito x passado simples, preposições de movimento, revisão de tempos verbais.
... continua			

Continuação			
Lexicais	1º bimestre: Saudações, nacionalidades, países, objetos de uso pessoal, família, trabalho e vestuário. 2º bimestre: Meses, estações do ano e dias da semana.	1º bimestre: Esportes, sentimentos e expressões de autoconhecimento. 2º bimestre: Comida.	Lugares
De uso de linguagem	Apresentação pessoal, comunicação usada em sala de aula, pedido e expressão de opiniões.	Revisão de comunicação usada em sala de aula e momentos para atividades de compreensão e produção escrita de um artigo.	Situações de debate sobre programas de TV.
Avaliativos	Redação (em sala de aula ou em casa), projeto oral, provas bimestrais	Redação (em sala de aula), projeto oral, provas bimestrais	Redação (em sala de aula ou em casa), projeto oral, provas bimestrais
Interventivos	Recuperação processual, revisão de estruturas léxico gramaticais e devolutiva sobre o 1º bimestre.	Recuperação processual e devolutiva sobre o 1º bimestre	Recuperação processual e devolutiva sobre o 1º bimestre
Atividades/tarefas propostas	Exercícios do livro do aluno, do livro de exercícios e de plataformas virtuais.	Exercícios do livro do aluno, do livro de exercícios e de plataformas virtuais.	Exercícios do livro do aluno, do livro de exercícios e de plataformas virtuais.

Fonte: Elaboração própria com base na Programação Semestral e do Calendário de Atividades do CIL 2 (DISTRITO FEDERAL, 2021).

4.2.5.2 O livro didático *American Inside Out Evolution – Elementary* e a oralidade em Inglês LE

Tendo que foco desta dissertação é a oralidade e os aspectos diretamente a ela envolvidos, como, por exemplo, a maneira que é conduzida e avaliada, incluindo nesse rol, gêneros do discurso priorizados em seu desenvolvimento, voltei-me às atividades/tarefas⁶⁷ do manual didático que combinam, ao mesmo tempo, as habilidades de ouvir e falar.

Dessa forma, a análise fora, então, direcionada pelos seguintes passos: primeiramente foram analisados os sumários do livro do aluno e de atividades a fim de neles identificar atividades/tarefas assim configuradas. Em seguida, o olhar foi direcionado para as unidades didáticas propriamente ditas para que, além de atividades/tarefas, fossem identificados gêneros discursivos nelas presentes, assim como conteúdos léxico gramaticais abordados levando em consideração que, mesmo sendo a SD caracterizada por organizar-se em torno de um gênero discursivo, aspectos estruturais também podem e, por vezes, precisam ser contemplados ao longo de sua execução. Por fim, foram tecidos comentários gerais sobre sumário e corpo textual do manual didático, a fim de identificar o lugar dado à oralidade e aos aspectos a ela imbricados. Para o ciclo pesquisado, a PSCIL volta-se para um trabalho de ensino-aprendizagem-avaliação

⁶⁷ Decidi não diferenciar atividade de tarefa no manual didático por não ser objetivo deste estudo. Assim, os dois termos serão apresentados conjuntamente daqui em diante.

(FURTOSO, 2011) em torno do cumprimento da íntegra do manual didático em questão, ou seja, suas doze unidades, assim como capítulos extras e seções anexas. Outrossim, é importante deixar claro que o manual do professor não fora considerado como parte dos documentos aqui estudados, haja vista a possibilidade de não ser acessível a todos os docentes, fato bastante minimizado quanto àqueles livros que são de uso obrigatório por parte de todos os alunos da instituição.

Na seção a seguir, o foco está na análise do sumário para, na seguinte, voltar-se para o teor das unidades quanto à oralidade.

4.2.5.2.1 O lugar da oralidade nos sumários do manual didático

No sumário do livro do aluno, por exemplo, a habilidade de falar está associada à de escrever (habilidades de produção), aparecendo em um primeiro agrupamento, enquanto que a de ler está atrelada à de escrever (compreensão), apresentando-se num segundo agrupamento. Há ainda uma terceira divisão que inclui aspectos gramaticais, lexicais e de pronúncia, sendo que dentro de cada uma dessas divisões/agrupamentos são utilizadas letras em caixa alta para fazer referência a habilidades ou aspectos que estão associadas(os) ao alcance de cada objetivo elencado: para a habilidade de falar é usado o ‘S’ de SPEAKING (falar, em inglês); para a de escrever, ‘W’ de WRITING (escrever); para a de ouvir, L’ de LISTENING (ouvir), e para a de ler, ‘R’ de READING (ler). Já para aspectos léxico gramaticais, ‘G’ de GRAMMAR (gramática) e ‘V’ de VOCABULARY (vocabulário) e, por fim, ‘P’ de PRONUNCIATION para pronúncia. Há também o uso de ‘WB’ precedendo a indicação de uma atividade de produção escrita (WRITING), em que ‘WB’ diz respeito a ‘WORKBOOK’ (livro de atividades, em português).⁶⁸

Ainda, em algumas dessas divisões e unidades existem propostas adicionais em negrito com focos específicos no processo de ensino. Para o agrupamento de produção, por exemplo, identificam-se cinco propostas de relatos pessoais, sendo que no segundo agrupamento e compondo as habilidades de recepção, há, em todos os capítulos, as propostas ‘*Language for life*’ (Linguagem para vida) e ‘*Life skills*’ (Habilidades de vida). No campo de gramática, vocabulário e pronúncia, em todas as unidades (com exceção apenas da primeira), é dada ênfase

⁶⁸ Diferentemente das outras letras em que é possível inferir a que se referem por seu termo em extenso estar presente em divisões comuns a cada capítulo/unidade, não é possível inferir, a partir do sumário, a que WB se refere. Para um aluno iniciante e que não tenha a orientação docente, identificar WB como sendo WORKBOOK, pode dificultar sua compreensão acerca de onde encontrar a proposta de produção de texto indicada.

a um desses aspectos, com a proposta *'Focus on'* (Foco em), observando-se a predominância do aspecto 'pronúncia'. Completando tal estruturação, cada unidade ainda é devidamente identificada por um número, tema e subtema, sendo que após cada três capítulos há uma unidade de revisão em que são contempladas todas as habilidades e aspectos das unidades anteriores. Por fim, como seções finais do livro do aluno, é elencado no sumário, uma unidade com propostas de atividades em duplas (diálogos), outra com conteúdos gramaticais extra e exercícios de fixação, além de outras três com a transcrição de áudios, símbolos fonéticos e verbos irregulares, respectivamente. A imagem abaixo, traz um recorte de uma dessas unidades:

Figura 17 – Recorte do Sumário do Livro do Aluno

	Units and topics	Speaking and Writing	Reading and Listening	Grammar, Vocabulary, and Pronunciation
Page 8	1 Travel Introductions Nationalities Hotels	S Meeting on a plane S Hotel facilities	L Going through customs L Airline telephone numbers R The Beach House Hotel Language for life: Asking for clarification Life skills: Social Skills: Giving and receiving feedback	G <i>be</i> : simple present; <i>a/ an</i> ; <i>there is/ there are</i> V Countries/Nationalities Numbers -0-10. Objects, the alphabet P Sounds of the alphabet
Page 14	2 People Family Clothes	S Families S Discussing ages	R Zara's family L Clothing store customers L Presenter describing Oscar arrivals Language for life: Imperatives Life skills: Analyzing information: Job applications	G Possessive determiners, 's/ s'; simple present, present progressive V Family, Jobs, Clothes, Numbers 11 - 100 P Consonant sounds /s/, /z/

Fonte: *American Inside Out Evolution – Elementary: Student Book* (2017, p.2)

O leiaute do sumário do livro de atividades, apesar de comportar em apenas uma página tudo o que está previsto para as doze unidades, segue uma estruturação igualmente tripartida, porém organizando habilidades e objetivos de uma maneira diferenciada. Nesse caso, o primeiro agrupamento é composto pelos aspectos 'Gramática' e 'Vocabulário', o segundo, pelas habilidades de compreensão (assim como no sumário anterior) e o terceiro, pela habilidade de produção 'escrita' e pelo aspecto 'pronúncia'. Não há no sumário deste livro propostas para a habilidade de 'fala', deixando de fora, assim, a oralidade e, conseqüentemente alguns objetivos de aprendizagem diretamente ligados à habilidade de falar, por exemplo. Não são identificadas propostas e seções extras como as presentes no livro do aluno, sendo que para a segunda divisão/agrupamento, o referido sumário traz apenas os títulos de atividades/tarefas de compreensão oral e escrita. A figura abaixo ilustra um recorte desse sumário:

Figura 18– Recorte do Sumário do Livro de Exercícios

Unit	Grammar & Vocabulary	Reading & Listening	Writing & Pronunciation
1 Travel page 4	G be: simple present, a/an; there is/there are V Countries. Nationalities. Numbers 0-10. Objects. The alphabet	R Asking about name, telephone number, possessions	W Using capital letters and periods Completing a form with personal information P Sounds of the alphabet
2 People page 8	G Possessive determiners, 's/s' Simple present Present progressive V Family. Jobs. Clothes. Numbers 11-199	R Jobs and personal information	W Using punctuation Writing about yourself P Numbers
3 Likes page 12	G Simple present. Object pronouns. V like/don't like + ing	R Carrie's video blog	W Punctuation review Writing an email to a new friend P Vowel sounds: /æ/ and /a/

Fonte: *American Inside Out Evolution – Elementary: Workbook* (2017, p. 3)

Levando em consideração o que trazem os sumários acima, é possível identificar diferenças entre eles no que diz respeito à sua estruturação e às habilidades e aspectos apresentados o que, de certa forma, interferiu também nos objetivos de aprendizagem elencados. No sumário do livro de atividades, por exemplo, não é contemplada a habilidade de falar, apenas a de ouvir. Dessa forma, pela sua exposição no sumário, não se identifica um lugar para o trabalho e desenvolvimento da oralidade consoante conceito abraçado nesta dissertação pelo fato de atividades/tarefas de compreensão oral não prescindirem da mobilização da fala o que, para o caso da fala já não é uma regra. Isso porque mesmo em situações em que se propõe apenas que se fale, prescinde-se que haja a existência de um ouvinte (mesmo que hipotético), tendo em vista que quem fala, fala para alguém. Já no sumário do livro do aluno identificam-se propostas que permitem ao leitor inferir que se enquadram como voltadas ao trabalho e desenvolvimento da oralidade, seja pela maneira como se apresentam – verbos e comandos utilizados, por exemplo –, seja pela proposta propriamente dita.

As propostas ‘Linguagem para vida’ e ‘Habilidades de língua’ são um exemplo. Isso porque mesmo fazendo parte do agrupamento das habilidades de compreensão, é possível inferir que seu foco não se completa apenas no desenvolvimento do letramento, mas também – e em alguns casos, principalmente – no da oralidade. Além disso, algumas propostas voltadas apenas para o desenvolvimento da fala – seja por sua natureza e/ou direcionamentos – são melhor alcançadas quando se mobiliza também a habilidade de ouvir e, ouvir atentamente ao outro. Por fim, há a seção ‘Relato’ que, por sua vez, traz imbricada a necessidade de se mobilizar algumas habilidades preconizadas pelo QRO como: cognitiva, linguística, socioafetiva.

Considerando, então, que o sumário do livro do aluno apresenta-se como mais apropriado ao alcance dos objetivos traçados, decidiu-se, a partir das informações obtidas do sumário do livro de atividades, proceder apenas à análise do livro do aluno.

O quadro abaixo traz essas observações feitas acerca do sumário do livro do aluno visitando algumas de suas propostas. As siglas **F**, **LV**, **HV**, **R**, **G**, **V** e **P** dizem respeito à Fala (*Speaking*), Linguagem para vida (*Language for Life*); Habilidades de vida (*Language Skills*), Relato (*Anecdote*), Gramática (*Grammar*), Vocabulário (*Vocabulary*) e Pronúncia (*Pronunciation*). O critério utilizado para indicar que a proposta/habilidade apresentada no sumário consiste numa possibilidade evidente de Trabalho com Oralidade (TO) fora seu vislumbre de situações-exemplo mobilizadoras das habilidades de ouvir e falar, levando em consideração aspectos que devem ser observados no desenvolvimento da oralidade como: habilidade linguística, cognitiva, socioafetiva e outras. Além disso, a decisão por sugerir situações-exemplo justifica-se pela possível necessidade de fazê-las quando há apenas a sinalização de objetivos de aprendizagem, como identificado nas DPs.

No caso deste sumário, por exemplo, propostas gramaticais e vocabulares para cada unidade ou unidades anteriores caracterizam-se como auxiliares na apresentação de tais situações. Estas, por sua vez, com suas devidas justificativas, foram apresentadas nos comentários, sendo essencial ressaltar que o conhecimento das reais situações e gêneros propostos pelo livro só será possível quando da visitação das unidades em si. Quanto aos gêneros propriamente ditos, tomou-se como principal fonte de referência os apresentados no capítulo teórico desta dissertação, procedendo à indicação de apenas um para cada situação, mesmo reconhecendo-se a possibilidade de outros igualmente se adequarem aos objetivos sinalizados. Outrossim, ainda que certas habilidades tenham sido agrupadas no sumário como constituintes das habilidades de compreensão ou produção, tal organização não fora levada em consideração nesta análise, haja vista o foco central deste estudo estar na identificação do lugar da oralidade no referido material didático e, em sua inexistência, construir, a partir das propostas/habilidades, possibilidades para seu trabalho quando da construção de SDs. Cada uma das doze unidades possui um tema (em inglês e em itálico) apresentado logo abaixo à identificação da unidade, sendo que todas as propostas/habilidades sugeridas pelo manual didático são mencionadas também em inglês e em itálico:

Quadro 18 – Quadro-análise do sumário do livro do aluno

Unidade 1	Proposta/habilidade apresentada no sumário	Possibilidade evidente de TO?	Gênero discursivo
<i>Travel</i>	F1: <i>Meeting on a plane</i>	Sim	Diálogo
	F2: <i>Hotel facilities</i>	Sim	Diálogo
	LV: <i>Asking for clarification</i>	Sim	Diálogo
	HV: <i>Social Skills: Giving and Receiving Feedback</i>	Sim	Diálogo
G, V e P	Verbo ser/estar no presente; artigos indefinidos no singular; verbo haver/existir; vocabulário sobre países e nacionalidades; pronúncia do alfabeto; números de 0 a 10		
Comentários	<p>Para todas as propostas é possível o desenvolvimento de diálogos haja vista o conteúdo léxico gramatical e os objetivos de uso da língua propostos o permitirem (exemplo: apresentação pessoal). Além disso, apesar das propostas estarem voltadas exclusivamente para a fala ou estarem agrupadas como habilidades de compreensão (LF e LS), seu teor permite que se propicie a aprendizagem da língua igualmente por intermédio da oralidade. Assim, tem-se como possíveis situações-exemplo, para cada uma das propostas desta unidade:</p> <p>F1: Diálogo entre estudantes intercambistas de países diferentes que se conhecem em um voo de conexão com destino a uma cidade dos Estados Unidos. Nesse caso, perguntam seus nomes, nacionalidades, outros.</p> <p>F2: Diálogo entre hóspede e o(a) recepcionista de hotel sobre suas instalações, incluindo perguntas de cunho pessoal para o preenchimento da ficha de hóspedes como nome, telefone, endereço, outros.</p> <p>LV: Diálogo entre pessoas que não compreendem nomes de pessoas ou de locais/países. Nesse caso, o foco pode ser o treino do alfabeto em inglês.</p> <p>HV: Diálogo em que os alunos podem, a partir de conceitos previamente trabalhados por intermédio de infográficos, perguntar e responder a perguntas, simulando avaliações normalmente conduzidas por empresas acerca da prestação de seus serviços. Nesse caso, a simulação seria a de uma avaliação conduzida via telefone em que é possível identificar respostas após as perguntas. Assim, além da ser possível do uso de números de 0 a 10 para dar notas, também pode-se usar adjetivos em inglês correspondentes a ‘Ótimo’, ‘Bom’ ou ‘Ruim’, por exemplo.</p>		
Unidade 2	Proposta/habilidade apresentada no sumário	Possibilidade evidente de TO?	Gênero discursivo
<i>People</i>	F1: <i>Families</i>	Não	-----
	F2: <i>Discussing ages</i>	Sim	Diálogo
	LV: <i>Imperatives</i>	Não	-----
	HV: <i>Analyzing information: Job Applications</i>	Não	-----
G, V e P	Caso possessivo; presente simples; presente contínuo; vocabulário sobre família, ocupações e roupas; números de 11 a 999.		
Comentários	<p>Para a primeira proposta, mesmo se tratando de situação que prevê a mobilização da fala, não é possível vislumbrar o TO. Isso porque, além de se tratar de uma unidade para um ciclo iniciante, o mais apropriado e previsível seria a apresentação dos termos referentes a membros da família para que alunos ouçam, identifiquem e repitam os respectivos termos para que, na próxima proposta, consigam mobilizar as habilidades da oralidade. Dessa forma, tem-se como possíveis situações-exemplo:</p> <p>F2: Diálogo em que alunos perguntam e respondem sobre pessoas da família utilizando vocabulário referente, sendo que, como parte da conversação, perguntas e respostas sobre idades dos familiares também são formuladas.</p> <p>LV/HV: Para tais propostas não foi possível visualizar um trabalho a partir/voltado da/para a oralidade, considerando que para o tópico ‘Imperativos’, nesta etapa do ciclo, seja mais recomendável um trabalho isolando-se as habilidades que compõem o letramento e a oralidade. Já quanto à análise de informações de formulários de emprego estar mais a à proposta de letramento.</p>		

Unidade 3	Proposta/habilidade apresentada no sumário	Possibilidade evidente de TO?	Gênero discursivo
<i>Likes</i>	F1: <i>Differences between men and women</i>	Sim	Debate regrado
	F2: <i>Likes and dislikes</i>	Sim	Relato e diálogo
	LV: <i>Opinions</i>	Sim	Diálogo argumentativo
	HV: <i>Social Responsibility: Older generations</i>	Não	-----
G, V e P	Presente simples; pronomes pessoais do caso oblíquo; vocabulário sobre preferências.		
Comentários	<p>Com exceção da última proposta, que mais se alinha a um trabalho voltado à compreensão escrita e/ou oral, para as três primeiras propostas há espaço para o TO pelas mesmas razões do capítulo 1.</p> <p>Eis, então, algumas situações-exemplo possíveis:</p> <p>F1: Debate regrado em que o professor, após uma tempestade de ideias para levantamento de termos relativos às diferenças entre homens e mulheres, pode dividir homens e mulheres na classe para que cada grupo se posicione sobre tais diferenças.</p> <p>F2: Diálogo entre dois amigos acerca de suas preferências quanto a atividades do dia-a-dia. É possível também, dentro de um contexto interativo, inserir a proposta de um relato de vida, em que cada interlocutor tem a possibilidade de expressar o que gosta ou não de fazer quanto à sua rotina.</p> <p>LV: Diálogo argumentativo em pares sobre diferenças de gênero, podendo ser expandido para um debate regrado, mediado pelo professor, contando com a participação de toda a turma.</p>		
Unidade 4	Proposta/habilidade apresentada no sumário	Possibilidade evidente de TO?	Gênero discursivo
<i>Living</i>	F1: <i>Habits and frequency</i>	Sim	Relato com diálogo
	F2: <i>Special days</i>	Sim	Relato com diálogo
	LV: <i>Enquiring</i>	Sim	Entrevista (interrogatório)
	HV: <i>People Management: Working with Others</i>	Não	-----
	R: <i>Your favorite festival/party</i>	Sim	Diálogo
G, V e P	Presente simples; advérbios de frequência; horas; preposições de tempo; frases verbais com os verbos <i>make</i> e <i>do</i> (formas do verbo fazer); vocabulário sobre meses, datas e estações do ano; números ordinais.		
Comentários	<p>Com exceção da última proposta, que mais se alinha para um trabalho voltado à compreensão escrita e/ou oral, para as três primeiras há espaço para o TO. Pelas mesmas razões do capítulo inicial, é possível o desenvolvimento de situações-exemplo a partir dos gêneros sugeridos, haja vista o foco gramatical ser o uso do presente simples associado a advérbios de frequência para expressar rotinas, além do suporte de vocabulário sobre datas comemorativas. Já se espera que os alunos consigam mobilizar objetivos de aprendizagem de unidades anteriores.</p> <p>F1: Pequenos relatos de vida desenvolvidos por alunos da turma, iniciados e intercalados por perguntas feitas por outros alunos sobre atividades rotineiras, sua frequência, horários, outras.</p> <p>F2: Pequenos relatos de vida desenvolvidos por alunos da turma representando países, iniciados e intercalados por perguntas feitas por outros alunos sobre, por exemplo, datas comemorativas de seus respectivos países e o que normalmente se faz para comemorá-las. Para tal, é claro, sugere-se que seja realizado um trabalho prévio voltado ao conhecimento de diferentes nações/povos.</p> <p>LV: Simulação de um interrogatório sobre um crime (situação hipotética), em que o delegado/investigador/detetive interroga suspeitos sobre sua rotina, a fim de esboçar pistas que levem ao verdadeiro criminoso.</p> <p>R: Diálogo entre dois alunos sobre preferências em termos de festividades. Pode-se sugerir que comentem sobre datas, o que normalmente é possível fazer, que público normalmente participa, outros.</p>		

Unidade 5 <i>Ocean</i>	Proposta/habilidade apresentada no sumário	Possibilidade evidente de TO?	Gênero discursivo
	F: <i>Water sports</i>	Não	-----
	LV: <i>The weather</i>	Sim	Diálogo
	HV: <i>Problem solving: A Vacation Nightmare</i>	Não	-----
G, V e P	Forma afirmativa do passado simples; vocabulário sobre esportes aquáticos; expressões de tempo/conectores; verbos <i>make</i> e <i>do</i> (verbo fazer).		
Comentários	Para a primeira proposta, assim como ocorrerá na unidade 2, não é visualizada uma proposta para o TO por serem temas que envolvem, <i>a priori</i> , a apresentação de vocabulário novo. Por essa razão, parece mais razoável o desenvolvimento da habilidade de fala de termos relativos ao tema, antes de sua aplicação em situações de interação. Já quanto à proposta de LS , a indicação do sumário mostra-se mais apropriada. Para LL , sugere-se: LL: Diálogo entre jornalistas, como ocorre em telejornais na hora da previsão do tempo usando-se o presente para expressar, inclusive, fatos futuros.		
Unidade 6 <i>Alone</i>	Proposta/habilidade apresentada no sumário	Possibilidade evidente de TO?	Gênero discursivo
	F: <i>Feelings</i>	Não	-----
	LV: <i>Complaints and suggestions</i>	Não	-----
	HV: <i>Self-knowledge: Emotions</i>	Não	-----
	R: <i>Your last summer vacation</i>	Sim	Relato com diálogo
G, V e P	Formas afirmativa, negativa e interrogativa do passado simples; vocabulário sobre sentimentos; adjetivos.		
Comentários	Assim como nas unidades 2 e 3, o tema apresentado para fala, de fato, é melhor trabalhado mobilizando apenas a produção oral sem interação. As propostas de LL e LS também melhor de aplicam para o que o sumário sinaliza: compreensão oral e escrita. Já para R , assim como na proposta da unidade 4, pode ser sugerido o TO por meio unicamente do gênero 'Diálogo' e/ou com a inserção de relatos, intercalados por perguntas (em prol da interação).		
Unidade 7 <i>Eating habits</i>	Proposta/habilidade apresentada no sumário	Possibilidade evidente de TO?	Gênero discursivo
	F1: <i>Eating habits</i>	Não	-----
	F2: <i>Favorite foods</i>	Sim	Diálogo e receita
	LV: <i>Buying a sandwich</i>	Sim	Diálogo
	HV: <i>Influencing: Healthy Living</i>	Não	-----
	R: <i>Your last great dinner</i>	Sim	Relato com diálogo
G, V e P	Substantivos contáveis e incontáveis; pronomes interrogativos 'How much' e 'How many'; vocabulário sobre comida e bebida; preposições de lugar.		
Comentários	Da primeira proposta voltada para 'Hábitos alimentares' poderiam surgir sugestões de TO. Todavia, assim como em unidades anteriores em que se entendeu por melhor contemplar a fala quando o tema mostra-se mais alinhado à apresentação de vocabulário novo, entende-se ser mais apropriado fazer o mesmo aqui. Já para a segunda proposta, mesmo o sumário indicando o trabalho com 'fala' é perfeitamente possível desenvolver o TO. Dessa forma, para F2 e para LV , tem-se: F2: Diálogo entre amigos sobre comidas favoritas, em que os participantes decidem preparar um ou alguns pratos, envolvendo ida ao mercado e apresentação oral do passo a passo das respectivas receitas. LV: Diálogo entre cliente e funcionário de uma lanchonete do <i>Subway</i> ⁶⁹ (uso de vocabulário de ingredientes de sanduíches, de bebidas, pronomes interrogativos envolvendo quantidades e demais vocabulários e estruturas já conhecidas).		

⁶⁹ *Subway* é uma rede norte-americana de restaurantes *fast food*, com especialidade em vendas de sanduíches e saladas. Foi fundada em 1965 por Fred de Luca e Peter Buck. É considerada a rede de franquias que cresceu mais depressa no mundo, com mais de 44 mil restaurantes espalhados por mais de 98 países (Fonte: Wikipedia, 2021)

Unidade 8 <i>Money</i>	Proposta/habilidade apresentada no sumário	Possibilidade evidente de TO?	Gênero discursivo
	F1: <i>Money</i>	Não	-----
	F2: <i>How much you pay for things</i>	Sim	Diálogo
	LV: <i>Describing objects</i>	Sim	Descrição e diálogo
	HV: <i>Comparing Products: A New Phone</i>	Sim	Descrição e diálogo
G, V e P	Comparativos e superlativos; moedas; vocabulário sobre dinheiro; números extensos.		
Comentários	Para todas as propostas, com exceção da primeira, é previsto o TO. Assim, tem-se como possíveis situações-exemplo tem-se: F2: Diálogo entre amigos que moram em diferentes países comparando preços de produtos similares e/ou iguais. LV: Tarefa em pares em que alunos devem adivinhar um objeto pelas descrições feitas por outros alunos. Sugere-se que o professor sinalize para a importância de mobilizar conhecimentos de uso da língua já consolidados. HV: Neste caso, alunos simulam um diálogo entre vendedor e cliente a procura de um produto. No diálogo, a apresentação de descrições de produtos.		
Unidade 9 <i>Talent</i>	Proposta/habilidade apresentada no sumário	Possibilidade evidente de TO?	Gênero discursivo
	F1: <i>How you do things</i>	Não	-----
	F2: <i>Dance</i>	Não	-----
	LV: <i>Making excuses</i>	Sim	Diálogo
	HV: <i>Criticizing: Rude or Polite?</i>	Não	-----
G, V e P	Verbo modal CAN (poder no sentido de habilidade); advérbios de modo; expressões de frequência; adjetivos sobre caráter/personalidade		
Comentários	Para este capítulo, vislumbra-se o TO apenas na situação de LV. Para F1 e F2, as razões para o trabalho apenas em torno da produção oral (sem interação) são as mesmas dos capítulos 2, 5 e 8: como o objetivo de F1 alinha-se à proposta de advérbios de modo e a de F2 a vocabulário sobre tipos de dança, para a representação de uma situação de apresentação de novas estruturas e de novo vocabulário mostra-se mais aconselhável não inseri-las num contexto de oralidade, consoante conceito abraçado neste estudo. Como possível situação para LV cita-se: LV: Diálogo telefônico entre dois amigos. Um convida o outro para um passeio, mas este não está interessado em sair, apresentando muitas desculpas.		
Unidade 10 <i>TV</i>	Proposta/habilidade apresentada no sumário	Possibilidade evidente de TO?	Gênero discursivo
	F1: <i>TV Shows</i>	Sim	Entrevista
	F2: <i>Future plans and intentions</i>	Sim	Diálogo
	LV: <i>Suggestions and offers</i>	Sim	Diálogo
	HV: <i>Being creative: A New TV Show</i>	Sim	Debate regrado
	R: <i>Your favorite TV Show</i>	Sim	Relato com diálogo e descrições
G, V e P	Formas verbais no future: 'want to', 'would like to', 'hope to', '(be) going to'; vocabulário sobre programas de TV		
Comentários	Para todas as propostas é visualizada uma possibilidade de TO. É claro que, como ressaltado antes, a sugestão do gênero apresentada não é fechada em si, haja vista a possibilidade de trabalho por meio de outros gêneros. Assim, listam-se abaixo cada uma das situações-exemplo visualizadas: F1: Entrevista entre alunos da turma ou de outras turmas sobre preferências quanto a Programas de TV. F2: Diálogo entre pais e filhos sobre planos e projetos para o futuro envolvendo várias áreas: pessoal, acadêmica, profissional, outras. LV: Diálogo entre amigos em que um deles pede conselhos acerca de dúvidas quanto a planos e projetos futuros. HV: O professor da turma pode fazer uma enquete com a turma sobre programas de TV que alunos menos gostam. Em seguida, poderia dividir a turma em grupos para que pensem em programas de TV que possam substituir o programa de TV tido como o que a turma menos gosta. Em grupos, os alunos debatem para, em seguida apresentarem suas ideias. O professor atua como moderador. R: Relato em que o aluno apresenta seu programa de TV favorito intercalado de perguntas que direcionam a exposição de outros pequenos relatos.		

Unidade 11 <i>Experiences</i>	Proposta/habilidade apresentada no sumário	Possibilidade evidente de TO?	Gênero discursivo
	F1: <i>Your travel experiences</i>	Sim	Diálogo com mediação
	F2: <i>Old friends</i>	Sim	Diálogo
	LV: <i>In a restaurant</i>	Sim	Diálogo com descrição
	HV: <i>Analyzing information: Have you ever...?</i>	Sim	Diálogo
	R: <i>An old school friend</i>	Sim	Diálogo com descrição
G, V e P	Presente perfeito + ever (já); presente perfeito x passado simples; particípio passado; verbos+preposição		
Comentários	<p>Todas as situações acima são passíveis de um TO bem direcionado. Eis as sugestões:</p> <p>F1: Diálogo entre amigos após um deles informar que irá fazer sua primeira viagem para o exterior. A partir daí, conduzem a conversa falando de viagens que fizeram e de eventos marcantes vivenciados: eventos agradáveis, desagradáveis, engraçados, tristes, outros. O desenrolar da conversa pode ser conduzido pelo professor que, utilizando de sugestões de temas escritos no quadro ou apresentados em cartazes, indica que outras temáticas relacionadas ao tema central da conversa sejam incorporadas.</p> <p>F2: Diálogo entre velhos amigos de infância que se encontram na viagem da situação acima.</p> <p>LV: Conversa entre garçom e o participante da S1 no país visitado. Nesse caso, o cliente pede informações acerca de pratos típicos do país e o garçom procede fazendo sua respectiva descrição. Ao longo da conversa, tópicos relacionados a preços, outros, também podem ser mobilizados.</p> <p>HV: Diálogo entre professores e turma utilizando a expressão “Have you ever...?” envolvendo tópicos trabalhados na unidade e em aprendizagens já consolidadas até agora.</p> <p>R: Descrições do velho amigo encontrado durante a viagem para o exterior na situação S2 intercalado por pequenas perguntas.</p>		
Unidade 12 <i>Drive</i>	Proposta/habilidade apresentada no sumário	Possibilidade evidente de TO?	Possíveis gêneros discursivos
	F1: <i>Driving to work</i>	Sim	Diálogo
	F2: <i>Travel</i>	Sim	Entrevista
	LV: <i>Directions</i>	Sim	Diálogo
	HV: <i>Problem-solving: Directions</i>	Sim	Diálogo
G, V e P	Perguntas com preposições; revisão de tempos verbais; preposições de movimento; lugares em uma cidade/campo.		
Comentários	<p>F1: Conversa entre professores e alunos sobre mobilidade urbana. Trata-se de assuntos sobre como se dirigem ao trabalho/escola e as dificuldades encontradas. Podem ser incluídos alguns termos sobre mobilidade em lugares como o campo, comunidades ribeirinhas, outros.</p> <p>F2: A turma pode elaborar perguntas sobre tipos de transporte para serem feitas com alunos de outras turmas. Aconselha-se o uso de tempos verbais já estudados e vocabulário sobre transportes, lugares, outros.</p> <p>LV e HV: Para estas duas propostas visualizou-se uma única atividade que envolvesse a solução de problemas de mobilidade identificadas em um mapa do aplicativo Waze⁷⁰, a fim de identificar caminhos alternativos para o motorista utilizando linguagem voltada para direções e mobilidade. Neste caso, o professor pode projetar a tela de seu celular a fim de que todos consigam visualizar o mapa, ou propor que cada aluno que tenha o aplicativo em seu celular o utilize para a realização da atividade.</p>		

F1= Fala 1; **F2=** Fala 2

Fonte: *American Inside Out Evolution* (2017)

⁷⁰ Waze é uma aplicação para dispositivos móveis, baseada na navegação por GPS e que contém informações de usuários e detalhes sobre rotas, dependendo da localização do dispositivo portátil na rede. Fonte: Wikipedia (2021)

Dos dados apresentado acima é possível concluir que: 1) das vinte e duas propostas voltadas à habilidade de fala (produção oral), quinze podem ser mobilizadas para um trabalho com a oralidade (compreensão e produção oral), sendo o gênero discursivo mais predominante o diálogo/entrevista; 2) para as propostas de linguagem para vida, das doze observadas, dez podem ser desenvolvidas por intermédio da oralidade, sendo novamente o diálogo/entrevista o gênero tido mais apropriado; 3) quanto às propostas de habilidades de vida, das doze, apenas cinco tiveram seu teor considerado como passíveis de serem desenvolvidos por meio da oralidade e 4) por fim, no que tange às propostas de relato, das cinco, todas encontraram lugar no contexto da oralidade.

Outrossim, das informações obtidas do sumário e considerando que as propostas aqui analisadas correspondem a cerca de cinquenta e um por cento do total de propostas apresentadas nele apresentadas – incluindo as que envolvem habilidades de compreensão e produção oral e escrita, assim como aspectos como gramática, vocabulário e pronúncia – trinta e quatro por cento do total geral mostram-se apropriadas para o trabalho com a oralidade. Os conteúdos léxico gramaticais, em sua maioria, foram contemplados nas propostas de trabalho com a oralidade, sendo que a maioria das tarefas voltadas para o uso da língua em situações comunicativas reais foram as abordadas pela seções ‘Linguagem para vida’ e ‘Habilidades de vida’.

Algumas ressalvas, no entanto, precisam ser feitas: 1) quanto à fala, nem todas foram vislumbradas como propiciadoras para o desenvolvimento da oralidade por estarem mais direcionadas à apresentação de vocabulário novo, sendo que neste casos, mostra-se mais apropriado focar no desenvolvimento da produção oral como apresentado no sumário; 2) quanto ao trabalho com a oralidade em si, sua viabilidade fora identificada a partir dos objetivos de aprendizagem propostos, não especificamente na forma como foram organizados no sumário, priorizando-se, é claro, habilidades que envolvem diretamente a oralidade e ressaltando que a compreensão oral, por si só, não necessariamente precisa da mobilização da fala para ocorrer; 3) quanto ao gênero, além do diálogo/entrevista ter sido o predominante, também se fez presente como parte da maioria das situações comunicativas marcadas pela prevalência dos outros gêneros sugeridos; 4) tanto a identificação da possibilidade do trabalho com a oralidade quanto do gênero discursivo basearam-se nos objetivos de aprendizagem identificados para cada unidade do manual didático e 5) não foram observados quaisquer indícios de instrumentos ou propostas avaliativas, seja para o oral ou escrito.

Assim, no que tange a objetivos de aprendizagem evidenciados, tem-se os listados a seguir:

- Perguntar e responder, relatar ou expor acerca de informações envolvendo dados de cunho pessoal como: nome, nacionalidade, local de origem, endereço, telefone, profissão, idade, outros;
- Perguntar e responder, relatar ou expor sobre membros da família;
- Perguntar e responder, relatar ou expor sobre rotinas, preferências em geral, experiências vividas e planos ou projetos futuros;
- Fazer e responder a convites;
- Perguntar e responder sobre lugares já visitados.

Dessa forma, para que se confirme o que traz o manual didático quanto ao trabalho com a oralidade, a seção seguinte destina-se a analisar o conteúdo de cada unidade do livro do aluno, destacando as propostas para o desenvolvimento dessa habilidade consoante definição deste estudo.

4.2.5.2.2 O lugar da oralidade no livro do aluno

Feita a visitação ao sumário do livro do aluno, procede-se agora à análise do teor interno de seu livro, com vistas ao alcance de respostas aos objetivos do presente capítulo de análise.

Uma primeira observação quanto ao seu teor diz respeito à forma como está organizado. Diferentemente do que ocorre no sumário em que as habilidades são organizadas em três agrupamentos, cada unidade do livro organiza as habilidades e propostas em seções, tomando por base a(s) tarefa(s)/atividade(s) apresentada(s) sem que haja também entre estas qualquer padronização. Como ilustrado na imagem a seguir, a unidade 1 é iniciada por uma atividade voltada à mobilização das habilidades de compreensão e produção oral, sendo que a unidade 2, por sua vez, inicia-se pela habilidade de compreensão escrita e por proposta de desenvolvimento lexical. O mesmo ocorre com as demais unidades, já que não se observa uma padronização em termos de sequenciamento. Nas unidades aqui mencionadas, por exemplo, após tarefa/atividade mobilizadora das habilidade de compreensão e produção oral na unidade 1, sugere-se um trabalho voltado ao aprendizado do vocabulário novo, enquanto que na unidade 2, a segunda e terceira propostas estão focadas em conteúdos gramaticais, apresentados tendo como base conhecimentos já evidenciados em propostas anteriores. O sequenciamento que se constata do próprio material é que sejam observadas a propostas apresentadas de uma unidade para a outra, já que para que o aluno se aproprie de novos conhecimentos, saberes prévios de propostas anteriores são necessários:

Figura 19 – Primeira página das Unidades 1 e 2

1 Travel

LISTENING & SPEAKING

1 Listen and listen to the conversation. Answer the questions.

- a What's his name?
- b What's her name?
- c Where's she from?

A: Hi, I'm Mike. What's your name?
B: Oh, hello. I'm Julia.
A: Nice to meet you. Are you American?
B: No, I'm not. I'm Brazilian. I'm from Rio de Janeiro.

Listen and repeat.

2 Introduce yourself to people in the class.

Hi, I'm Rosa. What's your name? I'm Jon.
Nice to meet you. Where are you from? I'm from Madrid.

VOCABULARY

1 Listen and repeat the country and nationality. Underline the stressed syllables.

Country I'm from ...	Nationality I'm ...	Language I speak ...
Brazil	Brazilian	(1) <u>Portuguese</u>
Germany	German	(2) <u>German</u>
Italy	Italian	(3) _____
Mexico	Mexican	(4) _____
Australia	Australian	(5) _____
Spain	Spanish	(6) _____
China	Chinese	(7) _____
Japan	Japanese	(8) _____

2 Listen and complete the languages.

3 Say a country. Your partner says the nationality and the language.

Brazil? Brazilian, Portuguese

2 People

READING & VOCABULARY

1 Complete the posts about Zara's family. Use the words in the box.

brother brother sister parents cousins friend son daughter aunt

zara101

This is me and my brother, Zach. He's so great.

zara101

My older sister, Louise, getting married to my new in-law, Andy. What a day!

zara101

My lovely and dad!

zara101

My uncle Tony and my cousin Jean with my cousins Tom and Sally

zara101

My best friend, Carey, with her brother, Tim, and her sister, Amy. Hi, guys!

zara101

Two of my favorite friends, Frank and Nina!

GRAMMAR

1 Complete the sentences with *my, your, his, her, its, our* or *their*.

- I'm a singer. My sister is Solange Knowles.
- He's from Springfield, in the USA. _____ son's name is Bart.
- She's from Britain. _____ albums include 21 and 25.
- We're married. _____ names are Kanye and Kim.
- They're American. _____ last name is Clinton.

2 Listen and check.

GRAMMAR

1 Who says it? Look again at Zara's family. Match the sentences with the names.

- My husband's name is Tony. Andy
- My cousins' names are Frank and Nina. Zach
- My wife's name is Louise. Jean
- My sister's name is Zara. Zara
- My best friend's name is Zara. Carey

Subject pronoun Possessive determiner

I	my
you	your
he	his
she	her
it	its
we	our
they	their

Possessive 's/'

Her father's name is Peter. (father is singular)

Her brothers' names are Tom and Jack. (brothers is plural)

Fonte: *American Inside Out Evolution– Elementary: Student Book* (2017, pp. 8, 14)

Todavia, apesar de cada unidade não seguir uma padronização sequencial, todas as seções voltadas à gramática, pronúncia e vocabulário trazem na lateral direita da página explicações extra sobre os tópicos abordados. Há também indicações de atividades/tarefas que necessitam da reprodução de áudio, assim como fotos e ilustrações coloridas que facilitam tanto na compreensão escrita como na assimilação de vocabulário novo. Algumas das atividades/tarefas que envolvem diálogos são identificadas com balões de fala, o que não é uma regra para outras que também envolvem o trabalho com a oralidade. A única padronização quanto ao sequenciamento observada no livro ocorre nas seções das Revisões A, B, C e D, presentes após cada três unidades. Cada uma delas obedece à seguinte ordem: Gramática, Vocabulário, Pronúncia, Compreensão escrita e oral, e Produção escrita e oral.

O quadro a seguir traz uma análise de cada unidade, em que cada habilidade e/ou proposta é apresentada na ordem em que aparecem, seguida(s), entre parênteses, da quantidade de tarefas/atividades de cada seção. No caso de identificação de situações que envolvem o trabalho com a oralidade, procede-se à identificação de gênero equivalente/apropriado:

Quadro 19 – Quadro-análise do livro do aluno

	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3
Seções	<p>Compreensão e produção oral (2) - Gênero: <i>Diálogo</i> – Apresentação pessoal.</p> <p>Vocabulário (3) Gênero: <i>Diálogo</i> sobre países, nacionalidade e línguas.</p> <p>Gramática (2) Gênero: <i>Diálogos</i> sobre nacionalidades.</p> <p>Pronúncia (3)</p> <p>Vocabulário (3) Gênero: <i>Diálogos</i> em pares envolvendo números (de vãos) e locais do mundo.</p> <p>Vocabulário e compreensão oral (3) Gênero: Leitura em voz alta de <i>diálogo</i> sobre objetos de uso pessoal.</p> <p>Gramática (2)</p> <p>Vocabulário e compreensão escrita (3) Gênero: <i>Diálogo</i> em pares ou com a mediação do professor sobre o interesse ou não em se hospedar num hotel.</p> <p>Gramática (3) Gênero: <i>Diálogo</i> em pares envolvendo o verbo haver e instalações de um hotel.</p> <p>Linguagem para a vida (3) Gênero: Leitura em voz alta de <i>diálogo</i> envolvendo a soletração de palavras.</p> <p>Habilidades de vida (3) Gênero: Leitura em voz alta de <i>diálogos</i> onde há devolutivas positivas ou negativas de ações.</p> <p>Vocabulário extra (5) Gênero: <i>Diálogos</i> em pares para a identificação de objetos pessoais a partir de imagens</p>	<p>Compreensão escrita e vocabulário (1)</p> <p>Gramática (2) Gênero: <i>Diálogo</i> em pares para a identificação de pessoas de uma família utilizando dados em pequenos textos.</p> <p>Gramática (1)</p> <p>Vocabulário (3)</p> <p>Produção oral (2)</p> <p>Vocabulário (2)</p> <p>Vocabulário (2)</p> <p>Pronúncia (2)</p> <p>Compreensão oral (2)</p> <p>Gramática (5) Gênero: <i>Diálogo</i> em pares sobre roupas que estão vestindo.</p> <p>Compreensão oral (2)</p> <p>Linguagem para a vida (2) Gênero: Leitura em voz alta de <i>diálogo</i> envolvendo o uso de imperativos.</p> <p>Habilidades de vida (3) Gênero: <i>Exposição oral</i> sobre quem é o melhor candidato para uma vaga de emprego para enfermeiro e por quê.</p> <p>Vocabulário extra (4) Gênero: <i>Diálogos</i> em pares para a identificação de roupas a partir de imagens</p>	<p>Compreensão escrita (3)</p> <p>Compreensão escrita e oral (2)</p> <p>Gramática (4) Gênero: <i>Diálogos</i> em pares sobre atividades rotineiras.</p> <p>Vocabulário e compreensão oral (3) Gênero: <i>Exposição oral</i> sobre o que se gosta de fazer.</p> <p>Produção oral (3) Gênero: <i>Diálogos</i> em pares para saber se se gosta de fazer certas atividades e <i>Diálogos</i> em pares para a confirmação de opiniões prévias acerca do o outro gosta ou não de fazer.</p> <p>Pronúncia (1)</p> <p>Gramática (3) Gênero: <i>Diálogos</i> curtos sobre preferências.</p> <p>Compreensão e produção escrita (2)</p> <p>Linguagem para a vida (3) Gênero: <i>Diálogo</i> em pares sobre preferências artísticas sem apresentar justificativas.</p> <p>Habilidades de vida (3) Gênero: <i>Discussão</i> em pares para apresentação de sugestões ante a necessidades de três idosos.</p> <p>Vocabulário extra (3) Gênero: <i>Diálogos</i> em pares para a identificação de ações a partir de imagens.</p> <p style="text-align: center;">Revisão A</p> <p>Gramática (7)</p> <p>Vocabulário (5)</p> <p>Pronúncia (2)</p> <p>Compreensão escrita e oral (4)</p> <p>Produção escrita e oral (5) Gênero: <i>Diálogo</i> em pares sobre temas e estruturas estudados até a presente unidade</p>

	UNIDADE 4	UNIDADE 5	UNIDADE 6
Seções	<p>Compreensão escrita (2) Gênero: Diálogos sobre atividades realizadas nos períodos da manhã, tarde e noite.</p> <p>Vocabulário (2)</p> <p>Gramática (5) Gênero: Diálogos sobre a frequência em que se faz atividades corriqueiras.</p> <p>Pronúncia (2)</p> <p>Vocabulário (3) Gênero: Discussão entre a turma e professor sobre quando ocorrem as estações de ano no país e discussão em pares sobre datas importantes no Brasil.</p> <p>Gramática (2) Gênero: Diálogos curtos sobre horários em que se faz certas atividades rotineiras.</p> <p>Gramática (2)</p> <p>Compreensão escrita e oral (4) Gênero: Diálogo em pares sobre preferência entre três festivais sem apresentar justificativas.</p> <p>Produção oral (2) Gênero: Relato sobre festival favorito.</p> <p>Linguagem para a vida (4) Gênero: Diálogo em pares sobre horários de abertura e fechamento de estabelecimentos.</p> <p>Habilidades de vida (3) Gênero: Diálogos em pares sobre pedidos elaborados de maneira formal no trabalho.</p> <p>Vocabulário extra (6)</p>	<p>Vocabulário e compreensão oral (4) Gênero: Diálogo em pares sobre preferências quanto a esportes.</p> <p>Gramática (2) Gênero: Diálogos sobre esportes recentemente praticados.</p> <p>Compreensão escrita (2)</p> <p>Gramática (7) Gênero: Diálogos curtos em pares sobre quando se fez certas ações.</p> <p>Pronúncia (1)</p> <p>Compreensão escrita e vocabulário (3) Gênero: Exposição oral apresentando provável desfecho de uma história.</p> <p>Linguagem para a vida (3)</p> <p>Habilidades de vida (3) Gênero: Discussão em pares sobre os prós e contras de uma situação posta.</p> <p>Vocabulário extra (4) Gênero: Diálogos em dupla para a identificação de esportes a partir de imagens.</p>	<p>Vocabulário (2) Gênero: Descrições em pares sobre emoções.</p> <p>Produção oral (1) Gênero: Diálogo em pares sobre como se sente em situações específicas.</p> <p>Compreensão e produção escrita (4)</p> <p>Compreensão oral e vocabulário (3)</p> <p>Compreensão escrita (2)</p> <p>Produção escrita (2)</p> <p>Gramática (4) Gênero: Diálogos em pares sobre esportes praticados no passado.</p> <p>Pronúncia (2)</p> <p>Produção oral (2) Gênero: Relato sobre as férias passadas.</p> <p>Linguagem para a vida (4) Gênero: Diálogos em duplas sobre sugestões ante a estados emocionais ou sensações.</p> <p>Habilidades de vida (3) Gênero: Discussão em pares sobre o que dizer para acalmar uma pessoa nervosa.</p> <p>Vocabulário extra (4)</p> <p style="text-align: center;">Revisão B</p> <p>Vocabulário (4)</p> <p>Pronúncia (2)</p> <p>Compreensão escrita e oral (4) Gênero: Discussão em pares sobre personalidades que praticam.</p> <p>Produção escrita e oral (4)</p>

	UNIDADE 7	UNIDADE 8	UNIDADE 9
Seções	<p>Vocabulário (3)</p> <p>Pronúncia (1)</p> <p>Gramática (4) Gênero: Diálogo em pares sobre as comidas que existem em uma imagem.</p> <p>Produção oral (2) Gênero: Diálogo em pares sobre comidas que há em um carrinho de compras.</p> <p>Compreensão escrita e oral (3) Gênero: Discussão em pares sobre perguntas prévias a um texto sobre dietas.</p> <p>Produção escrita e oral (1) Gênero: Discussão em pares para a construção de menus.</p> <p>Gramática (4) Gênero: Diálogos em pares sobre quanto de comida existe em sua geladeira ou cozinha e diálogos sobre quantidades de comida.</p> <p>Produção oral (2) Gênero: Relato sobre a última vez em que se participou de um jantar especial.</p> <p>Linguagem para a vida (4) Gêneros: Discussão em pares para a elaboração e prática de diálogo sobre quantidade de comida.</p> <p>Habilidades de vida (3)</p> <p>Vocabulário extra (4) Gênero: Diálogos em pares para identificação de comidas a partir de diálogos em pares para a identificação de objetos da sala de aula.</p>	<p>Compreensão escrita (3)</p> <p>Vocabulário (2)</p> <p>Gramática (5)</p> <p>Pronúncia (2) Gênero: Exposição oral sobre frases que expressam verdades acerca de si mesmo em comparações com outras pessoas.</p> <p>Vocabulário e compreensão oral (2) Gênero: Discussão em pares para a realização de uma tarefa escrita sobre preços de objetos.</p> <p>Produção oral (3) Gênero: Relato sobre objeto de maior valor pessoal.</p> <p>Gramática (4) Gênero: Diálogos em pares sobre quem na família é mais... (com uso do superlativo) e com justificativa.</p> <p>Compreensão escrita (3) Gênero: Discussão em grupos sobre perguntas relativas a objetos perdidos.</p> <p>Linguagem para a vida (3) Gênero: Discussão em pares para a elaboração e prática de diálogo, com descrições, entre uma pessoa que perdeu um objeto e um funcionário de uma repartição de achados e perdidos.</p> <p>Habilidades de vida (3) Gênero: Descrição de celulares próprios em comparação a um modelo de um texto.</p> <p>Vocabulário extra (5) Gênero: Diálogos em pares para a apresentação de antônimos.</p>	<p>Compreensão oral (2)</p> <p>Gramática (3) Gênero: Diálogos em pares sobre habilidades.</p> <p>Pronúncia (2)</p> <p>Gramática (3)</p> <p>Compreensão escrita (3)</p> <p>Gramática (3) Gênero: Diálogos em pares sobre a frequência com que se faz certas atividades.</p> <p>Vocabulário (2)</p> <p>Compreensão escrita (2) Gênero: Descrição de pessoas a partir do que outras pessoas falam/pensam dela.</p> <p>Linguagem para a vida (4) Gênero: Discussão em pares para a elaboração e prática de um diálogo em que se expressam desculpas.</p> <p>Habilidades de vida (3) Gênero: Descrição do que pessoas estão fazendo a partir de imagens.</p> <p>Vocabulário extra (4) Gênero: Diálogos em pares para a identificação do que pessoas estão fazendo a partir de imagens.</p> <p style="text-align: center;">Revisão C</p> <p>Gramática (6)</p> <p>Vocabulário (4)</p> <p>Pronúncia (2)</p> <p>Compreensão escrita e oral (4) Gênero: Discussão em pares sobre que restaurante se alinha ao perfil de certas pessoas.</p> <p>Produção escrita e oral (5) Gênero: Diálogo em pares sobre o momento de férias de um dos interlocutores.</p>

	UNIDADE 10	UNIDADE 11	UNIDADE 12
Seções	<p>Vocabulário (4)</p> <p>Produção oral (1) Gênero: Discussão em grupos sobre programas de TV.</p> <p>Compreensão escrita e oral (2) Gênero: Discussão em pares sobre o melhor candidato num concurso de talentos.</p> <p>Gramática (2)</p> <p>Compreensão oral e escrita (2)</p> <p>Gramática (5) Gênero: Diálogos em pares sobre os planos de uma vencedora de um show de talentos e discussão em pares sobre planos futuros.</p> <p>Gramática (2)</p> <p>Pronúncia (2)</p> <p>Produção oral (2) Gênero: Relato sobre programa de TV favorito.</p> <p>Linguagem para a vida (4) Gênero: Diálogo sobre programas e atores famosos do momento.</p> <p>Habilidades de vida (3) Gênero: Descrição de um novo programa de TV.</p>	<p>Compreensão escrita e oral (2)</p> <p>Gramática (4) Gênero: Diálogos acerca de lugares já visitados.</p> <p>Vocabulário (4) Gênero: Diálogos acerca de coisas já feitas.</p> <p>Pronúncia (2)</p> <p>Compreensão escrita e oral (5) Gênero: Discussão em pares sobre melhores viagens e lugares já visitados.</p> <p>Gramática (4) Gênero: Diálogos acerca de lugares já visitados.</p> <p>Produção oral (2) Gênero: Relato sobre o amigo mais antigo.</p> <p>Linguagem para a vida (3)</p> <p>Habilidades de vida (3) Gênero: Discussão em pares para a finalização de um questionário sobre coisas já feitas e entrevista com cinco pessoas utilizando as perguntas do questionário acima.</p> <p>Vocabulário extra (5) Gênero: Diálogos em dupla para a identificação de pratos/comidas/bebidas a partir de imagens.</p> <p>Compreensão escrita e oral (2)</p>	<p>Compreensão escrita e oral (2)</p> <p>Vocabulário (3)</p> <p>Gramática (1)</p> <p>Pronúncia (2)</p> <p>Compreensão oral (3) Gênero: Descrição da pedalada mais longa que já se fez.</p> <p>Gramática (3) Gênero: Diálogos utilizando temas e estruturas aprendidas até então.</p> <p>Vocabulário (3) Gênero: Diálogos em pares sobre biomas já visitados.</p> <p>Produção oral (2) Gênero: Relato sobre a última viagem de carro.</p> <p>Linguagem para a vida (4) Gêneros: Discussão em pares para a construção e prática de um diálogo sobre direções.</p> <p>Habilidades de vida (3)</p> <p>Vocabulário extra (4) Gênero: Diálogos em dupla para a identificação de biomas a partir de imagens.</p> <p style="text-align: center;">Revisão D</p> <p>Gramática (6)</p> <p>Vocabulário (5)</p> <p>Pronúncia (2)</p> <p>Produção escrita e oral (4) Gênero: Relato de vida sobre o que se fez desde tenra idade até os dias atuais, incluindo planos futuros.</p> <p>Compreensão escrita e oral (4)</p>

Fonte: *American Inside Out Evolution – Elementary: Student Book* (2017)

A visita ao interior do livro mostrou resultados mais específicos que os identificados no seu sumário. Isso se deu porque ao olhar para todas as seções, independentemente se eram específicas ou não para o desenvolvimento das habilidades que envolvem a oralidade, observou-se que tal habilidade se faz presente inclusive em seções devotadas exclusivamente para o letramento. Muitas dessas seções têm como últimas tarefas/atividades propostas que mobilizam o uso do falar e ouvir atentamente ao outro, algo devidamente comprovado por comandos como: ‘pergunte ao seu colega’, ‘conte ao seu colega’, ‘trabalhe com seu colega’, ‘discuta com a turma’. Outrossim, inclusive as que não envolvem diretamente a habilidade linguística da oralidade, como as voltadas à leitura em voz alta de textos escritos, por exemplo, ainda assim e consoante o QRO, necessitam de conhecimentos acerca da habilidade física, em que estão envolvidos o uso apropriado da voz e da entonação. Além disso, requerem que se ouça atentamente ao outro, o que constitui uma prerrogativa para o desenvolvimento da habilidade socioemocional. Entretanto, situações que pedem que se compare produções escritas com a de outro(s) colega(s) não foram sinalizadas como propícias para o trabalho com a oralidade primeiro por estarem em seções de habilidades do letramento, segundo, pela possibilidade de serem realizadas sem a mobilização do ouvir e do falar.

O quadro a seguir traz um resumo dos aspectos relevantes a esta pesquisa quanto à análise interna do livro em questão:

Quadro 20 – Quadro-resumo da análise do manual adotado segundo a PSCIL

Unidade	Total de tarefas / atividades propostas	Total de tarefas / atividades propostas para o TO	Gêneros (ocorrência)
Unidade 1	35	10	Diálogo (10)
Unidade 2	33	5	Diálogo (4); Exposição oral (1)
Unidade 3	30	8	Diálogo (6); Exposição oral (1); Discussão (1)
Revisão A	23	1	Diálogo (1)
Unidade 4	37	9	Diálogo (6); Discussão (2); Relato (1)
Unidade 5	29	6	Diálogo (4); Exposição oral (1); Discussão (1)
Unidade 6	33	6	Diálogo (3); Discussão (1); Relato (1); Descrição (1)
Revisão B	19	1	Discussão (1)
Unidade 7	31	10	Diálogo (6); Discussão (3); Relato (1)
Unidade 8	35	8	Diálogo (2); Discussão (3); Descrição (1); Relato (1); Exposição oral (1)
Unidade 9	31	7	Diálogo (4); Discussão (1); Descrição (2)
Revisão C	20	2	Diálogo (1); Discussão (1)
Unidade 10	33	8	Diálogo (3); Discussão (3); Descrição (1); Relato (1)
Unidade 11	34	8	Diálogo (4); Discussão (2); Entrevista (1); Relato (1)
Unidade 12	30	7	Diálogo (4); Discussão (1); Descrição (1); Relato (1)
Revisão D	21	1	Relato (1)
Total no livro	474	97	Diálogo (58); Discussão (20); Relato (8); Descrição(6); Exposição oral (4); Entrevista (1)

Fonte: Elaboração própria

Dos dados acima conclui-se que o livro *American Inside Out Elementary – Student Book* destina pouco mais de vinte por cento de suas atividades/tarefas para o trabalho com a oralidade, e que o principal gênero discursivo é o diálogo. Em geral, tais atividades/propostas contemplam conhecimentos linguísticos da LI previstos para as doze unidades, sendo que, boa parte delas tem foco no trabalho de estruturas léxico-gramaticais. As seções ‘Linguagem para vida’ e ‘Habilidades de vida’ estão, de fato, mais voltadas para situações de uso real da língua, sendo que a unidade 12 (talvez por ser a unidade final do livro), é a que possui menos aspectos estruturais orientando a condução das atividades/tarefas.

Comparando-se com os dados obtidos a partir da análise apenas do sumário, tem-se que há um desvio considerável quanto à porcentagem identificada entre o sumário e o livro em si, porém o gênero discursivo que prevaleceu entre os dois é o mesmo, assim como marcante a presença de conteúdos léxico-gramaticais no *design* de atividades/tarefas.

Por fim, no que tange a objetivos de aprendizagem evidenciados, tem-se que todos os elencados a partir da visitação ao sumário são os mesmos identificados após a análise do interior do livro. O diferencial está na identificação de atividades/tarefas voltadas para a oralidade que evidenciam temas específicos, cujo foco também é o de propor a aprendizagem de vocabulário novo. Assim, os objetivos aqui evidenciados foram:

- Perguntar e responder, relatar ou expor acerca de informações envolvendo dados de cunho pessoal como: nome, nacionalidade, local de origem, endereço, telefone, profissão, idiomas falados;
- Perguntar e responder ou expor sobre o que há em um hotel;
- Perguntar e responder, relatar ou expor sobre membros da família;
- Perguntar e responder ou descrever sobre o que se está vestindo/fazendo;
- Perguntar e responder, relatar ou expor sobre rotinas, datas comemorativas preferências em geral, experiências vividas e planos ou projetos futuros;
- Perguntar e responder, relatar ou expor sobre o que se consegue (ou não) fazer;
- Fazer e responder a convites;
- Perguntar e responder sobre vocabulário específico;
- Perguntar e responder sobre lugares já visitados.

A seguir, com o propósito finalizar a análise da PSCIL e obter informações quanto a seu alinhamento com os objetivos de aprendizagem previstos para o ciclo pesquisado, procede-se a uma comparação dos dados até aqui obtidos com os coletados das DPs.

4.2.5.2.3 A PSCIL e as DPs: há alinhamento em prol do trabalho com a oralidade?

Considerando que a proposta final desta dissertação diz respeito à elaboração de um produto chamado SD e que, para tal, os insumos necessários partirão dos dados obtidos neste capítulo, é fundamental identificar se estão alinhados às DPs, principal documento norteador das práticas dos CILs. Para tal, retomam-se aqui os objetivos de aprendizagem voltados ao trabalho com a oralidade para o ciclo pesquisado da seção 4.2.3.1.1.1, não negligenciando, é claro, o lugar não apenas do ensino e aprendizagem de tal habilidade como também de sua avaliação. O foco, então, é fazer uma confrontação dos objetivos de aprendizagem identificados na PSCIL a partir de sua visitação e do livro didático por ela adotado, com os objetivos de aprendizagem apresentados pelas DPs. Com isso, será possível verificar se o CIL pesquisado tem contemplado os objetivos preconizados nas DPs, e assim, lançar mão do que for necessário para a construção das SDs propostas. O quadro abaixo mostra que todos os objetivos do ciclo do currículo pesquisado estão devidamente contemplados:

Quadro 21 – Check-list dos objetivos de aprendizagem para o trabalho com a oralidade elencados pelas DPs para o ciclo 1 do CE e contemplados pela PSCIL

Objetivos de aprendizagem	
✓	Comunicar-se com o auxílio do interlocutor, na formulação da mensagem que deseja expressar
✓	Reconhecer e falar sobre profissões
✓	Perguntar e responder sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de interesse imediato
✓	Descrever o local onde vive e pessoas que conhece
✓	Falar da família, pessoas e condições de vida
✓	Descrever hábitos e rotinas cotidianas
✓	Falar sobre questões como: viagens, trabalho, tempo livre
✓	Utilizar formas de tratamento simples do cotidiano (conversas sociais breves)
✓	Fazer e responder a convites

Fonte: Distrito Federal (2019, p. 38)

Quanto ao primeiro tópico acima, pode-se afirmar que a PSCIL, na figura de seu texto e do manual didático analisado, contempla o atingimento de tal objetivo, haja vista o caráter comunicativo das atividades/tarefas voltadas ao trabalho com a oralidade, algo que é evidenciado não apenas pelos gêneros orais identificados e atividades/tarefas voltadas para a oralidade, mas também pelo suporte e interligação exercidos por atividades/propostas voltadas ao desenvolvimento do letramento.

O segundo item acima faz menção a um tema lexical em particular que é devidamente abordado na unidade 2 do livro, sendo o único elencado nas DPs. Tal limitação traz, de certa forma, estranheza, por constituir o único conteúdo lexical elencado no rol de objetivos de aprendizagem para a oralidade.

O terceiro e nono tópicos envolvem o desenvolvimento das habilidades de perguntar e responder acerca de áreas bem genéricas e específicas, ambas contempladas pela PSCIL. A identificação de assuntos conhecidos ou relativos a áreas de interesse imediato vai depender muito da realidade de cada turma, podendo ou não, ser assuntos abarcados pelo manual didático. Já o desenvolvimento de conhecimentos sobre como fazer e responder a convites está previsto na unidade 10, quando em um diálogo sobre filmes e celebridades, um amigo convida o outro para ir ao cinema.

Os demais tópicos que envolvem ações de descrever e falar, mesmo estando mais atreladas à habilidade de produção oral, justificam-se pela existência de um ouvinte, mesmo que hipotético.

Por fim, o penúltimo objetivo que já se faz presente desde a primeira unidade do livro, é identificado ao longo de todas as unidades na figura dos pronomes pessoais do caso reto.

Dessa forma, quanto à *infraestrutura geral do plano organizacional do texto*, a PSCIL possui *seis páginas, porém sua análise só se deu por completa após proceder também ao estudo do livro do aluno por ela adotada e pelo calendário semestral do CIL pesquisado. Quanto ao referido livro, procedeu-se ao estudo das duas páginas de seu sumário, assim como das cento e dezenove páginas e doze unidades do livro propriamente dito. Dos temas desta dissertação, objetivou-se buscar o lugar da oralidade tanto no conteúdo da PSCIL quanto no livro didático e seu sumário, o que, conseqüentemente, redundou na identificação de gêneros textuais orais e de temáticas neles presentes, sendo o diálogo o gênero principal. No que diz respeito à avaliação, tal informação fora identificada apenas na PSCIL, a qual indicou apenas dois momentos para tal, a saber, um projeto oral e uma redação. Fora identificado também momentos para recuperação processual que, pela forma esporádica apresentada ao longo dos níveis, talvez mais se adequa a propostas de autoavaliação. Algumas propostas voltadas ao uso da língua em contextos reais de comunicação estão voltadas para a oralidade e deixam evidente a necessidade de se colocar em prática habilidades preconizadas pelo QRO: habilidades cognitiva, linguística, física e socioemocional.*

SÍNTESE DO CAPÍTULO

No presente capítulo procedi à análise dos documentos foco de investigação neste estudo, a saber o Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio; as Diretrizes de Avaliação Educacional; as Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas; e os seguintes documentos do CIL pesquisado: sua Proposta Pedagógica vigente, sua

Programação Semestral para o Currículo Específico, o Calendário do 1º semestre de 2021 e o Manual didático adotado.

Considerando que tomei por base dois procedimentos de análise linguístico-discursiva do ISD, dividi os momentos analíticos em dois: primeiramente, estudei cada documento quanto ao seu parâmetro físico e sociossubjetivo, em que se busca identificar quem produziu cada documento, para quem e o por que fora produzido, para, em seguida, apresentar como cada um desses insumos se apresenta estruturalmente em termos de páginas, capítulos e temas em geral, dando enfoque, é claro, à busca dos temas abraçados por esta dissertação.

Quanto ao primeiro aspecto de análise, é possível afirmar que os três primeiros documentos, mesmo tendo sido elaborados por profissionais de educação (e alguns com o auxílio de colaboradores externos), foram todos publicados pela SEEDF e têm como foco orientar os próprios profissionais da Rede quanto a aspectos curriculares, avaliativos, administrativos e organizacionais em geral. Quanto às Diretrizes Pedagógicas dos CILs, em particular, tendo em vista serem o documento mais recente direcionado exclusivamente à realidade dessas escolas, seu foco está em orientar os profissionais que atuam nessas instituições quanto às práticas em termos de ensino, avaliação e administração. Destaca-se, por sua vez, a novidade dos ciclos de aprendizagem como a forma pela qual tais escolas precisam estar estruturadas até o ano de 2022. Já quanto aos documentos específicos do CIL pesquisado, com exceção do manual didático, tratam-se de insumos elaborados pela própria instituição e que se destinam aos profissionais que nela atuam, assim como a discentes e toda sua comunidade escolar, para que se façam conhecidas as realidades específicas tanto da referida UE quanto do ciclo do currículo pesquisado.

No que diz respeito ao segundo aspecto, voltado especificamente para como os documentos foram/estão estruturados, os textos publicados pela SEEDF têm uma média de setenta e seis páginas, todos contendo capa, capítulo introdutório ou de apresentação, desenvolvimento dos temas em capítulos intermediários, conclusão e referências. A Programação Semestral do CIL, por sua vez, é um documento curto, porém, para sua análise fora necessário visitar o calendário escolar do primeiro semestre do referente ano letivo e o manual didático adotado. No que diz respeito a este documento em particular, foram visitados os sumários do livro do aluno e de atividades, assim como o interior do livro do aluno.

Para cada um dos documentos foram identificadas temáticas próprias, sendo que, para este estudo, cujo foco está em situar o lugar da oralidade em termos de ensino e avaliação nos CILs, identificou-se que todos orientam quanto à priorização da função formativa da avaliação, assim como sobre a importância de se dar lugar autoavaliação e à avaliação por pares no

processo de ensino-aprendizagem. No caso da Proposta Pedagógica do CIL pesquisado, em particular, esta caracteriza seu processo avaliativo como sendo embasado numa avaliação que além de formativa é processual e contínua. Ainda quanto ao ensino e à avaliação, independentemente da habilidade em questão, todos ressaltam ser fundamental basear tais ações nos objetivos de aprendizagem previstos que, para o contexto desta investigação, são identificados no Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio e nas Diretrizes Pedagógicas dos CILs. Tais aspectos são favoráveis aos pressupostos da LOA, mesmo nem todos os conceitos por ela abordados terem sido situados nos referidos insumos.

No que tange aos gêneros, a maioria dos documentos apresentou exemplos de gêneros orais que podem ser trabalhados nessas escolas, sendo a organização escolar em ciclos de aprendizagem contemplada apenas nas Diretrizes Pedagógicas CILs; fato que já poderia ser uma realidade para os documentos da instituição pesquisada considerando serem mais recentes que as referidas diretrizes.

A proposta sequência didática não fora visualizada em nenhum documento, todavia, em todos, é notória a abertura dada a métodos e abordagens de ensino e avaliação que priorizassem os aspectos já mencionados: avaliação formativa, respeito aos tempos e espaços dos alunos, observância aos objetivos de aprendizagem, registro dos desempenhos discentes e o foco nas aprendizagens.

Dessa forma, quanto aos objetivos apresentados no início deste capítulo tem-se que:

1) O ensino e avaliação da oralidade em LI são previstos e priorizados nos documentos da SEEDF aqui analisados na forma de orientações sobre como fazê-los. Neles, dá-se primazia a métodos, técnicas e abordagens voltados à aprendizagem discente que respeitem tempos e espaços, assim como à função formativa da avaliação, à autoavaliação e à avaliação por pares.

2) Quanto aos CILs e mais especificamente ao Ciclo 1 do Currículo Específico, observou-se nos documentos do CIL pesquisado, que os objetivos de aprendizagem para o desenvolvimento da oralidade foram bem mais amplos e específicos se comparados com os identificados nas Diretrizes Pedagógicas dos CILs. Ora, considerando que as referidas diretrizes regem todas essas escolas, que os objetivos nela previstos são contemplados pela Programação Semestral do CIL investigado e que a proposta de sequências didáticas não restringe nelas mesmas a necessidade de se trabalhar o que deve ser trabalhado, como conteúdos lexicais e gramaticais, por exemplo, tem-se que, para a proposta desta pesquisa, os referidos objetivos de aprendizagem são:

- Comunicar-se com o auxílio do interlocutor, na formulação da mensagem que deseja expressar

- Reconhecer e falar sobre profissões
- Perguntar e responder sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de interesse imediato
- Descrever o local onde vive e pessoas que conhece
- Falar da família, pessoas e condições de vida
- Descrever hábitos e rotinas cotidianas
- Falar sobre questões como: viagens, trabalho, tempo livre
- Utilizar formas de tratamento simples do cotidiano (conversas sociais breves)
- Fazer e responder a convites

No que diz respeito às condições para o desenvolvimento da oralidade, além de um docente oralmente proficiente na LI, orienta-se o uso da habilidade em situações comunicativas em sala de aula entre professor e alunos, e entre alunos e alunos por intermédio de gêneros discursivos diversos que simulem situações de uso real da língua.

3) Quanto aos gêneros que podem ser tomados como base para elaboração de sequências didáticas para o ciclo pesquisado, o diálogo foi o que mais prevaleceu nas atividades/tarefas propostas no manual didático adotado pelo CIL pesquisado, sendo que a exposição oral também configura-se como um gênero em potencial, considerando alinhar-se mais à proposta do projeto oral, tanto como tarefa como como proposta avaliativa da oralidade para essa escola.

5 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS PARA DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA ORALIDADE EM INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Concluída toda uma análise documental que buscou situar o lugar do ensino e da avaliação da oralidade em Inglês LE para os contextos dos CILs do DF, chegou-se à conclusão de que a proposta de SDs é uma possibilidade factível para o contexto dos CILs que, por ora, precisam se adequar à organização escolar em ciclos de aprendizagem.

Além disso, todas as informações necessárias para a construção de SDs foram devidamente obtidas, sendo que para a construção dos referidos procedimentos também serão consideradas informações quanto à avaliação e aos pressupostos da LOA – abordagem avaliativa abraçada nesta pesquisa para esta proposta e que dialoga com a organização escolar dos ciclos de aprendizagem.

Antes de apresentar as SDs propriamente ditas, precedidas do passo a passo observado em sua elaboração, trago a seguir um quadro-resumo do Ciclo 1 do Currículo Específico, em que constam informações sobre objetivos de aprendizagem, gêneros discursivos potenciais, concepções quanto à avaliação assim como uma retomada de conceitos que fundamentam a LOA:

Quadro 22 - Quadro-resumo do ciclo 1 do Currículo Específico

Objetivos de aprendizagem	Gêneros discursivos	Concepções/princípios avaliativos	Conceitos e aspectos relevantes da LOA
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar-se com o auxílio do interlocutor, na formulação da mensagem que deseja expressar • Reconhecer e falar sobre profissões • Perguntar e responder sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de interesse imediato • Descrever o local onde vive e pessoas que conhece • Falar da família, pessoas e condições de vida • Descrever hábitos e rotinas cotidianas • Falar sobre questões como: viagens, trabalho, tempo livre • Utilizar formas de tratamento simples do cotidiano (conversas sociais breves) • Fazer e responder a convites 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo • Discussão • Relato • Exposição oral • Relato • Descrição 	<ul style="list-style-type: none"> • Avaliação formativa ou função formativa da avaliação • Autoavaliação • Avaliação por pares 	<ul style="list-style-type: none"> • Tarefas • Objetivos • Andaimos • <i>Feedback</i> • Emergência • Registro de desempenho • Revisitação / reformulação de objetivos

Fonte: Elaboração própria

O primeiro passo a ser observado está na definição da quantidade de SDs proposta, assim como nos gêneros discursivos em torno dos quais foram elaboradas. Isso se faz necessário pois não se pode negligenciar que, além do trabalho de tais procedimentos estar voltado apenas para o desenvolvimento da oralidade, aspectos outros que envolvem o fazer pedagógico diário no processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) e que não necessariamente estarão inseridos nas tarefas das SDs, precisam ser contemplados dentro da Programação Semestral do referido ciclo. Citam-se: tópicos gramaticais e lexicais, assim como os envoltos no desenvolvimento do letramento e os momentos avaliativos previstos.

Para o ciclo em questão, a partir da análise do manual didático adotado pelo CIL pesquisado e que orienta boa parte de sua programação semestral, constatou-se que cerca de vinte por cento de sua grade horária total está destinada ao desenvolvimento da oralidade em sala de aula, e com a devida participação dos alunos. E como o procedimento SD é parte de um todo realizado no processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011), destinar tal porcentagem dentro da carga horária total de cada nível que compõe esse ciclo para o desenvolvimento e avaliação da oralidade não implica perdas para o desenvolvimento de outras habilidades e outros aspectos que envolvem o aprendizado da LI. Muito pelo contrário, indica ser uma oportunidade relevante para que se coloque em prática outros saberes por intermédio da oralidade.

Dessa forma, vislumbra-se uma primeira SD que se inicia no Específico 1 (E1) e que tem sua apoteose no Específico 2 (E2), e outra, ao longo do Específico 3 (E3). Tal propositura se justifica por duas razões: primeiro porque o nível E1 não deixa de ser um nível iniciante para boa parte dos alunos, mesmo para aqueles que já tiveram contato com o idioma em escolas regulares. Isso se deve ao fato de estarem em um CIL, onde realidades são bastante diversas da maioria de boa parte das escolas regulares, especialmente no que tange à oralidade, considerando não ser uma habilidade priorizada, conforme já mencionado no corpo teórico desta dissertação. Segundo, porque propor uma SD que se inicia em um nível e que se conclui em outro, diretamente estará auxiliando não apenas alunos na apropriação do gênero escolhido em termos de tempos e espaços ampliados, mas também aos docentes dessas escolas que necessitam se adequar à nova realidade dos ciclos de aprendizagem. Ora, como a retenção não poderá mais ocorrer ao final de cada nível – neste caso, em particular, somente poderá acontecer após o E3 – tal proposição mostra-se como uma oportunidade de se colocar em prática o que preveem as orientações concernentes à práticas de ensino e avaliação nesse formato de organização escolar. Com respeito ao E3, considerando ser o nível final desse ciclo em que se espera alunos com mais conhecimentos acerca do uso da língua falada, uma SD significa uma

oportunidade para a consolidação e verificação de aprendizagens quanto à oralidade. Daí a previsibilidade de uma avaliação somativa voltada para tal habilidade, levando em consideração, é claro, o progresso discente nas duas SDs, e se devidamente embasada, é claro, em ações formativas.

Assim, tomando os objetivos de aprendizagem, os gêneros que a eles mais se adequam e dos quais os alunos precisam se apropriar para que consigam se comunicar em situações de uso real da LI, sugere-se, para o E1/E2, uma SD em torno do gênero videoconferência (VD), e para o E3, uma SD em torno de uma exposição oral (EO). A VD mostra-se como uma oportunidade para que coloquem em prática conhecimentos dos dois níveis que, em sua maioria, são bem consolidados por meio de diálogos e discussões em duplas, em grupos ou envolvendo toda a turma. Isso se observa não apenas a partir dos objetivos de aprendizagem em que estão bastante presentes verbos como “perguntar” e “responder”, mas também das atividades/tarefas propostas pelo manual analisado no que diz respeito ao desenvolvimento de boa parte dos respectivos objetivos. A EO, por sua vez, é um gênero em que o aluno já precisa demonstrar uma maior autonomia ao se comunicar em LI, agora, sem o auxílio do interlocutor, em que seus conhecimentos acerca da língua, do contexto e do assunto propriamente dito são postos em xeque. Tanto para a VC como para a EO devem ser trabalhadas com o aluno as habilidades preconizadas pelo QRO, pois seja num diálogo ou numa exposição em que se faz relatos ou descrições, por exemplo, é fundamental saber fazer uso apropriado das habilidades físicas, cognitivas, linguísticas e socioemocionais.

Para o CIL pesquisado, por exemplo, o fechamento ou a produção final de cada SD poderia perfeitamente ser o momento da apresentação do projeto oral previsto para cada nível, atividade avaliativa obrigatória como explicado na seção 4.2.5 do capítulo de análise. Haveria, no entanto, a proposição de uma alteração na programação semestral desse ciclo, retirando o projeto oral do E1 para que ocorra apenas no E2 e no E3. Assim, ao invés de três projetos orais, uma para cada nível, ter-se-iam dois ao longo de todo o ciclo. Para os alunos, como já mencionado, tal modificação representa mais tempos e espaços para a consolidação de aprendizagens, sendo que para os docentes e escola, por sua vez, pode significar alguns desafios, haja vista a probabilidade de mudança de professores do mesmo aluno do E1 para o E2 ser uma realidade potencial. Entretanto, como os próprios ciclos já podem estar sendo um grande desafio para tais instituições, propõe-se mais esse que, ao ser testado *in loco*, pode revelar não necessariamente dificuldades e entraves, mas situações de aprendizado para todos quando se propõe a realizar um trabalho conjunto e sempre visando o desenvolvimento discente.

As seções a seguir estão destinadas à apresentação das referidas SD, devidamente precedidas de breves explicações de como poderão ser colocadas em prática, sendo finalizadas com uma imagem de como estão visualmente esquematizadas. Ressalto que, apesar de ter sido tomada como base a realidade de um CIL em particular, vislumbra-se sua aplicabilidade em qualquer CIL que ofereça o ensino de LI para o Currículo Específico.

5.1 Fazendo amizades em tempos de pandemia do COVID-19: uma videoconferência entre estudantes de Língua Inglesa

O contexto de pandemia instaurado pelo COVID-19 além dos grandes traumas sofridos por toda a humanidade em termos de saúde pública e econômica, trouxe forte impactos nas relações interpessoais e em contextos marcados pelo olho no olho, pelo toque, pelas percepções físicas e sensoriais. E um desses espaços foi e ainda tem sido indubitavelmente a escola.

Todos tiveram que se reinventar para que a educação não sofresse tantos danos como sofreu e tem sofrido. Um desses aspectos, por sua vez, diz respeito à migração total, por longos períodos de tempo, para o ambiente *online*. Professores, gestores, alunos, pais e responsáveis precisaram se adequar a esse contexto. Certamente, um desafio, inclusive para os mais familiarizados com as tecnologias digitais porque agora tal cenário passaria a ser o único entre aluno e professor e vice versa. Além de buscar conhecimentos acerca das TICs⁷¹, um outro aspecto que marcou a vida de muitos fora a questão da exposição de imagem. De uma hora para a outra, todos passariam a se ver por meio de uma tela – é claro que muitos ainda não se sentem confortáveis diante disso. Independentemente das dificuldades, o fato é que as TICs vieram para ficar, sendo as reuniões *online* ou as chamadas “videoconferências” quase que diárias para muitas pessoas, inclusive para alunos e professores. Por essa razão, vislumbrei a VC como um gênero discursivo de relevância para os alunos desse ciclo não apenas por ser um meio pelo qual habilidades quanto à apresentação pessoal em LI possam se manifestar, mas também por ser um gênero com o qual muitos ainda não estão familiarizados.

A seguir, apresento o passo a passo da SD para os níveis E1 e E2, discriminando o que está previsto para cada etapa, desde a apresentação da situação e perpassando os módulos, até a produção final, antes de apresentar o esquema da SD propriamente dito. Antes de dar por concluída esta proposta, após o referido esquema, situo como as atividades da SD se adequariam

⁷¹ TICs é a sigla para Tecnologias da Informação e da Comunicação e diz respeito às máquinas e programas que geram o acesso ao conhecimento. Elas consistem no tratamento da informação, articulado com os processos de transmissão e de comunicação. Fonte: <https://blog.saraivaeducacao.com.br/tics-na-educacao/>

dentro das sessenta aulas previstas para os dois níveis, e como aspectos concernentes às habilidades envolvidas na oralidade segundo o QRO e conceitos da LOA atuariam em favor do processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011), tendo sempre com alvo a aprendizagem discente.

5.1.1 *Passo a passo da SD em torno do gênero videoconferência*

Para a apresentação da situação, o foco está em oportunizar um primeiro contato com o gênero discursivo VC. O professor precisa deixar claro que o trabalho com a oralidade será evidenciado por intermédio de uma SD que iniciará no E1 e será concluída no E2, a qual tem como objetivo central a apropriação de um gênero discursivo para fins comunicativos na LI.

Como se trata de uma sensibilização, o professor pode propor uma tempestade de ideias a fim de obter informações que os alunos já tenham sobre o gênero, que podem ser as próprias experiências por eles vivenciadas em contextos anteriores ou atuais caracterizados pela pandemia do COVID-19. Para tal, pode-se perguntar, na própria LM, considerando que se trata de níveis iniciantes: “Vocês têm participado de VCs, *lives*⁷² ou reuniões/conversas em ambiente virtual?”; “Em que situações são e/ou têm sido mais usadas?”; “O que é necessário para poder participar de uma VC?”; “Quais são as plataformas mais usadas?”; “E nos estudos, como têm sido as aulas em ambiente remoto?”

Essas e outras perguntas permitem ao professor identificar na turma o grau de familiaridade que os alunos têm com o gênero, assim como sua relevância nos dias atuais. Se julgar necessário, antes de apresentar um pequeno vídeo em português ilustrando uma VC, pode fazer mais perguntas a fim de contar com a participação de todos, em especial, se houver alunos mais tímidos e retraídos. Técnicas diversas podem ser utilizadas para que todos possam participar. Até mesmo recorrer a habilidades como a produção escrita, por exemplo, pode ser um caminho.

Após a apresentação da gravação de uma VC, sugere-se que se finalize tal apresentação com uma discussão guiada por perguntas. A depender do grau de proficiência e de maturidade da turma, podem ser feitas perguntas somente em inglês, somente em português, ou mesclando

⁷² *Live* em português significa, no contexto digital, "ao vivo". Na linguagem da Internet, a expressão passou a caracterizar as transmissões ao vivo feitas por meio das redes sociais. As *lives* são feitas de forma simples e ágil, geralmente sem limites de tempo de exibição ou de quantidade de espectadores. Geralmente há um espaço específico criado para a transmissão e os seguidores do perfil recebem notificações de que ela está acontecendo naquele momento (Fonte: Site [techtudo.com.br](https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/03/o-que-e-uma-live-saiba-tudo-sobre-as-transmissoes-ao-vivo-na-internet.ghml) <https://www.techtudo.com.br/noticias/2020/03/o-que-e-uma-live-saiba-tudo-sobre-as-transmissoes-ao-vivo-na-internet.ghml>. Acesso em 11 out 2021.

os dois idiomas. Para tal, já que a proposta da SD é uma produção final focada em uma conversação voltada à apresentação pessoal, perguntas voltadas para essa temática podem ser formuladas, além de outras que forem possíveis e convenientes, a depender do teor do vídeo.

Levando em conta que cada aula no CIL tem a duração de 1h40 para o turno diurno e 1h30 para o noturno, destina-se aproximadamente 1h para esse momento de sensibilização, sendo que pode ocorrer após a sexta aula do E1, quando os alunos já terão um pouco de familiaridade sobre como perguntar e responder acerca de nome, idade, nacionalidade outros.

Para essa SD foram previstas seis oficinas/módulos, em que se parte do gênero como um todo, perpassando por suas partes, para que possam fazer uso do propósito comunicativo vislumbrado por meio do gênero como produção final.

Para a primeira oficina o foco é assistir a outra VC para destrinchá-la quanto aos aspectos que serão chave para a produção final dos alunos. Nesse módulo em particular, os alunos serão encaminhados para que prestem atenção a aspectos que envolvem a apresentação pessoal de participantes da VC. Para isso, sugere-se que o professor prepare um exercício/tarefa em que os alunos devem preencher informações que faltam sobre os participantes. Podem ser informações sobre: nome, idade, profissão, preferências, como estão se vestindo, etc. Outras atividades/tarefas podem ser propostas a partir do gênero apresentado, desde que proporcionem aos alunos terem uma noção global do gênero, a fim de que contemplem o tempo previsto para tal oficina, ou seja, cerca de 1h30. Caso o professor entenda como conveniente, juntamente ao exercício/tarefa/atividade proposto(a) pode anexar uma ficha para que os alunos tomem nota, ou simplesmente aconselhá-los que utilizem seus cadernos para o registro de todas as informações que julgarem importantes.

Para o módulo seguinte será apresentada para os alunos a temática central da VC: uma conversa entre alunos de países diferentes que estudam inglês em escolas de idiomas de seus países e que, por intermédio de iniciativa de suas escolas, têm a oportunidade de se conhecer via VC no atual contexto de pandemia do COVID-19. Como tarefa de casa para a oficina 2, pode-se pedir que os alunos pesquisem temas que podem fazer parte da conversa como possíveis perguntas de cunho pessoal que gostariam de fazer. Assim, ter-se-ia mais tempo para realizar em sala de aula o que está previsto para esse segundo módulo: definição das temáticas que farão parte do teor da conversação tendo em vista que o foco é a apresentação pessoal a partir de perguntas direcionadas para tal como: nome, nacionalidade, idade, endereço, ocupação, preferências, *hobbies*, etc; escolha das duplas, já que cada participante representará um país diferente; anotação de ações importantes para a produção da VC como a plataforma a ser usada, os recursos e como poderão ser acessados para auxiliar na produção; definição da

duração das VCs levando em consideração a quantidade de alunos e o tempo previsto para o dia da apresentação (1h30).

Dando prosseguimento aos módulos, para o terceiro, o objetivo é que os alunos consigam coletar os dados necessários para a produção de sua VC. Para isso, primeiramente serão orientados sobre a necessidade de se definir a ordem das temáticas que serão abordadas na conversação, sendo fundamental, por sua vez, que definam a nacionalidade de cada um dos participantes da VC. Isso se configura como fundamental para que cada um possa realizar pesquisas específicas quanto a tal aspecto e que influenciarão diretamente nas informações fornecidas durante a conversação. A partir daí, então, cada dupla terá condições de construir a conversação em forma de texto escrito, já que o letramento, para esse instante, fornecerá suporte fundamental para que seja possível visualizar e treinar a conversação da VC propriamente dita.

O próximo objetivo desse módulo é fornecer e/ou oportunizar aos alunos o compartilhamento de conhecimentos sobre como realizar uma VC. O professor, antecipadamente, pode sondar na turma se há aluno(s) que saiba(m) bem todo o passo a passo a ser observado para que se consiga realizar uma VC, trazendo, é claro, informações sobre plataformas disponíveis, assim como detalhes que precisam ser observados, como procedimentos para a gravação propriamente dita, etc. É importante ter esse momento para que, no módulo seguinte, os alunos consigam realizar, com autonomia, a gravação de suas apresentações de suas próprias residências. Essa etapa permite ao aluno mobilizar seu senso de responsabilidade e participação no processo de ensino-aprendizagem, podendo despertar até em alunos mais tímidos e retraídos o interesse em (com)partilhar seus talentos e habilidades.

Como etapa final dessa oficina está previsto o estabelecimento de regras de participação de todos durante as apresentações das VCs, e a apresentação ou construção coletiva dos critérios de avaliação que serão utilizados para que se proceda à avaliação por pares das apresentações, assim como à autoavaliação. É crucial que o docente não negligencie esse momento pois é essencial para que os alunos entendam quais aspectos serão considerados fundamentais para a avaliação, o que possibilitará a todos identificar as possíveis potencialidades e fragilidades nos desempenhos discentes em situações de treino da conversação, permitindo, tanto por parte do professor quanto dos alunos, identificar quando o suporte deverá ser fornecido e/ou buscado, assim como a realização de devolutivas quanto ao desempenho dos alunos. Tratam-se de aspectos que a LOA aborda como primordiais para uma avaliação que prioriza a aprendizagem discente, sendo fundamental, é claro, que registros dos devidos desempenhos sejam realizados. Para finalizar esse momento, o professor pode, ou apresentar uma ficha já pronta com os critérios avaliativos, ou construí-la juntamente com a turma. Tal decisão irá depender da

realidade de cada grupo, sendo que o mais importante é tornar claros os critérios de avaliação que serão utilizados. É importante salientar também que o professor deve acordar sobre o peso que tais avaliações terão na avaliação somativa final: se serão tomadas como únicas no todo, como parte de uma avaliação docente e como serão consideradas.

É no quarto módulo que os alunos irão estruturar sua apresentação. Primeiramente, por escrito para, em seguida, procederem a seu treino em contexto real de sala de aula, fora do ambiente virtual. Isso se faz necessário para que todos sejam observados pelo professor e, se for o caso, por outros colegas. Tal momento é essencial e demanda mais tempo, haja vista ser nele que os alunos estarão, de fato, se apropriando do gênero e dos conhecimentos da LI envolvidos, sendo uma oportunidade ímpar para que as habilidades da oralidade previstas pelo QRO sejam postas em prática. Antes do treino propriamente dito, o professor precisará trazer para a turma orientações sobre a oralidade em si. Trata-se da instância em que a habilidade é, de fato e de direito, ensinada. Deve-se trazer para a sala de aula orientações sobre as habilidades física, linguística, cognitiva e socioafetiva.

O próprio QRO pode ser apresentado para a turma para que mais facilmente se explique e elucide acerca de aspectos que devem ser observados pelo aluno quanto à habilidade física, como fazer o bom uso da voz, da entonação, da linguagem corporal e outros. Da mesma forma, tal cuidado deve ser devotado aos outros aspectos: o cuidado com o uso adequado da língua em termos léxico-gramaticais, da pronúncia das palavras, da relevância e pertinência das informações que serão transmitidas e, por exemplo, da empatia. Como se trata de uma conversação que se dará em ambiente virtual num contexto de pandemia, o aspecto socioafetivo é extremamente importante para que se simule uma situação de uso real da língua.

Após toda essa explanação sobre a oralidade, os alunos estarão mais guarnecidos de informações importantes quanto ao uso apropriado da língua falada. Daí, está previsto o treino da conversação em ambiente real, como já mencionado, para que tenham suporte e *feedback* necessários. É na situação de treino em sala de aula, sem que se tenha a pretensão de já realizar um desempenho conforme o que será apresentado no contexto virtual da VC, que os alunos encontram espaço para verificarem as aprendizagens consolidadas, tirem dúvidas, recebam e deem sugestões, além de ganharem a segurança necessária para a situação de produção final. Trata-se também de uma oportunidade ímpar para o professor realizar registros dos desempenhos observados para que possam, nos momentos previstos para a avaliação, ter informações respaldadas para tal. Para o aluno, representa um momento fundamental para que estejam mais seguros do que precisam fazer quando em contexto virtual, tendo como objetivo último e final produzir sua VC.

Para esse último momento, por sua vez, sugere-se que os alunos façam a devida gravação da tarefa proposta em suas residências, utilizando conhecimentos já adquiridos ou aprendidos na oficina anterior. É importante que se atentem do cuidado quanto à realização da gravação, a qual será o produto final a ser apresentado no último encontro da SD.

O último módulo tem como foco organizar a ordem em que serão apresentadas as VCs, ocasião em que a retomada das regras de participação e dos critérios de avaliação também será feita. É nesse encontro que duplas que tiveram alguma dificuldade na realização e gravação de sua VC terão a oportunidade de buscar ajuda, tanto do professor como de outros colegas. Consiste em um momento em que todos precisam atuar para que aqueles que tiveram alguma dificuldade consigam encontrar meios para caminhar juntos com todo o grupo.

Por fim, no encontro seguinte e destinado à apresentação das gravações, todos terão a oportunidade de apreciar tanto suas próprias produções como a de seus colegas, realizando a devida avaliação. A etapa de produção final está dividida em dois encontros: o primeiro, para que ocorram as apresentações e as avaliação mencionada, e o último, para que aconteçam as devolutivas oriundas da avaliação e de impressões gerais do professor e da turma. Essa última aula é essencial como parte do processo avaliativo, pois além da devolutiva, constitui uma oportunidade ímpar para que aprendizagens ocorram. Inclusive, é fundamental que o professor faça os devidos registros desse momento, a fim de que decisões futuras sobre o trabalho com a oralidade por intermédio do gênero VC ou da temática de apresentação pessoal possam ser revistas, revisitadas ou até mesmo modificadas. Para esse momento, em particular, e levando em consideração os aspectos que serão tomados no processo avaliativo, o professor pode utilizar de uma grade de correção própria ou de estratégias de registro que julgar mais convenientes e apropriadas.

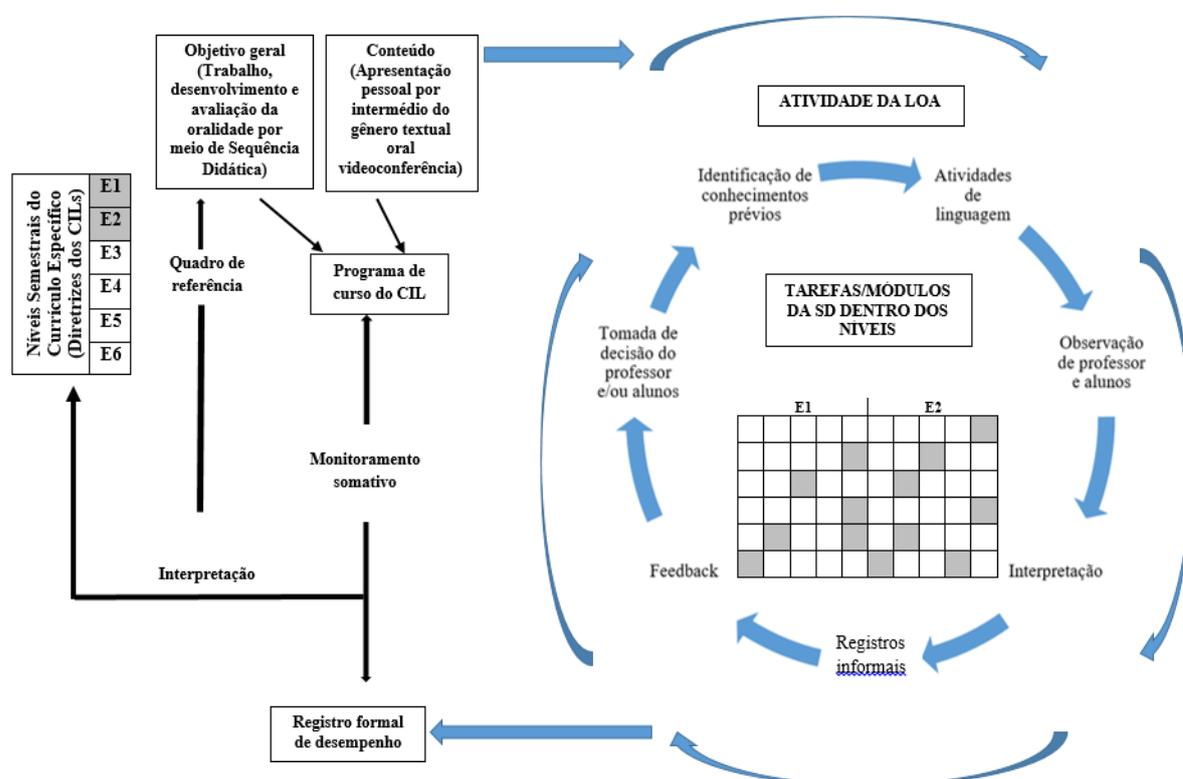
A seguir apresento o esquema da SD em questão. Destaco, porém, que as ações do que se espera alcançar dentro de cada módulo/oficina não significa, exclusivamente, que quem as mobilizará será professor ou aluno. Para algumas ações, por sua vez, há a sinalização de quem deverá atuar. No entanto, a não identificação de exclusividade de ações indica que, dentro da SD e quando é de conhecimento de todos o que deve ser feito, os agentes participantes, caso consigam e assim seja relevante, podem perfeitamente atuar. Isso, é claro, levando em consideração ensinamentos do próprio QRO como, por exemplo, tomada de turno, adequação da fala, outros:

	Continuação						
Tarefas	<p>1. Assistência de VC com temática livre.</p> <p>2. Discussão sobre o vídeo.</p>	<p>1. Aquisição de conhecimentos sobre apresentação pessoal.</p> <p>2. Assistência de VC com foco na apresentação pessoal dos participantes.</p> <p>3. Tomada de notas pelos alunos.</p>	<p>1. Seleção de temáticas potenciais para a VC.</p> <p>2. Definição das duplas da VC.</p> <p>3. Tomada de notas.</p> <p>4. Definição da duração média das apresentações.</p> <p>5. Estabelecimento das regras de participação de todos durante as apresentações.</p> <p>6. Apresentação / construção de critérios da autoavaliação e da avaliação por pares das apresentações.</p>	<p>1. Definição das temáticas.</p> <p>2. Definição das nacionalidades dos alunos participantes.</p> <p>3. Coleta de dados países na Internet.</p> <p>4. Seleção, leitura e estudo dos dados relevantes.</p> <p>5. Anotações gerais.</p> <p>6. Apresentação / construção de ficha de avaliação para autoavaliação e para a avaliação por pares das VCs.</p>	<p>1. Escrita do texto da VC.</p> <p>2. Apresentação por parte do professor das habilidades do QRO.</p> <p>3. Treino da VC em ambiente real.</p> <p>4. Treino da VC em ambiente virtual.</p> <p>5. Gravação VC em ambiente virtual.</p>	<p>1. Planejamento da ordem das apresentações.</p> <p>2. Apresentação de dúvidas quanto à produção da VC.</p> <p>3. Retomada de: regras de participação de todos durante as apresentações das VCs, dos critérios e das fichas de autoavaliação e avaliação por pares das VCs.</p>	<p>1. Apresentação sucessiva dos pares e/ou grupos.</p> <p>2. Avaliação por pares.</p> <p>3. Autoavaliação.</p> <p>4. Devolutiva quanto às apresentações.</p>
Material	<p>* Gravação de uma VC com temática livre.</p> <p>* Ficha de registro do desempenho discente e de observações em geral e/ou</p> <p>* Celular para gravar a participação dos alunos (a depender da turma)</p>	<p>* Gravação de uma VC envolvendo apresentação pessoal.</p> <p>* Exercício de completar lacunas sobre a VC.</p> <p>* Fichas para tomada de notas.</p> <p>* Ficha de registro do desempenho discente e de observações em geral e/ou</p> <p>* Celular para gravar a participação dos alunos (a depender da turma)</p>	<p>* Ficha para registro de pesquisa da temáticas em livros, Internet, outros.</p> <p>* Ficha para tomada de notas.</p> <p>* Ficha de registro do desempenho discente e de observações em geral e/ou</p> <p>* Celular para gravar a participação dos alunos (a depender da turma)</p>	<p>* Ficha para pesquisa na Internet.</p> <p>* Ficha de registro do desempenho discente e de observações em geral e/ou</p> <p>* Celular para gravar a participação dos alunos (a depender da turma)</p>	<p>* Texto com a VC por escrito.</p> <p>* Celulares/ laptops para a gravação das VCs.</p> <p>* Ficha de registro do desempenho discente e de observações em geral e/ou</p> <p>* Celular para gravar a participação dos alunos (a depender da turma)</p>	<p>* Ficha com a ordem das apresentações.</p> <p>* Ficha de registro do desempenho discente e de observações em geral e/ou</p> <p>* Celular para gravar a participação dos alunos (a depender da turma)</p>	<p>* Fichas para autoavaliação e de avaliação por pares das VCs.</p> <p>* Gravações das VCs.</p>
Duração	± 1h (pouco mais da metade uma aula)	± 1h30 (aproximadamente uma aula)	± 2h30 (pouco mais de uma aula e meia)	± 2h30 (pouco mais de uma aula e meia)	± 4h (pouco mais de uma aula e meia, pois as demais horas serão cumpridas nas residências dos alunos)	± 1h30 (aproximadamente uma aula)	± 2h30 (pouco mais de uma aula e meia)

Fonte: Elaboração própria com base em Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2004)

Como parte final dessa proposta de SD, construiu-se uma representação de como o referido procedimento se adequaria dentro da realidade das sessenta aulas totais previstas para os níveis E1 e E2, considerando que o trabalho médio devotado à oralidade com base nos documentos analisados é de pouco mais de vinte por cento ou cerca de seis a sete aulas por nível. A representação tomou por base o ciclo da LOA apresentado na seção 2.4.1.1 do capítulo teórico, em que as tarefas são centrais ao processo, sendo que, de forma cíclica e processual, conceitos e pressupostos são apresentados como um *continuum*. A tabela de sessenta quadros representa as aulas previstas, sendo as áreas hachuradas as destinadas ao trabalho da oralidade por intermédio das SD. À esquerda, visualizam-se o Quadro de referência em que constam todos os níveis do Currículo Específico, os objetivos gerais de aprendizagem, o conteúdo e as indicações do passo a passo do ciclo até sua etapa final.

Figura 20 - Representação da SD para o E1 e E2 Inglês LE na abordagem avaliativa da LOA Gênero: Videoconferência



Fonte: Elaboração própria

Finalizada a apresentação desta proposta, a seção a seguir destina-se à apresentação da segunda proposta de SD em torno do gênero discursivo exposição oral, finalizando o ciclo 1 do Currículo Específico no que diz respeito ao desenvolvimento e avaliação da oralidade em LI.

5.2 Histórias de vida da pandemia do COVID-19: trabalhando o gênero Exposição Oral

O contexto vivenciado atualmente pela humanidade desde o início do ano passado certamente marcou e tem marcado a vida de todos nós.

Considerando tal realidade, para essa segunda SD propõe-se que seja trabalhado o gênero discursivo exposição oral, tendo novamente como tema-chave a pandemia.

Dessa vez, todavia, a proposta é que os alunos apresentem relatos de vida que evidenciem como têm sido suas rotinas e de suas famílias durante a pandemia do COVID-19. Para essa tarefa, pode-se orientar que cada aluno faça um vídeo apresentando, inicialmente a si mesmo e suas famílias e/ou amigos, para que, posteriormente, proceda ao relato propriamente dito discriminando como tem sido seu dia-a-dia.

No caso do CIL pesquisado, que além de objetivos de aprendizagem voltados para o domínio de conhecimentos linguísticos atinentes ao tempo verbal presente, prevê o ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) de tempos verbais do passado e futuro, pode-se acrescentar propostas de relato que dizem respeito à descrição de fatos passados no início da pandemia, assim como a exposição de expectativas e planos futuros para o pós-pandemia. De acordo com os objetivos de aprendizagem previstos para o ciclo investigado segundo as Diretrizes Pedagógicas dos CILs, tempos do passado e do futuro fazem parte do ciclo 2; razão pela qual a presente SD não prevê a mobilização por parte dos alunos desses dois tempos verbais.

A seguir, apresento o passo a passo da SD para nível E3, seguindo a mesma organização observada na proposta de SD da seção anterior.

5.2.1 Passo a passo da SD em torno do gênero exposição oral (EO)

Para esta SD estão previstos quatro módulos/oficinas, além da apresentação da situação e produção final. Para a apresentação da situação deste gênero, assim como na SD anterior, o objetivo é que os alunos tenham um primeiro contato com a EO, sendo que deve-se deixar evidente que, diferentemente da proposta primeira, o início e final do referido procedimento ocorrerá ao longo do E3. Outra informação importante é que esteja claro entre os alunos que sua produção final, em conjunto com a produção final da SD anterior serão fundamentais para que se defina pela progressão ou não do aluno para o ciclo e nível seguintes.

Considerando que os alunos já tiveram uma experiência de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) da oralidade por intermédio de SD e a depender do grupo, o

professor pode lançar mão de técnicas e abordagens específicas para esse momento de sensibilização. Talvez uma exposição sobre o que consiste o gênero antes de apresentar um vídeo que o represente seja uma boa opção. Outra sugestão seria fazer algumas perguntas atinentes às características do gênero após assistir do vídeo, o que permitiria ao professor ter uma noção do que os alunos já conhecem sobre EO e o que aprenderam das respostas apresentadas. Ter essa devolutiva dos alunos antes da conclusão da oficina é sempre muito importante para os registros dos desempenhos observados, favorecendo que se enxerguem os momentos avaliativos com olhos formativos e em favor das aprendizagens discentes.

Para esse primeiro momento destina-se o equivalente à metade de uma aula, podendo tal tempo ser ampliado a critério do professor. Tal flexibilização deve existir em propostas planejadas e organizadas em torno de SDs, especialmente pelo fato de potencialidades e fragilidades discentes poderem ser vistas nas tarefas realizadas ao longo dos módulos. São exatamente tais aspectos que dão a tal procedimento o alinhamento necessário para organizações escolares em torno de ciclos de aprendizagem, em que tempos e espaços são ampliados.

Para a primeira oficina o foco é assistir novamente a uma outra EO, a fim de que os alunos se familiarizem com o gênero, em especial quanto ao fato de, dessa vez, envolver a participação individual de cada aluno. Diferentemente da proposta anterior em que o trabalho fora desenvolvido em duplas, neste caso, cada aluno deve se atentar que não terá o suporte de um interlocutor, e que sua autonomia será fundamental para o êxito comunicativo. Será muito importante que, oportunamente, o professor apresente ou retome as habilidades do QRO, já que a atenção para a observância de todos os aspectos, em especial no momento avaliativo, estará voltada para um único participante.

Nesse segundo módulo é crucial que a turma como um todo se aproprie tanto das características do gênero em si como das condições em que será apresentado. Para tal, a tarefa voltada para um segundo vídeo sobre relato de vida por intermédio de EO deve atentar-se não apenas ao conteúdo da temática, mas para sondar se os alunos realmente se apropriaram das habilidades que envolvem a oralidade, assim como de aspectos específicos ao gênero. Novamente, a título de sugestão, a tarefa proposta pode partir de perguntas previamente elaboradas por escrito para discussão posterior. No entanto, o docente pode e deve sentir-se à vontade para utilizar os recursos, técnicas ou tarefas que entender mais apropriadas para a realidade de cada grupo. Planeja-se a duração dessa oficina para uma aula, ou seja, aproximadamente 1h30.

É no módulo seguinte que os alunos começarão os preparativos para a criação de suas próprias produções. Está prevista para esta fase que cada um organize, por meio de tópicos, o roteiro de suas apresentações. Antes disso, é claro, o professor deverá esclarecer a todos a temática central das EOs, que se trata de uma produção em torno desse gênero e por meio do qual cada um deverá apresentar como tem sido sua rotina e de seus familiares ou amigos durante a pandemia. Aspectos importantes podem ser elucidados por meio de uma tempestade de ideias, a partir das quais, o próprio professor pode exemplificar a próxima tarefa dessa oficina além de coletar dos próprios alunos conhecimentos acerca do que é importante fazer parte de uma EO.

Tal técnica dedutiva de ensino traz para a sala de aula conhecimentos consolidados de oficinas anteriores e/ou saberes já existentes dos alunos que ainda eram desconhecidos. Na forma de tópicos, o professor pode escrever no quadro as contribuições da turma, permitindo que todos tenham uma noção nítida da próxima tarefa, que consiste exatamente no preparo das produções. Cada aluno, com a ajuda do professor e de colegas, deve fazer um roteiro em LI de sua EO na forma de tópicos. Trata-se de uma etapa importante que, contando com o suporte da produção escrita, auxiliará cada discente no momento de produção oral. É importante salientar, por sua vez, que apesar da EO não envolver diretamente uma interação como no caso da VC, cada participante, em sua individualidade, está comunicando-se com ouvintes que, *a posteriori*, darão uma devolutiva de seu desempenho no momento avaliativo.

Após ou concomitantemente a essa tarefa, o professor, juntamente com a turma, precisará estabelecer a duração média das apresentações, levando em conta a quantidade de alunos e o tempo destinado para a fase de produção final. Por fim, assim como ocorrera na SD anterior, deve-se acordar sobre as regras de participação de todos durante as apresentações, assim como acerca dos critérios da autoavaliação e da avaliação por pares. Para esse módulo está prevista a destinação de uma aula.

Para o módulo seguinte espera-se que os alunos já estejam preparados para a estruturação da EO por escrito. Uma prévia dessa tarefa pode ser solicitada pelo professor como tarefa de casa, especialmente se este entender que a aula seguinte destinada para essa oficina pode não ser suficiente para o que está previsto ser realizado em sala de aula. Isso porque, antes de concluída a versão final por escrito da apresentação, está programada a apresentação ou retomada por parte do professor e, se for o caso, também por parte dos próprios alunos, das habilidades da oralidade segundo o QRO. Assim, guarnecidos e informados dos aspectos a serem observados, cada aluno deverá proceder à escrita do texto para que possam treinar em sala de aula para o professor e/ou colegas. O treino antes da gravação do vídeo como produção final é essencial para que se obtenha suporte e *feedback* necessários quanto aos desempenhos

observados, evidenciando potencialidades e fragilidades em prol das aprendizagens. O professor não pode negligenciar a riqueza do momento, realizando os devidos registros do que julgar importantes tanto para as situações de suporte e feedback, quanto para instâncias em que deverá relatar conhecimentos adquiridos, ainda em fase de aquisição, assim como os que necessitam ser novamente mobilizados. Outrossim, tais registros são essenciais para situações de avaliação somativa.

Concluídas essas etapas no âmbito desse módulo, espera-se que cada aluno consiga fazer a gravação de suas apresentações em casa para a finalização desse ciclo no que tange ao processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) da oralidade. Para essa oficina, apesar de ser prevista apenas uma aula, entende-se por bem computar pelo menos uma hora de trabalho realizado em casa pelos alunos, já que é nesse contexto que serão feitas as gravações.

Para o último módulo, de igual modo ao que fora previsto para a SD anterior, devota-se mais uma aula da grade semestral para que se planeje a ordem das apresentações, de sorte que alunos que tiveram dificuldades nas gravações tenham a oportunidade de tirar suas dúvidas, sendo uma ocasião importante para que as regras de participação e os critérios de avaliação estabelecidos ou acordados sejam retomados.

Finalizando essa proposta, para os dois encontros seguintes voltados ao desenvolvimento da oralidade por intermédio da SD em torno do gênero EO, estão previstos dois momentos: primeiro, para que todos assistam às EOs e realizem a avaliação por pares e a autoavaliação, segundo, para que, numa segunda aula, todos tenham um *feedback* de seu desempenho e possam, colaborativamente, compartilhar suas impressões, dificuldades e aprendizados.

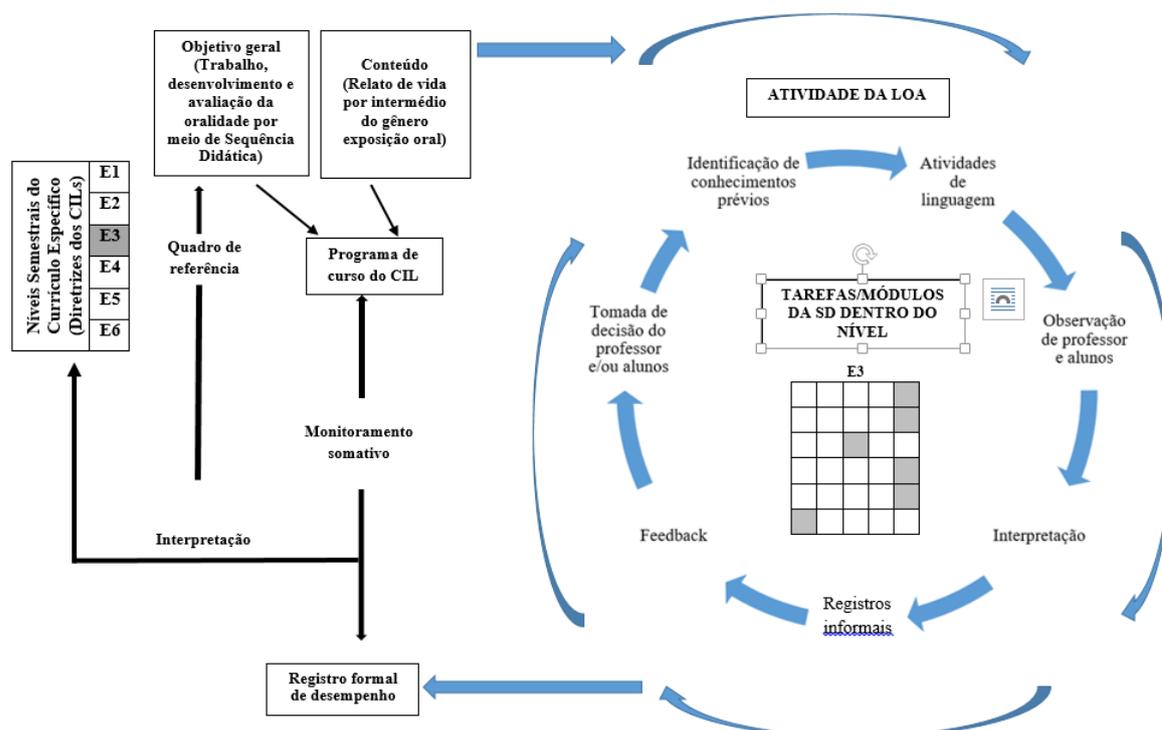
Antes de apresentar o esquema desta SD é importante deixar claro que as sugestões voltadas às formas de fazer registro não são uma imposição, e que se o professor entender como relevante gravar as aulas para acompanhar o desempenho discente, deve atentar-se para que tenha a devida autorização para tal, já que esse procedimento envolve o uso de imagens de pessoas. Outro detalhe diz respeito às sugestões de fichas para tomada de notas pelos alunos. Novamente, trata-se de uma sugestão, já que o professor pode orientar seus alunos para que todas as anotações importantes sejam realizadas em seus cadernos.

A seguir e por fim, apresento o esquema da SD desta seção, seguida de uma representação de como se alocaria dentro do ciclo da LOA, destinando seis das quinze aulas previstas para o E3 para a concretização das tarefas previstas para esta SD:

	Continuação					
Material	<ul style="list-style-type: none"> * Gravação de uma EO com temática livre. * Ficha de registro do desempenho discente e de observações em geral e/ou * Celular para gravar a participação dos alunos (a depender da turma) 	<ul style="list-style-type: none"> * Gravação de uma EO envolvendo relato de vida. * Perguntas-guia para discussão em grupos sobre EO. * Fichas para tomada de notas. * Ficha de registro do desempenho discente e de observações em geral e/ou * Celular para gravar a participação dos alunos (a depender da turma) 	<ul style="list-style-type: none"> * Ficha para registro do roteiro da EO. * Ficha para tomada de notas. * Ficha de registro do desempenho discente e de observações em geral e/ou * Celular para gravar a participação dos alunos (a depender da turma) 	<ul style="list-style-type: none"> * Texto com a EO por escrito. * Celulares/ laptops para a gravação das EOs. * Ficha de registro do desempenho discente e de observações em geral e/ou * Celular para gravar a participação dos alunos (a depender da turma) 	<ul style="list-style-type: none"> * Ficha com a ordem das apresentações. * Ficha de registro do desempenho discente e de observações em geral e/ou * Celular para gravar a participação dos alunos (a depender da turma) 	<ul style="list-style-type: none"> * Fichas para autoavaliação e de avaliação por pares das EOs. * Gravações das EOs.
Duração	±50min (cerca de metade uma aula)	± 1h30 (aproximadamente uma aula)	± 1h30 (aproximadamente uma aula)	± 2h30 (aproximadamente uma aula, pois as demais horas serão cumpridas nas residências dos alunos)	± 1h30 (aproximadamente uma aula)	± 2h30 (pouco mais de uma aula e meia)

Fonte: Elaboração própria com base em Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahnd (2011)

Figura 21 - Representação da SD para o E1 e E2 Inglês LE na abordagem avaliativa da LOA
Gênero: Exposição oral



Fonte: Elaboração própria.

SÍNTESE DO CAPÍTULO

Neste capítulo, trouxe duas propostas de SD para o desenvolvimento da oralidade em LI para os três primeiros níveis do Currículo Específico dos CILs. Com base nos resultados coletados da análise documental, propus duas e não três SDs por entender que tal procedimento não pode ser único nas atividades/propostas para o respectivo nível e, por considerar que o primeiro nível ainda é iniciante, vislumbrando contemplar a proposta de ciclos de aprendizagem em que tempos e espaços são ampliados. Assim, a primeira proposta inicia-se no E1 e termina no E2, sendo que a segunda SD está prevista para ser trabalhada ao longo do E3.

Para a primeira SD, traçou-se um plano de trabalho em torno do gênero videoconferência, a fim de que duplas de alunos simulem uma conversa de apresentação pessoal por intermédio desse gênero, lançando mão de TICs; ao passo que para a segunda, a proposta prevê que alunos consigam expor oralmente sobre a temática proposta, sem o suporte de interlocutores. Tanto para o primeiro quanto para o segundo procedimento a temática central gira em torno da pandemia do COVID-19, assunto bastante atual recentemente.

Todo passo a passo fora devidamente detalhado antes da apresentação das SDs propriamente ditas, sendo, por fim, cada uma representada, levando em consideração o ciclo ecológico da abordagem da LOA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como para ser borboleta é preciso primeiramente ser larva, para que hoje eu pudesse me apresentar como docente-pesquisadora, precisei, antes de tudo, inquietar-me com situações que me incomodavam como docente, para poder avançar e estar aqui, concluindo esta dissertação. Não consigo precisar exatamente desde quando inquietações decorrentes do ato de avaliar me são causa de ódio e ao mesmo tempo de paixão, mas posso afirmar que os quase três anos dedicados a esta investigação abriram meus olhos a possibilidades e à constatação de que ainda há muito por fazer.

Logo no início deste trabalho deixei claro meu foco de investigar meios de como avaliar de forma justa e humanizada a oralidade como prática social, sendo que, *a priori*, tinha em mente analisar provas orais de LI do CIL pesquisado. No entanto, conforme fui me apropriando de conhecimentos sobre como fazer pesquisa e sobre as temáticas centrais envolvidas, a saber, *Avaliação e Oralidade*, esta pesquisa foi tomando outros contornos, os quais são oportunamente retomados aqui antes de serem apresentadas as contribuições que esta investigação pode trazer, além das dificuldades e limitações encontradas, e de encaminhamentos para estudos futuros.

É oportuno ressaltar, todavia, que além das comuns alterações que qualquer pesquisa pode sofrer quando ainda é um projeto, a nova realidade dos CILs no que diz respeito à sua organização escolar também exerceu grande força para que se pensasse tal estudo culminando num produto, mesmo que em forma de proposta. Isso porque a nova organização dos CILs em ciclos de aprendizagem, além de naturalmente constituir uma novidade para tais contextos, por sua natureza, propostas e pressupostos, requer que modificações sejam feitas em práticas de ensino e avaliativas, a fim de contemplar a ampliação de tempos e espaços preconizada.

Dessa forma, tem-se que o objetivo geral desta investigação foi propor um trabalho com Sequências Didáticas (SDs) para que, por meio desse procedimento, os alunos consigam desenvolver a oralidade em LI nos CILs, sendo avaliados tendo como pressupostos a abordagem teórico-metodológica da Avaliação Orientada para Aprendizagem. Pensou-se nas SDs por nelas encontrar lugar face à organização escolar preconizada para tais escolas desde a publicação de suas diretrizes em 2019, e na LOA por sua sistemática e conceitos priorizarem o uso das avaliações formativa e somativa em favor das aprendizagens. Para o alcance desse objetivo geral, esbocei mais três específicos: primeiramente, busquei caracterizar como o ensino e a avaliação da oralidade em LI são normatizados em âmbitos da Secretaria de Estado e Educação do Distrito Federal (SEEDF). Segundo, identifiquei os objetivos de aprendizagem e as condições para o desenvolvimento da oralidade nos CILs e, por fim, elenquei gêneros

discursivos e tarefas potenciais para a elaboração de SDs voltadas para o desenvolvimento da oralidade em LI no ciclo 1 do Currículo Específico tendo suporte da LOA. Para o atingimento de tais objetivos, além de uma pesquisa teórica sobre as referidas temáticas, foram analisados documentos institucionais da SEEDF e da escola pesquisada, caracterizando tal estudo como de natureza qualitativa e documental.

Para que tais objetivos fossem devidamente alcançados, debruicei-me em estudos sobre as temáticas envolvidas, sendo que para a oralidade, além de identificá-la não apenas como habilidade de produção mas também de compreensão oral em que a interação e o uso adequado da língua falada são chave para sua concepção como uma prática social, encontrei no Quadro de Referência para a Oralidade (QRO) (MERCER; WARWICK; AHMED, 2017) um norte para que aspectos da oralidade fossem trazidos às claras. Isso foi importante para que eu entendesse que a oralidade, assim como o letramento, precisa ser devida e formalmente ensinada em sala de aula, envolvendo qualquer idioma que se propõe a ensinar, aprender e avaliar.

Quanto aos ciclos de aprendizagem, além de ser praticamente uma exigência para que me apropriasse de conhecimentos acerca de tal organização escolar, foi a partir do que aprendi e do pouco que já sabia sobre SDs que vislumbrei apresentar ao final desta pesquisa uma proposta para aplicabilidade futura em contextos reais de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) de LI em CILs. A LOA, por sua vez, veio como uma luva para que fosse possível casar tanto a unanimidade dos documentos analisados quando priorizam a função formativa da avaliação, quanto a ainda presente exigência de emitir pareceres somativos sobre os desempenhos discentes ao final de ciclos de estudo.

No que diz respeito ao primeiro objetivo específico, das análises dos documentos constatou-se que tanto o ensino quanto a avaliação da oralidade em LI são previstos e priorizados nos documentos da SEEDF, sendo que tal ênfase para o contexto de ensino pesquisado foi observada nas Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019). Entre a avaliação e a oralidade, de fato, o cuidado em ressaltar como a avaliação deve ser conduzida na Rede foi unânime em todos os insumos de análise, já que todos a priorizam como parte essencial no processo de ensino-aprendizagem, situando a importância de dar lugar ao olhar formativo para instrumentos, processos e abordagens avaliativas, mesmo reconhecendo o lugar inabalável da função somativa em seus contextos escolares. Nos referidos documentos, como já mencionado no capítulo de análise, é dada primazia a métodos, técnicas e abordagens voltados à aprendizagem discente, e que igualmente considerem que tempos e espaços precisam ser ampliados (caso necessário), e que a autoavaliação e a avaliação por pares podem exercer

influência positiva no processo de formação discente, contribuindo para a construção de sua autonomia e autorregulação.

Quanto ao segundo objetivo específico, constatou-se que o CIL pesquisado cumpre, segundo preconizam as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019), todos os objetivos de aprendizagem previstos para o ciclo do currículo pesquisado. Na verdade, além de tais objetivos, observou-se que, consoante manual didático adotado e que rege o fazer pedagógico do referido nível na escola, objetivos do ciclo seguinte também são contemplados, garantindo para a instituição em questão, elaborar, se assim convier, SDs com um grau de complexidade maior, lançando mão de gêneros discursivos e tarefas igualmente mais elaboradas. Outrossim, para que a oralidade em LI seja genuinamente desenvolvida nos CILs como prática social, identificou-se também que uma das condições para tal é que o professor do idioma seja proficiente e tenha domínio da referida habilidade, priorizando o uso da língua alvo nas situações comunicativas desenvolvidas em sala de aula entre ele e alunos, sem negligenciar que estes façam o mesmo entre si, e que tais interações sejam criadas e propiciadas por meio de gêneros discursivos diversos que simulem a LI em situações comunicativas reais, contextualizadas e relevantes.

Por fim, como os gêneros eram parte fundamental não apenas para o alcance do último objetivo específico, mas também do geral, da análise documental realizada, identifiquei que há, para o referido nível, uma primazia pelo gênero discursivo diálogo, formato bastante presente em situações discursivas como entrevistas, discussões e debates, além de fazer parte da apresentação de outros gêneros como descrições, relatos e exposições orais, por exemplo. Para situações de ensino-aprendizagem propostas pelo manual didático adotado pelo CIL em questão, o diálogo teve destaque na maioria delas, sendo que, para situações avaliativas planejadas para conclusão de unidades didáticas e de bimestres letivos, o relato e a exposição oral entraram em cena em boa parte das vezes.

Assim, do alcance dos três objetivos específicos elencados, debruicei-me para o objetivo geral, qual seja, a proposição de um trabalho com SDs para propiciar ao aluno desenvolver a oralidade em LI nos CILs com suporte da LOA, considerando os ciclos de aprendizagem.

Para isso, além do alcançado pelas análises, tomei por base a estruturação de SDs proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e um esquema do referido procedimento proposto por Dolz, Schneuwly, Di Pietro e Zahnd (2004) para, a partir deles, construir duas propostas de SD para os três primeiros níveis do Currículo Específico.

Todos os quadros das referidas SDs começaram pela proposição de uma apresentação da situação, seguidos pelos módulos (ou oficinas) propriamente ditos e finalizados com a produção final.

Como as propostas foram apresentadas em forma de quadros contendo tópicos orientando o passo a passo sugerido para o alcance dos objetivos vislumbrados em torno da apropriação dos gêneros discursivos sugeridos, apresentei, em forma de texto explicativo antes da apresentação dos esquemas em si, orientações e sugestões mais detalhadas do que o professor poderia mobilizar para o desenvolvimento da oralidade por intermédio dos referidos gêneros.

É importante destacar que, como se tratam de propostas, alterações poderão ser feitas pelo professor ante a necessidades e potencialidades evidenciadas dentro de cada turma na prática. Aliás, a flexibilidade deve ser algo levando em conta na SD, haja vista considerar a realidade das heterogeneidades dentro de uma mesma turma, assim como a importância de se construir possibilidades para que espaços e tempos sejam ampliados, algo que é previsto e ressaltado nos ciclos de aprendizagem.

Eis a razão porque apresentei sugestões e reforcei a importância de o professor registrar processual e continuamente os desempenhos discentes; de dar voz e vez para que os alunos externem suas fragilidades e potencialidades, oportunizando-lhes compartilhar saberes já adquiridos; de lançar mão de instrumentos avaliativos e tarefas diversificadas; ensinar explicitamente sobre aspectos que envolvem a oralidade; de lançar mão da LM e de outras habilidade como o letramento como suporte/andaimes para que alunos possam avançar dentro de uma zona de desenvolvimento; de dar lugar à avaliação por pares e à autoavaliação como essenciais não apenas no processo avaliativo mas principalmente no de aprendizagem, e de fazer do *feedback*, um recurso importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011). Por conta de tais aspectos, finalizei minha análise propondo o movimento das SDs dentro da perspectiva cíclica e ecológica da LOA, em que no centro estão os objetivos de aprendizagem devidamente situados no cronograma de aulas para cada SD, e ao redor todos os conceitos e pressupostos da LOA dando suporte às ações docentes e discentes.

É fundamental deixar claro que o que se propõe aqui partiu de dados coletados de documentos, e que sua eficácia e aplicabilidade só poderão ser comprovadas quando de sua colocação em prática em contextos reais de ensino. Considerando as possíveis adaptações, ajustes, a previsibilidade de expansão de tempos e espaços, assim como a não retenção de alunos matriculados dentro de um dado ciclo, propus que a primeira SD começasse no Específico 1 e sua produção final fosse apresentada no Específico 2, e a segunda, para início e

fim no Específico 3, já que é um nível mais avançado, e etapa em que se finaliza o ciclo 1 do Currículo Específico.

Contudo, apesar de sua natureza propositiva, é importante que tais SDs sejam postas em prática, já que para a atual configuração escolar dos CILs em ciclos de aprendizagem, estratégias, técnicas e abordagens que preveem aspectos a favor de tal organização precisam ser consideradas. Reconhecendo-se, então, que toda mudança gera incertezas e apreensões, é essencial que iniciativas dessa natureza sejam abraçadas não apenas por professores, mas por toda a comunidade escolar, tendo o aval e suporte de equipes gestoras, na figura de seus diretores, supervisores e coordenadores.

Antes de dar por encerradas estas considerações finais, apresento a seguir algumas dificuldades e limitações encontradas neste estudo para que não apenas futuros pesquisadores, mas também instâncias superiores que regulam programas de pós graduação no Brasil em nível de mestrado se mobilizem em prol da qualidade de pesquisas e de seus futuros pesquisadores. Por fim, procedo com sugestões de encaminhamentos para pesquisas futuras, em continuidade ao que fora investigado nesta dissertação.

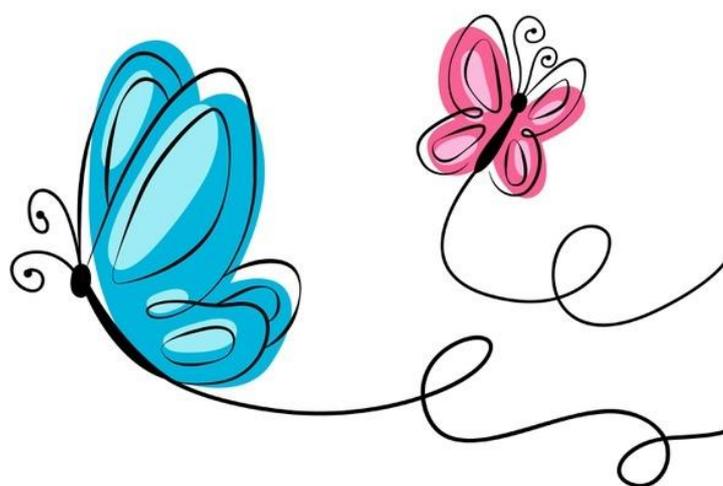
Primeiramente me dirijo, em especial, a órgãos que mantêm não apenas financeiramente cursos de mestrado e doutorado de instituições públicas do país, mas que são responsáveis por certificá-los e estabelecer suas condições de funcionamento. A pandemia do COVID-19 deixou claro que mudanças precisam ocorrer urgentemente na academia em prol de pesquisas e da saúde física e emocional de seus docentes e discentes. É urgente que ainda, em nível de graduação, os alunos sejam devidamente informados sobre aspectos inerentes a estudos futuros como o que envolve um processo seletivo para estudos de pós graduação *latu sensu e stricto sensu*, assim como sobre rotinas da pós graduação. Eu e não poucos colegas não fomos devidamente letrados em como proceder à escritura de um pré-projeto de seleção, sobre como proceder em bancas de examinação, sobre o que significa ‘qualificar’, sobre como realizar pesquisas em banco de dados, sobre como lidar com a questão ética na pesquisa, sobre como proceder quanto à submissão de artigos científicos, além de tantas outras informações que chegam aos nossos ouvidos como muito óbvias, mas que nos são total novidade.

Confesso, particularmente que, em muitas situações, me sentia uma verdadeira estranha em turmas em que boa parte dos alunos já tinham sido alunos especiais. Somados a tudo isso que, naturalmente já abala o emocional de qualquer mortal, visualizo como essencial espaços para atenção à saúde física e mental do discente nas universidades. A pandemia em questão deixou ainda mais evidente a necessidade desse espaço que, mesmo que existente nas universidades brasileiras, ainda não é tão divulgado e presente entre os alunos.

Quanto às limitações propriamente ditas, mais uma vez o tempo foi um vilão, ainda que eu tenha tido que pedir uma prorrogação para conclusão deste estudo, já que a motivação fora de ordem de doença particular. Percebo que pesquisas conduzidas em nível de mestrado têm muito pouco tempo para que possam trazer, de fato, resultados comprovados na prática. Para esta pesquisa, em particular, mesmo que apenas documental, ansiava por ter mais tempo para propor SDs não apenas para um ciclo de um currículo, mas para os dois currículos e todos seus ciclos. Além disso, vislumbrei também ter tido tempo e conhecimento para propor SDs numa proposta de ensino remoto e/ou híbrido, realidade hoje tão presente nas escolas mundo afora.

Por essas razões e limitações, sugiro que, além da aplicabilidade desses procedimentos em contextos reais de ensino-aprendizagem-avaliação (FURTOSO, 2011) – algo que almejo e planejo fazer quando retornar à minha sala de aula –, que mais propostas voltadas à organização por ciclos de aprendizagem nos CILs sejam feitas, contemplando não apenas a oralidade, mas outras como o próprio letramento. Assim como pesquisas voltadas à avaliação que priorizem a aprendizagem discente e a formação de cidadãos cada vez mais críticos, autônomos e responsáveis por seu próprio processo de aprendizagem, numa perspectiva de aprendizagem para a vida. Que assim como a borboleta antes de ser borboleta passou por várias etapas de sua metamorfose, o aluno possa sempre estar evoluindo, numa metamorfose que o permita voar com suas próprias asas sendo relevante onde pousar seus pés.

Figura 22 – Vôo da borboleta



Fonte: Internet⁷³

⁷³

https://br.freepik.com/vetores-gratis/fundo-de-contorno-de-borboleta-desenhado-a-mao_16144467.htm#page=1&query=borboleta%20rosa&position=0&from_view=keyword

REFERÊNCIAS

AKERMAN, R.; NEALE, I. **Debating the Evidence: An International Review of Current Situation and Perceptions: CfBT Education Trust**, n. 22, 2011.

ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro vol. 27, n. 65, p. 3-15, jan./mar, 1957.

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL). **ACTFL proficiency guidelines 2012**. Alexandria, VA: ACTFL, 2012. Disponível em: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

ANDRADE, E. Política de currículo e ciclos de formação. In: **Encuentro Latinoamericano de Profesores de Política Educativa e Seminário Internacional de Questões de Pesquisa em Educação**. 1, 2, 2015, (UNIFESP) - Campinas-SP.

BAKHTIN, M.M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOZA, S. N. R. O.; TENO, N. A. C.; COSTA, N. S. A. Linguística Aplicada e Investigação Científica: Considerações Teóricas para o Ensino dos Multiletramentos. **Revista Letra Capital**, v. 1, p. 118-139, jul./dez 2016. ISSN 2.

BATISTA, E. G.; MORAES, I. T. Avaliação Orientada para a Aprendizagem no Ensino de Línguas para Crianças. **Revelli**, Londrina, v. 12, 2020.

BISHOP, D. V. M.; SNOWLING, M. J. 'Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?', **Psychological Bulletin**, v. 130, n. 6, p. 858-886, 2004.

BLACK, P; WILIAM, D. **Assessment and classroom learning**. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, v. 5, n. 1, pp. 7-74, 1998a.

BLACK, P; WILIAM, D. **Inside the black box: Raising standards through classroom assessment**. London: Department of Education & Professional Studies, Kings College, 1998b.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa**. 1ª. ed. São Paulo: Parábola, 2000; 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Inglesa, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**, Brasília-DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**, Brasília-DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2018.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercados de Letras, 2006.

BRONCKART, J.P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. 2.ed. São Paulo: Educ, 2009.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. New Jersey: Prentice Hall, 2007.

BROWN, H.D.; ABEYWICKRAMA, P. **Language Assessment**. Principles and Classroom Practices. 2. ed. White Plains, NY: Pearson Longman, 2010.

BUTLER, R. Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. **British Journal of Educational Psychology**, v.58, p. 1–14, 1988.

CALADO, S. D. S.; FERREIRA, S. C. D. R. Análise de documentos: métodos de recolha e análise de dados. **Site da educ**, 2004/2005. Disponível em: <www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisededocumentos.pdf>. Acesso em: 23 setembro 2019.

CARLESS, D. Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications, **Innovations, Education and Teaching International**, v. 44, p. 57-66, 2007.

CARLESS, D. Revisiting the TBLT versus PPP Debate: Voices from Hong Kong. **Asian Journal of English Language Teaching**, v. 19, p. 49-66, 2009.

CARLESS, D. Exploring learning-oriented assessment processes, **Higher Education**, v. 69, p. 963-976, 2014.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas –** Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto: Edições ASA, 2001.

CONSOLO, D. A. Revendo a oralidade no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista de Estudos Universitários - REU**, [S. l.], v. 26, n. 1, 2016. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/2665>. Acesso em: 19 out. 2021.

CRESSWELL, J. W. **Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches**. 4. ed. Califórnia: Sage, 2003.

CRISTOVÃO, V. L. L. **Modelos didáticos de gêneros: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira**. Londrina: EDUEL, 2007.

CRISTOVÃO, V.L.L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, p. 305-344, 2009.

CRISTOVÃO, V. L. L. *et al.* Uma proposta de planejamento de ensino de língua inglesa em torno de gêneros textuais. **Letras**, Santa Maria, v.20, n.40, p.191-215. Jan./jun. 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L.; STUTZ, L. Sequências didáticas: semelhanças e especificidades no contexto francófono como L1 e no contexto brasileiro como LE. In: SZUNDY, P. T. C. *et al.* (org.) **Linguística Aplicada e sociedade: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros, in MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.) **Linguagem e Educação – o ensino e aprendizagem de gêneros textuais**, Campinas: Mercados das Letras.

CROKER, R. A. An Introduction to Qualitative Research. In: HEIGHAM, J.; CROKER, R. **Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction**. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009. p. 3-24.

DAWES, L.; MERCER, N.; WEGERIF, R. **Thinking together: a programme of activities for developing speaking, listening and thinking skills for children aged 8-11**. Birmingham: Imaginative Minds Ltd., 2000.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DÍAZ, D. **A reflexão metalinguística sobre a modalização no artigo de opinião em uma sequência didática de preparação para o exame Celpe-Bras**. Universidade de Brasília (Dissertação de Mestrado), 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Médio – versão experimental**, Brasília-DF: SEEDF, 2010.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógicos Professor Carlos Mota**, Brasília-DF: SEEDF, 2012. Disponível em <http://escolas.se.df.gov.br/fde/images/ppp.PDF> Acesso em 20 set. 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: Ensino Médio, Brasília-DF: SEEDF, 2014a. Disponível em <https://issuu.com/sedf/docs/5-ensino-medio> Acesso em 13 de jan. 2020 DISTRITO FEDERAL.

Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, institucional e em larga escala de 2014-2016. Brasília-DF: SEEDF, 2014b. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/diretrizes_avaliacao_educacional.pdf Acesso em 16 de jun. de 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento do Distrito Federal**: Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Finais, Brasília-DF: SEEDF, 2ª. ed. 2018. Disponível em https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ens-fundamental_19dez18.pdf Acesso em 20 de ago. de 2021.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, Brasília-DF: SEEDF, 2015a. Disponível em <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2016/10/regimento-escolar-rede-publica-de-ensino-df.pdf>. Acesso em 24 de fev. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Plano Distrital de Educação**: (PDE 2015-2024), Brasília-DF: SEEDF, 2015b. Disponível em https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/01/pde_site_versao_completa.pdf. Acesso em 23 fev. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Guia Prático: Organização Escolar em Ciclos para as Aprendizagens**, Brasília-DF: SEEDF/SUBEB, 2017. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/395019030/SEDF-Guia-Org-Escolar-Em-Ciclos>. Acesso em 23 fev. 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas**, Brasília-DF: SEEDF, 2019a. Disponível em https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2018/02/diretrizes_pedagogicas_cil.pdf Acesso em 20 dez. 2019.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, Brasília-DF: SEEDF, 2019b. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em 24 de fev. 2020.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; PASQUIER, G.; BRONCKART, J. P. A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de capacidades linguageiras diversas? **Estudos de Linguística Aplicada**, n. 89, p. 25-35, 1993.

DOLZ, J.; SCHNEWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona), In: DOLZ, J.; SCHNEWLY, B e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-F.; ZAHND, G. A exposição oral. In: DOLZ, J.; SCHNEWLY, B e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DÖRNEYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2011.

DUDLEY, E. **Focus on: Oracy Skills**. Oxford University Press. Disponível em <https://access.oup.com/eac/login.htm?url=http://elt.oup.com/teachers/generalcontent/focus-papers/oup-focus-oracy-skills.pdf?cc=br&selLanguage=pt&mode=hub> Acesso em 20 de jul. 2020.

ELLIS, R. **Language Teaching Research and Language Pedagogy**. London: Wiley-Blackwell, 2012.

FÁVERO, A.; CENTENARO, J. A Pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**.v.19, n.1, p170-184, 2019.

FIGUEIREDO, C. Falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções de uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

FULCHER, G. **Practical language testing**. London: Hodder Education, 2010.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série**. UNICEF e parceiros, 2021.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: Da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online**. Tese de Doutorado. P. P. G. em Estudos Linguísticos. UNESP, São José do Rio Preto, 2011.

GARCIA, E. Pesquisa Bibliográfica versus Revisão Bibliográfica - Uma Discussão Necessária. **Línguas e Letras**, v. 17, p. 291-294, novembro 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/13193>. Acesso em: 4 out. 2021.

GENESE, F.; UPSHUR, J. A. **Classroom-based evaluation in second language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

GIBBS, G; SIMPSON, C. Conditions under which assessment supports students' learning. **Learning and Teaching in Higher Education** vol.1 pp.3-31, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7^a. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GOLÇALVEZ, A; FERRAZ, M. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva, **DELTA**, v. 32, n. 1, jan.-abr., 2016.

GREEN, A. Washback in language assessment. **International Journal of English Studies**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 39-51, 2013. Disponível em: <https://revistas.um.es/ijes/article/view/ijes.13.2.185891>. Acesso em: 30 abr. 2021.

GREEN, C.; KLUG, H. Teaching Critical Thinking and Writing Through Debates: An Experimental Evaluation, **Teaching Sociology**, v.4, n.18, p. 462–471, 1990.

GUIMARÃES, A.M.M; MACHADO, A.R. Apresentação. In: GUIMARÃES, A.M.M.; MACHADO, A.R.; COUTINHO, A. (Orgs.). **O Interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p. 9-18.

HAMP-LYONS, L; GREEN. T. Applying a concept model of learning-oriented language assessment to a large-scale speaking test. Report submitted to **Cambridge Assessment**, 2014.

HAMP-LYONS, Language assessment literacy for learning-oriented language assessment, **Papers in Language Testing and Assessment**, v. 6, p.88-111, 2017.

HATCH, J. A. **Doing Qualitative Research in Education Settings**. New York: State University of New York Press, 2002.

JOHNSON, M. H. **Developmental Cognitive Neuroscience**, Second Edition, Oxford: Blackwell, 2004.

JONES, N.; SAVILLE, N. **Learning Oriented Assessment**: A systemic approach (Studies in Language Testing Vol. 45). Cambridge: UCLES & Cambridge University Press, 2016.

KAY, S.; JONES, V. **American Inside Out Evolution**. Macmillan, 2017.

KNOBLAUCH, A. **Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos**: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: JM Editora, 2004.

KOPONEN, M; RIGGENBACH, H. Overview: Varying perspectives on fluency, in Rigggenbach, H (Ed.), **Perspectives on fluency**, Michigan: University of Michigan Press, p. 5-24, 2000.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. London, New York: Routledge, [1996], 2006.

KYKLOS. In: Michaelis, Dicionário Online de Português. **Melhoramentos**, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/ciclo/>. Acesso em: 23/12/2020

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

LEITE, W. **Atando os nós entre a avaliação somativa e formativa: uma proposta à luz da Avaliação Orientada para Aprendizagem no Ensino Técnico**. Universidade de Brasília (Dissertação de Mestrado), 2021.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYSTER, R.; RANTA, L. Corrective feedback and learner uptake. **Studies in Second Language Acquisition**, n. 20, p. 37-66, 1997.

MACHADO, A.R.; CRISTOVÃO, V.L.L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros, in MACHADO, A.R.; ABREU-TARDELLI, L.S.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.) **Linguagem e Educação – o ensino e aprendizagem de gêneros textuais**, Campinas: Mercados das Letras.

MAINARDES, J. **Escola em ciclos: fundamentos e debates**. São Paulo: Cortez, 2009.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, p. 35-54, 2001.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: uma análise de pesquisas sobre processos de implementação (1996-2006). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 13-29, jan./abr. 2008.

MARCUSCHI, L.A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**, 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MATOS, F. G. **Comunicar para o bem: Rumo à paz comunicativa**, Editora Ave Maria, 2002.

MAXWELL, B., BURNETT, C., REIDY, J., WILLIS, B.; DEMACK, S. **Oracy Curriculum, Culture and 82 Assessment Toolkit: Evaluation Report and Executive Summary**, London: Education Endowment Foundation, 2015.

MELO-PFEIFER, S. Multilingual awareness and heritage language education: children's multimodal representations on their multilingualism. **Language Awareness**, v. 3, n. 24, p. 197-215, 2015.

MERCER, N., WARWICK, P., AHMED, A. An oracy assessment toolkit: Linking research and development in the assessment of students' spoken language skills at age 11-12. **Learning and Instruction**, n. 48, p. 51-60, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.10.005> Acesso em 14 de abr. 2020.

MILLARD, W.; MENZIES, L. **Oracy: The State of Speaking in Our Schools**, Voice 21, 2016.

MILLIANTE, A. R.; VIEIRA, A.M.D.P. Os ciclos de aprendizagem e a avaliação na rede municipal de Curitiba, **Educere**. p. 7053-7070, 2017.

MOITA-LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A**, São Paulo, v. 10, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

NARDI, E.L.; SCHNEIDER, M.P. Accountability em educação: políticas educativas e regulação da qualidade, **VIII Jornadas de Sociología de la UNLP**, 2014.

NEDBAJLUK, L. Formação por ciclos, **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 247-261, 2006.

NESSRALLA, M.R.D. Avaliação e formação em serviço para professores de língua inglesa da rede pública de ensino: a experiência no PDPI. In: **Sobre avaliação e ensino de línguas: (re)discutindo conceitos e (re)elaborando ações**. Campinas, SP: Pontes, 2016.

NORTON, B. Identity and language learning: Back to the future. **TESOL Quarterly**, 50 (2), p. 475-479, 2016.

NUNAN, D. **Task-based language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OCDE). **Education at a Glance 2020: OECD INDICATORS**, OCDE, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2020/EAG_2020_V2.pdf Acesso em: 26 de jun. 2020.

OXFORD, R. **Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom**. Washington DC, US: Maryland University, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica: Língua Estrangeira Moderna**, Secretaria de Educação do Paraná, 2008.

PERRENOUD, P. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. D. **Metodologia do Trabalho Científico. Métodos e Técnicas de Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2ª. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Avaliação Docente em Língua inglesa: Uma Proposta de ação. **Signum**: Estud. Ling., Londrina, n. 14/1, 2011.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Breve história da evolução do construto proficiência em línguas. **Em aberto**, Brasília, n. 104, p. 27-44, 2019.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. **Calidoscópico**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 435–459, 2020. DOI: 10.4013/cld.2020.182.10. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.10>. Acesso em: 19 out. 2021.

RICHARDS, J. C. **Difference between Task, Exercise, Activity**, [SD]. Disponível em: <https://www.professorjackrichards.com/difference-task-exercise-activity> Acesso em: 14 abr. 2020.

ROBLES, Marcel M. Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace. **Business Communication Quarterly**, v. 75, n. 4, p. 453-465, 2012.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

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

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (Org.). **Ensino aprendizagem de línguas: língua estrangeira**. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetivos de ensino, In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCRIVEN, Michael. The methodology of evaluation. In: STAKE, R. E. (ed.) **Curriculum evaluation**. Chicago: Rand McNally, 1967.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 19 out. 2021.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra política educacional**. Campinas: Autores Associados, 1998.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística aplicada. In: Signorini, I; Cavalcanti, M. (orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, M. B. **Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas**, CIBEC-INEP-MEC, 1983. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Aprendizagem+da+l%C3%ADngua+mater+na/35f150f1-f6fb-42f0-8175-ed493d6640fd?version=1.3> Acesso em: 22 de jul. 2020.

STEVEN, T.; BOGDAN, R.; DEVAULT, M. **Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource**, Wiley, 2016.

STREMEL, S.; MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: aspectos de sua emergência, desenvolvimento e discussões atuais. **Acta Scientiarum. Education**, v. 33, n. 2, p. 227-238, 2011.

TRICKEY, S.; TOPPING, K. J. **Collaborative Philosophical Enquiry for School Children: Socioemotional Effects at 11–12 Years**, *School Psychology International*, n. 27, p. 599–614, 2006.

TURNER, C; PURPURA, J. Learning-oriented assessment in second and foreign language classrooms. In. TSAGARI, D; BONEERJEE, J. (Eds). **Handbook of Second Language Assessment**, 2016, p.255-272.

UNITED NATIONS CONVENTION ON THE RIGHTS OF THE CHILD. For every child, reimagine. **UNICEF ANNUAL REPORT**. UNICEF, 2020.

VALDÉS, G.; FIGUEROA, R. A. **Bilingualism and Testing: A Special Case of Bias**. Norwood: Ablex Publishing.

VIEIRA, D. **A Didatização de Materiais Autênticos Para o Ensino do Italiano Língua Estrangeira**. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 2012.

VYGOTSKY, L. **Mind in Society**, Cambridge: Harvard University Press, 1978.

VYGOTSKY, L. **Thought and Language**, Cambridge: MIT Press, 1986.

WILKINSON, A. The concept of oracy. In: **Spoken English**, WILKINSON, A.; DAVIES, A.; ATKINSON, D, University of Birmingham, 1965.

WILKINSON, A. The implications of oracy, **Educational Review**, v. 20, 1968.

ANEXO A – AUTORIZAÇÕES DE PESQUISA



Brasília, 22 de agosto de 2019

Ao

Setor de Afastamento Remunerado para Estudos
Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação – DITED
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação -
EAPE

Prezados(as),

Apresento a professora **Anita Angélica Cruz de Palva Sousa**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PGLA, da Universidade de Brasília – UnB, no biênio 2019-2020.

A mestranda, Professora Anita, desenvolve sob minha orientação, uma pesquisa de natureza qualitativa exploratória de base bibliográfica e documental, cujo título é *Avaliação da Oralidade em Língua Inglesa na Perspectiva da Avaliação Orientada para a Aprendizagem*. Seu objetivo é investigar, a partir de atividades/tarefas voltadas para a oralidade, assim como de provas orais utilizadas no Curso Específico, como a oralidade é trabalhada nesse contexto escolar – CIL 2 –, de forma a delinear sugestões para o uso de avaliações da e para a aprendizagem do aluno. Para atingir tal objetivo, a mestranda coletará dados por meio de análise do material didático adotado no Curso Específico, de planos de curso, de provas orais e de análise documental.

Ressalto que a pesquisa será conduzida respeitando os princípios éticos de sigilo e confidencialidade. Sem mais, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



Profª Drª Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo
Matrícula FUB 1064606



Brasília, 22 de agosto de 2019

A

Professora Silvânia Monteiro dos Santos

Direção do Centro Interescolar de Línguas 2

Prezada professora,

Apresento a professora **Anita Angélica Cruz de Paiva Sousa**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada – PGLA, da Universidade de Brasília – UnB, no biênio 2019-2020.

A mestrandia, Professora Anita, desenvolve sob minha orientação, uma pesquisa de natureza qualitativa exploratória do base bibliográfica e documental, cujo título é *Avaliação da Oralidade em Língua Inglesa na Perspectiva da Avaliação Orientada para a Aprendizagem*. Seu objetivo é investigar, a partir de atividades/tarefas voltadas para a oralidade, assim como de provas orais utilizadas no Curso Específico, como a oralidade é trabalhada nesse contexto escolar – CIL 2 –, de forma a delinear sugestões para o uso de avaliações da e para a aprendizagem do aluno. Para atingir tal objetivo, a mestrandia coletará dados por meio de análise do material didático adotado no Curso Específico, de planos de curso, de provas orais e de análise documental.

Ressalto que a pesquisa será conduzida respeitando os princípios éticos de sigilo e confidencialidade. Sem mais, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,



Profª Drª Gladys Plens de Quevedo Pereira de Camargo

Matrícula FUB 1064606



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº 290/2019 - EAPE

Brasília, de setembro de 2019.

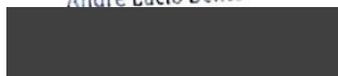
Para: **Coordenação Regional do Plano Piloto**
Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de ANITA ANGELICA CRUZ DE PAIVA SOUZA, estudante do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA, da Universidade de Brasília.

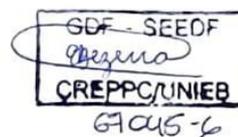
Salientamos que a autorização final da coleta dos dados dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. O acesso à escola e aos professores dar-se-á por autorização expressa do Gestor da Unidade de Ensino e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes da pesquisa maiores de idade, conforme Resolução nº 12/2009 do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, em consonância com os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012.

Atenciosamente,
André Lúcio Bento



ANDRÉ LÚCIO BENTO
Subsecretário

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE





GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	
A) Informações Pessoais	
Nome: <u>Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa.</u>	
Endereço: <u>QRAN conjunto 1 casa 101 - SMU</u>	
Telefones-Residencial: <u>61 32544303</u> Trabalho: _____ Celular: <u>981233125</u>	
e-mail: <u>anita.angelica22@gmail.com</u>	
B) Informações Funcionais (caso seja servidor da SEEDF)	
Matrícula: <u>213423-3</u>	Data de Admissão: <u>8/21/2010</u>
Cargo: <u>Professora</u>	Função: <u>Professora</u>
Órgão de Lotação: <u>SEEDF/CRE P. Piloto</u>	Órgão de Exercício: <u>CIL 2 (Apostamento)</u>
C) Outras Informações	
Local de Trabalho: <u>CIL 2 de Brasília.</u>	
Instituição Interessada: <u>CIL 2 de Brasília.</u>	
Finalidade da Pesquisa: <u>Investigar a partir de atividades/tarefas voltadas para a oralidade, assim como de Provas Orais utilizadas no Curso Especial, como a oralidade é trabalhada. Lista dos seguintes instrumentos: material didático, planos de curso, provas orais e documentos afins</u>	
Data: <u>28/8/2019</u> Assinatura: <u>Anita Angelica Cruz de Paiva Sousa.</u>	
D) Identificação do campo (local de realização da pesquisa - regional de ensino etc)	
<u>CRE Plano Piloto / CIL 2 de Brasília</u>	
E) Parecer Final da Direção da EAPE	
<input type="checkbox"/> Concordamos com a realização da pesquisa da discente por estar em conformidade com as normas da SEEDF <input type="checkbox"/> Não concordamos com a realização da pesquisa da discente por não estar em conformidade com as normas da SEEDF	_____ Assinatura e Carimbo - EAPE

Obs.: A presente autorização está condicionada ao aceite do(a) gestor(a) do campo onde estarão inseridos os sujeitos partícipes da pesquisa. Entendemos que é responsabilidade do(a) pesquisador(a) convencer aqueles que farão parte do estudo quanto a importância e o papel da investigação científica para a temática a que se vincula.

Anexar: - Pré-projeto da pesquisa contendo a descrição da pesquisa, a metodologia (público-alvo, procedimentos, instrumentos etc...); carta da instituição apresentando o discente pesquisador, Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

* Esta solicitação deverá ser protocolada juntamente com os anexos no Núcleo de Documentação da EAPE (Sala 29).

* Aguardar de 5 (cinco) a 10 (dez) dias úteis.

25
19
2019-18-5

ANEXO B – PROGRAMAÇÃO DO 1º SEMESTRE DO CIL 2 DE BRASÍLIA

AMERICAN INSIDE OUT EVOLUTION ELEMENTARY - Units 1 to 4

1st Bimester E1

1	AMERICAN INSIDE OUT EVOLUTION ELEMENTARY - Units 1 to 4 WELCOME THE STUDENTS	2	INTRODUÇÃO AO VOCABULÁRIO BÁSICO DA LÍNGUA (CLASSROOM LANGUAGE, GREETINGS, INTRODUCE YOURSELF, NATIONALITIES, ETC)
3	UNIT 1: TRAVEL Page: 8 - introduce yourself, countries and nationalities.	4	HW CORRECTION Page: 9 - verb to be, alphabet, numbers 0-10
5	HW CORRECTION Pg:10 - personal objects, this/these, a/an, singular/ plural	6	HW CORRECTION Pg: 11 - there is/ there are, any/some REDAÇÃO: Tema na página 7 do workbook
7	Pg: 12 - classroom language, positive and negative answers/feedbacks Homework: pg. 13 - vocabulary extra	8	Recuperação processual UNIT 2: PEOPLE Pg. 14 - Family, possessives.
9	Pg: 15 - numbers 11-999, jobs Checar andamento dos projetos orais.	10	HW CORRECTION Pg: 16 - Jobs and clothes
11	HW CORRECTION Pg: 17 - Present Progressive	12	Pg: 18 - language for life Homework: pg. 19 - vocabulary extra
13	Revisão de estruturas e vocabulário das unidades estudadas.	14	RECUPERAÇÃO PROCESSUAL UNIDADES 1 E 2 (exercícios nas plataformas virtuais, páginas 104-105, páginas 04-11 do workbook)



PROJECT THEME:



COMPOSITION THEME:

2nd Bimester E1

- | | | | |
|-----------|--|-----------|--|
| 1 | FEEDBACK DO BIMESTRE. | 2 | UNIT 3: LIKES
Pg: 20 + 21- simple present |
| 3 | HW CORRECTION
Pg: 22 like/ don't like/ don't mind/ hate | 4 | HW CORRECTION
Pg: 23 - ing, pronouns |
| 5 | Orientação e prática para redações. | 6 | REDAÇÃO proposta na pg. 15 e/ou 19 do WB |
| 7 | Pg: 24 - asking for and giving opinions
Homework: pg. 25 - vocabular extra | 8 | HW CORRECTION
Pg: 26+27 |
| 9 | Pg: 28 + 29 | 10 | UNIT 4: LIVING
Pg: 30 - Reading - introdução a vocabulário de advérbios de frequência |
| 11 | HW CORRECTION
Pg: 31 - adverbs of frequency, ordinal numbers | 12 | HW CORRECTION
Pg: 32 -months, seasons, days of the week
(Vocabulary até ex.:3)
Pg 33- Reading and Listening |
| 13 | HW CORRECTION
Pg 34- Language for life
Revisão pg. 35 - vocabulary extra | 14 | REVISÃO DAS UNIDADES 3 E 4 (exercícios nas plataformas virtuais, páginas 106-107, páginas 12-19 do workbook). |



PROJECT THEME:



COMPOSITION THEME:

1st Bimester E2

1

WELCOME THE STUDENTS

2

REVISÃO DO VOCABULÁRIO BÁSICO
(CLASSROOM LANGUAGE, VERB BE, SIMPLE
PRESENT, ADVERBS OF FREQUENCY, ETC)

3

Introdução do simple past.

4

UNIT 5: OCEAN

Page: 36 - sports, typical past time
expressions

5

Page: 37 - simple past (was, were/ went),
irregulares na pagina 119

6

REDAÇÃO pontuada em sala. Tema na
página 23/27 do workbook.

7

HW CORRECTION

Pg: 38 - simple past, irregulares na pagina 119

8

Pg: 39 - simple past reading and practice

9

Pg: 40 - problem-solving

Homework:

Pg. 41 - vocabulary extra Revisão da
Unidade 5

10

UNIT 6: ALONE

Pg. 42 - expressing feelings

11

Pg: 43 - past experiences, prepositions
Checar andamento dos projetos orais

12

HW CORRECTION

Pg: 44 - reading, writing an article

13

HW CORRECTIONPg: 45
Simple past (negative and interrogative
forms)

14

Pg: 46 - self-knowledge
Homework: pg. 47 - vocabulary extra

PROJECT THEME:



COMPOSITION THEME:

AMERICAN INSIDE OUT EVOLUTION ELEMENTARY - Units 5 to 8

2nd Bimester 52

- | | |
|--|---|
| <p>1</p> <p>FEEDBACK DO BIMESTRE.
Review pages 48 to 51</p> | <p>2</p> <p>UNIT 7: FOOD
Pg: 52 - food vocabulary</p> |
| <p>3</p> <p>Pg: 53- countable/uncountable, there is/ there are, some/a
Pg: 54 - analyzing and creating a menu</p> | <p>4</p> <p>HW CORRECTION
Pg: 55 - how much/ how many, some/any</p> |
| <p>5</p> <p>Orientação e prática para redações.</p> | <p>6</p> <p>REDAÇÃO PROPOSTA NA PÁGINA
31 e/ou 35 do Workbook</p> |
| <p>7</p> <p>HW CORRECTION
Pg: 56 - asking for food, influencing</p> | <p>8</p> <p>Pg. 57 - vocabulary extra
Review : 108/109 on unit 7</p> |
| <p>9</p> <p>UNIT 8: MONEY
Pg: 58 - money discussion and warm-up</p> | <p>10</p> <p>Pg: 59 - comparatives..</p> |
| <p>11</p> <p>Pg: 60 - big numbers
Comparatives review</p> | <p>12</p> <p>HW CORRECTION
Pg: 61 - superlatives</p> |
| <p>13</p> <p>Pg: 62 - comparing products
Homework: pg. 63 - vocabulary extra</p> | <p>14</p> <p>RECUPERAÇÃO PROCESSUAL
Exercícios nas plataformas virtuais, páginas 108-109, páginas 28-35 do workbook</p> |



PROJECT THEME:



COMPOSITION THEME:

AMERICAN INSIDE OUT EVOLUTION ELEMENTARY - Units 9 to 12

1st Bimester 23

1

WELCOME THE STUDENTS
REVIEW OF THE VERB TENSES
THEY'VE STUDIED UP TO NOW.

3

Pg. 65 - adverbs

5

HW CORRECTION
Pg: 67 - adjectives

7

Pg: 68 - criticizing
Pg. 69 - vocabulary extra

9

Recuperação processual.
UNIT 10: TV
Pg: 74-vocabulary and TV discussion

11

HW CORRECTION
Pg: 76 - future forms

13

Pg:78 language for life

2

UNIT 9: TALENT
Pg. 64 - can/can't

4

HW CORRECTION
Pg: 66 - frequency expressions

6

REDAÇÃO Tema pág 39 no WB.

8

HW CORRECTION REVIEW C: 70-73
Começar a trabalhar os projetos orais

10

Pg:75- Reading and Lisening
Checar andamento dos projetos orais

12

HW CORRECTION
Pg: 77- going to practice

14

Pg. 79- Vocabulary extra



PROJECT THEME:



COMPOSITION THEME:

AMERICAN INSIDE OUT EVOLUTION ELEMENTARY - Units 9 to 12

2nd Bimester 23

- | | |
|---|---|
| <p>1</p> <p>FEEDBACK DO BIMESTRE.
HW CORRECTION
Present Perfect</p> | <p>2</p> <p>UNIT 11: EXPERIENCES
Pg: 80 + 81 - present perfect</p> |
| <p>3</p> <p>HW CORRECTION
Pg: 82</p> | <p>4</p> <p>Pg: 83 - present perfect x simple past</p> |
| <p>5</p> <p>Orientação e prática para redações.</p> | <p>6</p> <p>REDAÇÃO. Sugestão na pág 47 no WB.</p> |
| <p>7</p> <p>Pg: 84 - drill present perfect, language for life</p> | <p>8</p> <p>HW CORRECTION
Pg: 85 Vocabulary extra</p> |
| <p>9</p> <p>Recuperação processual
UNIT 12: DRIVE
Pg: 86-Reading and Listening</p> | <p>10</p> <p>87 - prepositions of movement</p> |
| <p>11</p> <p>HW CORRECTION
Pg: 88 - tense review</p> | <p>12</p> <p>HW CORRECTION
Pg: 89 - places</p> |
| <p>13</p> <p>Pg: 90 - directions
Pg. 91 - vocabulary extra</p> | <p>14</p> <p>Review pages 92 to 95</p> |



PROJECT THEME:



COMPOSITION THEME:

ANEXO C – CALENDÁRIO DO 1º SEMESTRE DE 2021 DO CIL 2 DE BRASÍLIA

MARCH 2021

SUNDAY MONDAY TUESDAY WEDNESDAY THURSDAY FRIDAY SATURDAY

	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15 Class 1 1ST BIM 	16 Class 1	17 Class 2 <i>St. Patrick's Day</i>	18 Class 2	19 Classes 1 and 2	20  Monday Theme classes
21	22 Class 3 	23 Class 3 	24 Class 4 	25 Class 4 	26 Classes 3,4 and 5 	27  Tuesday classes
28	29 Class 5	30 Class 5	31 Class 6			

Two things define you. Your patience when you have nothing and your attitude when you have everything.

NOTES

 20/03- Sábado letivo temático remoto para turmas de segunda-feira./ Planejamento pedagógico da comunidade escolar

 27/03- Sábado letivo remoto para turmas de terça-feira.

 Semana da Conscientização do Uso Sustentável da Água (Lei nº5.243/2013)- 22 a 26/03.

*Feriados em itálico são do calendário americano.**

APRIL 2021

SUNDAY			WEDNESDAY			SATURDAY		
				1 Class 6	2 <i>Paixão @ Cristo</i>	3		
4	5 Class 7	6 Class 7	7 Class 8	8 Class 8	9 Classes 6, 7 and 8	10 ! Wednesday classes		
11	12 Class 9	13 Class 9	14 Class 10	15 Class 10	16 Classes 9 and 10	17		
18	19 Class 11	20 Class 11	21  <i>Tiradentes</i>	22 Class 12	23 Classes 11 and 12	24 ! Thursday classes		
25	26 Class 12	27 Class 13	28 Class 13	29 Class 14	30 Classes 13 and 14			

Not all storms come to disrupt your life;
some come to clear your path.

NOTES

- ! 10/04- Sábado letivo remoto para turmas de quarta-feira.
- ! 24/04- Sábado letivo remoto para turmas de quinta-feira.

*Feriados em itálico são do calendário americano.**

MAY 2021

SUNDAY	MONDAY	TUESDAY	WEDNESDAY	THURSDAY	FRIDAY	SATURDAY
	1 Class 14	2 Recup. Processual	3 Recup. Processual	4 Recup. Processual	5 Recup. Processual	6 ! Friday classes
7	8 Class 1 2ND BIM Mother's Day	9 Class 1	10 Class 2	11 Class 2	12 Classes 1 and 2	13
14	15 Class 3	16 Class 3 	17 Class 4	18 Class 4	19 Classes 3 and 4	20 ! Monday Theme class
21	22 Class 5	23 Class 5	24 Class 6	25 Class 6	26 Classes 5 and 6	27
28	29 Class 7 Memorial Day					

You are never too old to set another goal
or to dream a new dream. -C.S. Lewis

NOTES

-  Semana de Educação para a Vida (Lei no 11.998/2009)- 03 a 07/05.
-  Dia Nacional de Combate ao Abuso e à exploração Sexual de Crianças e Adolescentes (Lei no 9.970/2000)- 18/05.
-  08/05- Sábado letivo remoto para turmas de sexta- feira.
-  22/05- Sábado letivo temático remoto para turmas de segunda. / Planejamento pedagógico da comunidade escolar.

JUNE 2021

		Class 7	Class 8	<i>Corpus Christi</i>	Classes 7 and 8	
	Class 9	Class 8	Class 10	Class 9	Classes 9 and 10	
	Class 11	Class 10	Class 12	Class 11	Classes 11 and 12	! Tuesday classes
<i>Father's Day</i>	Class 13	Class 12	Class 14	Class 13	Classes 13 and 14	
	Catch up class	Class 14	Catch up class			

Discipline is choosing between what you want now and what you want most. -Abraham Lincoln



Dia Nacional da Educação Ambiental (Lei no 12.633/2012)- 03/06.



19/06- Sábado letivo remoto para turmas de terça-feira.

*Feriados em itálico são do calendário americano.**

JULY 2021

1	2	3	4	5	6	7
				Catch up class	Catch up class	
<i>Independence Day</i>	Self evaluation	Self evaluation	Recup. Processual	Recup. Processual	Self evaluation	! Wednesday classes
	Recup. Processual	That's all!				
	➔	➔	➔	➔	➔	➔
	➔	➔	➔	➔	➔	➔

Keep going. You did not come this far just to come this far.

! 10/07- Sábado letivo remoto para turmas de quarta- feira.

*Feridos em itálico são do calendário americano.**