



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO

**UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A FUNÇÃO SOCIAL  
DE UM CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO DF NO ENSINO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

Karina Fares Barreto Nunes

Brasília - DF  
Outubro de 2021

Karina Fares Barreto Nunes

**UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A FUNÇÃO SOCIAL  
DE UM CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO DF NO ENSINO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Edileuza Fernandes Silva.

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

NN972e Nunes, Karina Fares Barreto  
Um estudo sobre avaliação da aprendizagem e a função social de um Centro Interescolar de Línguas do DF no ensino de Língua Estrangeira / Karina Fares Barreto Nunes; orientador Edileuza Fernandes da Silva. -- Brasília, 2021. 102 p.

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

1. Avaliação da Aprendizagem. 2. Educação. 3. Língua Estrangeira. 4. Centros Interescolares de Línguas. 5. Democratização do ensino de línguas. I. Silva, Edileuza Fernandes da, orient. II. Título.

KARINA FARES BARRETO NUNES

**UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E A FUNÇÃO SOCIAL  
DE UM CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DO DF NO ENSINO DE LÍNGUA  
ESTRANGEIRA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), como requisito para a obtenção do título de mestre em educação. Linha de pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação.

**DEFENDIDA E APROVADA EM 15 DE OUTUBRO DE 2021.**

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Edileuza Fernandes Silva

Universidade de Brasília/PPGE (UnB) (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rita de Cássia Barbirato Thomaz de Moraes

Universidade Federal de São Carlos/PPGL (UFSCar)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Campos Machado

Universidade de Brasília/PPGE (UnB)

---

Prof. Dr. Juscelino Da Silva Sant'Ana

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

*A Francisca Belarmino Barreto, minha avó.*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus e a todos os espíritos de luz por me proporcionarem vida e saúde para cumprir essa etapa de minha vida profissional e acadêmica.

À minha família que sempre me apoiou e me apoia em cada decisão, pilar sem o qual não teria conseguido chegar até aqui.

Aos amigos pela escuta, acolhimento e carinho durante esse processo.

À minha orientadora, professora comprometida com a ciência e com a educação pública, por me ensinar o caminho nessa empreitada acadêmica.

Aos componentes da banca de qualificação e de defesa pela leitura atenta e contribuições pertinentes para meu amadurecimento.

À Universidade de Brasília pelos esforços empreendidos em assegurar a qualidade da educação superior pública.

A todos os integrantes do PRODOCÊNCIA pelos ricos debates realizados ao longo destes dois anos.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal por ter me concedido licença remunerada para estudos para que pudesse me dedicar integralmente à pesquisa.

NUNES, K. F. B. **Um estudo sobre avaliação da aprendizagem e a função social de um Centro Interescolar de Línguas do DF no ensino de Língua Estrangeira**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

## RESUMO

Política pública consolidada no Distrito Federal, os Centros Interescolares de Língua (CIL) constituem uma rede de escolas públicas de ensino de línguas que ofertam o componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) e têm por função social democratizar a oferta e o acesso à aprendizagem e à aquisição de línguas e promover a formação integral do sujeito por meio da ampliação de seu universo cultural (DISTRITO FEDERAL, 2019a). O presente estudo busca responder à questão geral em que medida os sentidos e os significados atribuídos por professores de um CIL do DF à avaliação da aprendizagem em línguas estrangeiras se relacionam à função social expressa nas Diretrizes Pedagógicas dos CILs e no PPP da escola? Nesse intento, tem por objetivo geral: analisar em que medida os sentidos e os significados atribuídos por professores de um CIL do DF à avaliação da aprendizagem em línguas estrangeiras se relacionam à sua função social explicitada nas Diretrizes Pedagógicas e Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Para tanto, recorreremos à análise de documentos que orientam a avaliação da aprendizagem no Distrito Federal, à aplicação de um questionário e à entrevista semiestruturada. Os dados foram organizados a partir de núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013) por compreendermos a palavra como síntese de múltiplas determinações. As lentes teórico-metodológicas que permitiram a aproximação ao movimento da realidade estiveram ancoradas ao materialismo histórico-dialético (MARX, 2011) compreendendo a realidade como totalidade mediada e contraditória. A análise dos dados revelou que os professores reconhecem os CILs como importante instituição para a democratização do ensino-aprendizagem de línguas e para a ampliação do universo cultural do sujeito. Em relação à avaliação da aprendizagem, os professores a compreendem como o processo de obtenção de informações para reorientação do trabalho pedagógico, incluindo a própria avaliação, além de servir como autoavaliação docente. No entanto, a práxis (SÁNCHEZ VASQUEZ, 1977) dos professores carece de maior conscientização que permita superar a visão de que a democratização do ensino de línguas se concretiza pela simples entrada do estudante nos CILs. Ao mesmo tempo em que a abordagem de ensinar (ALMEIDA FILHO, 2013) dos professores comporta os significados de língua, de ensinar e de aprender alinhados ao que se espera da educação pública no Distrito Federal, ela necessita de fortalecimento da Competência Teórica e da Competência Aplicada (SANT'ANA, 2015) dos professores, uma vez que sua práxis parece mais influenciada por sua Competência Implícita (BANDEIRA, 2015).

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem; Educação; Língua Estrangeira; Centros Interescolares de Línguas; Democratização do ensino de línguas.

## ABSTRACT

Consolidated public policy in the Federal District, the Interscholastic Language Centers (*Centros Interescolares de Línguas - CIL*) constitute a network of public language schools that offer the curricular component Modern Foreign Language (MFL) and have the social function of democratizing the offer and access to learning and acquisition of languages and promote the integral formation of the subject through the expansion of their cultural universe (DISTRITO FEDERAL, 2019a). This study aims to answer the question: how far the senses and meanings attributed by teachers of a CIL in the Federal District to the assessment of learning in foreign languages are related to its social function explained in the Pedagogical Guidelines and PPP? Thus, our general objective was to analyze to what extent the senses and meanings attributed by teachers of a CIL in the Federal District to the assessment of learning in foreign languages are related to its social function explained in the Pedagogical Guidelines and PPP. For this purpose, we resorted to document analysis of documents that guide the assessment of learning in the Federal District, the questionnaire and the semi-structured interview to hear the teachers. Data were organized from meaning cores (AGUIAR and OZELLA, 2006, 2013) as we understand the word as a synthesis of multiple determinations. The theoretical-methodological lenses that allowed the approximation to the movement of reality were anchored to the historical-dialectical materialism (MARX, 2011) because we understand reality as a mediated and contradictory totality. The meanings constituted by the teachers about the CILs recognize this institution as important for the democratization of language teaching and learning and for the expansion of the subject's cultural universe. With regard to learning assessment, teachers understand it as a process of obtaining information for reorienting the pedagogical work, including the assessment itself, in addition to serving as teacher self-assessment. However, the praxis (SÁNCHEZ VASQUEZ, 1977) of teachers lacks an increase in the level of awareness that allows overcoming the view that the democratization of language teaching is materialized by the simple entry of the student into the CILs. Data analysis also pointed out that the approach of teaching (ALMEIDA FILHO, 2013) of teachers carries meanings of language, teaching and learning in line with what is expected in the Federal District, in addition to indicating a need to strengthen teachers' Theoretical Competence and Applied Competence (SANT'ANA, 2015), since their praxis seems to be more influenced by their Implicit Competence (BANDEIRA, 2015). This study contributes to the reflection on the social function of CILs in the Federal District and to the orientation of training processes aimed at foreign language teachers in the Federal District.

**Keywords:** Language assessment; Education; Foreign Language; Centros Interescolares de Línguas; Democratization of language learning;



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Número de vagas, inscritos e demandas por curso em 2000 e em 2010 .....	17
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em língua estrangeira realizadas no período de 2010 a 2020 .....	29
Quadro 2 - Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em língua estrangeira no período de 2010 a 2020 cujo tema abrange a concepção de avaliar do professor .....	30
Quadro 3 - Significados de Tarefa para os professores participantes da pesquisa .....	67

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Ano de Conclusão da Licenciatura - 1990 a 2020 .....	44
Gráfico 2 - Anos de atuação como professor de língua estrangeira .....	44
Gráfico 3 - Anos de trabalho como professor de língua estrangeira em Centro Interescolar de Línguas .....	45
Gráfico 4 - Contexto de formação inicial e das primeiras experiências profissionais .....	56
Gráfico 5 - Documentos oficiais da rede pública de ensino conhecidos pelos professores .....	73

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AFA	Avaliação Formativa Alternativa
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAIC	Centro de Atenção Integral à Criança
CD/FEDF	Câmara Distrital/ Fundação Educacional do Distrito Federal
CIL	Centro Interescolar de Línguas
DALF	Diplôme Approfondi de Langue Française
DF	Distrito Federal
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EUA	Estados Unidos da América
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
GEDLE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática de Línguas Estrangeiras
GO	Goiás
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital do Brasil
PDCA	Profissão Docente, Currículo e Avaliação
PEAC	Programa de Extensão de Ação Contínua
PP	Proposta Pedagógica
PPE	Programa Permanente de Extensão
PPP	Projeto Político Pedagógico
REUNI	Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
Revista HELB	História do Ensino de Línguas no Brasil
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE	Unidade Escolar
UnB	Universidade de Brasília
USP	Universidade de São Paulo
WBI	Wallonie-Bruxelles International

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E PESSOAL .....</b>	<b>16</b>
<b>2 CONTEXTUALIZANDO OS CILS: HISTÓRICO DA OFERTA ESCOLAR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....</b>	<b>22</b>
<b>3 LOCALIZANDO AS PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....</b>	<b>27</b>
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA .....</b>	<b>36</b>
4.1 Conhecendo o solo: contexto de pesquisa .....	37
4.2 Procedimentos e instrumentos para levantamento dos dados.....	39
4.2.1 Análise Documental: apreensão das perspectivas teóricas e metodológicas .....	39
4.2.2 Traçando as possibilidades de escuta dos professores: questionário e entrevista semiestruturada.....	40
4.3 Núcleos de significação: procedimento para leitura e organização dos dados.....	45
<b>5 (RE)ORIENTAR PERCURSOS: A PRAXIS AVALIATIVA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UM CIL DO DF .....</b>	<b>52</b>
5.1 (Re)orientando caminhos de vida: a função social dos CILs .....	52
5.2 Reorientar caminhos no ensino-aprendizagem de línguas: sentidos e significados de professores de LE sobre avaliação.....	60
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>83</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>95</b>

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se desenvolveu no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, mestrado acadêmico *stricto sensu* na Linha de Pesquisa: Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA) e se articula às produções realizadas pelo Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Trabalho Docente, Didática e Trabalho Pedagógico (PRODOCÊNCIA) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Pensar a linguagem como a maneira pela qual o pensamento acede à existência (VYGOTSKY, 2001) permite compreender como o estudo de uma nova língua dá acesso a outras maneiras de pensar, outras culturas, outros sujeitos, de maneira que ao longo do processo ela deixa de ser estrangeira, constituindo uma “língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro não vai apenas ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também ‘falar esse mesmo aprendiz’ [...]” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 20).

Dado o caráter formativo, a depender do projeto de educação defendido pelas instituições educativas, a aprendizagem de línguas pode ser priorizada ou preterida. Assim ocorreu em alguns momentos da história educacional brasileira. Buscando condições adequadas para o ensino-aprendizagem de línguas, nos anos 70, a professora Nilce do Val Galante, inspirada em uma experiência que vivera em outro país, idealiza um centro de línguas público, primeira iniciativa do gênero no Brasil. Atualmente, existem 17 unidades que têm como função social:

democratizar a oferta especializada e o acesso à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras, assim como promover a formação integral dos estudantes por meio da ampliação do seu universo cultural sob os preceitos contidos numa educação que corrobora os direitos humanos, a sustentabilidade, a cidadania e a autonomia. (DISTRITO FEDERAL, 2019a)

Democratizar o ensino, segundo Luckesi (2011), depende do acesso universal ao ensino, da garantia de permanência e terminalidade e da qualidade do ensino. Tais condições encontram ligação com a avaliação da aprendizagem, uma vez que avaliações inadequadas podem resultar em repetência e evasão escolar, aspecto se evidencia nos Centros Interescolares de Línguas, uma vez que o estudante reprovado por duas vezes consecutivas perde o direito à renovação de matrícula (DISTRITO FEDERAL, 2019d).

Instigadas a compreender as concepções e as práticas avaliativas de professores que atuam nos CILs, problematizamos acerca da questão central de pesquisa: em que medida os

sentidos e os significados atribuídos por professores de um CIL do DF à avaliação da aprendizagem em línguas estrangeiras se relacionam à função social expressa nas Diretrizes Pedagógicas dos CILs e no PPP da escola?

Em face dessa questão, propomos como objetivo geral: analisar em que medida os sentidos e os significados atribuídos por professores de um CIL do DF à avaliação da aprendizagem em línguas estrangeiras se relacionam à sua função social explicitada nas Diretrizes Pedagógicas e no PPP. Deste, desdobram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) Compreender os significados atribuídos por professores de LE de um CIL à função social dos CILs;
- b) Discutir os sentidos e os significados constituídos por professores acerca da avaliação da aprendizagem e as relações com a função social dos CIL.

Considerando ainda que, há poucos estudos realizados na área de avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras que contemplem as relações de práticas avaliativas no cumprimento das finalidades das instituições de ensino de línguas, esperamos que o presente estudo contribua para se pensar essa importante relação, tendo em vista que historicamente, as finalidades do ensino de línguas vinculam-se às demandas do modo de organização social capitalista e do mercado de trabalho.

A dissertação se estrutura em cinco capítulos além desta introdução. Inicialmente são apresentadas as relações entre o objeto de pesquisa e minha<sup>1</sup> trajetória profissional e pessoal. Em seguida, recuperamos historicamente a oferta do ensino escolar de línguas no Brasil no Distrito Federal. No terceiro capítulo, apresentamos o estado do conhecimento com as pesquisas na área de avaliação da aprendizagem em Língua Estrangeira empreendidas entre 2010 e 2020 a partir dos bancos de dados: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), Revista Linguagem e Ensino (publicação científica trimestral do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, Qualis A1 - Letras, 2016), Revista Delta (Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, PUC – SP, Qualis A1 – Linguística e Literatura, 2016) e o Repositório Institucional da Universidade de Brasília. No quarto capítulo, apresentamos o percurso metodológico do estudo que contempla a abordagem do método e de pesquisa, os procedimentos e instrumentos para levantar dados e a contextualização da escola onde atuam os interlocutores de pesquisa. Finalmente,

---

<sup>1</sup> No texto desse projeto de pesquisa, o uso predominante da primeira pessoa do plural (nós) expressa que a constituição desse estudo se configura como um trabalho conjunto entre orientanda e orientadora. Nas ocorrências em que for utilizada a primeira pessoa do singular, o evento diz respeito apenas à orientanda.

apresentamos a discussão dos achados de pesquisa divididos em duas seções antes de passarmos às considerações finais.



## 1 MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E PESSOAL

Aos 12 anos de idade, quando assistia a um programa televisivo que mostrava jovens apresentando suas pesquisas em *banners*, não imaginava que um dia ocuparia um espaço semelhante, pois oriunda de classes populares, tinha interiorizada a ideia de que alguns espaços eram impenetráveis para pessoas de minha classe. Da mesma maneira, imaginava que o estudo de línguas estrangeiras era reservado a quem tinha poder aquisitivo para pagar por um curso.

Na 7ª série, em 2006, fui transferida para uma escola distante da região vulnerável onde morava e que era conveniada ao Centro Interescolar de Línguas do Gama (CIL Gama). A entrada nessa escola foi determinante para a minha trajetória profissional e acadêmica, de maneira que retomo em ordem cronológica os acontecimentos que me constituíram enquanto professora e que encontram vinculação com meu objeto de estudo. Quando passei a ser estudante do CIL Gama, esta escola se inseria no Regime de Tributarietàade<sup>2</sup>, que funcionou de forma compulsória em todos os CILs de 2004 a 2009 e a nota obtida no componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM) figurava no boletim da escola de origem. Em razão de minha idade, havia perdido dois semestres de sensibilização com o novo idioma, o que me exigiu um grande esforço para acompanhar os demais estudantes. Apesar de minha motivação inicial estar ligada à obtenção de notas, as horas dedicadas ao estudo da língua francesa gestaram um sentimento de deslumbramento frente às descobertas de novas culturas, novos sons, novas palavras e novas maneiras de me expressar no mundo. Já no ensino médio, ao ajudar colegas nas aulas de LEM, fui questionada por um deles, a respeito da possibilidade de me tornar professora porque, segundo ele, eu “explicava bem”. O comentário deste colega me fez considerar uma mudança na escolha do curso superior que almejava (até então oscilante entre Direito e Relações Internacionais).

Tinha clareza de que, caso não ingressasse em uma universidade pública, minha família não teria condições de arcar com os custos de uma instituição privada. Isto posto, a quantidade de vagas e a concorrência no exame vestibular foram decisivos para a escolha do curso de Licenciatura em Letras – Francês que como demonstra a Tabela 1, abaixo, apresentava à época concorrência inferior se comparados aos outros cursos considerados por mim.

---

<sup>2</sup> Diz respeito ao sistema em que escolas de natureza especial acolhem estudantes de outras unidades escolares regulares no contraturno da escola de origem.

**Tabela 1 - Número de vagas, inscritos e demandas por curso em 2000 e em 2010**

	2º/2000			2º/2010		
	Vagas	Inscritos	Demanda	Vagas	Inscritos	Demanda
Direito (Diurno) – Bacharelado	(informação não localizada)			48	838	17,46
Direito (Noturno) – Bacharelado	50	2544	50,88	48	924	19,26
Relações Internacionais – Bacharelado	40	863	21,58	40	599	14,98
Letras – Francês – (Bacharelado/Licenciatura)	10	39	3,9	21	61	2,9

Fonte: www.cespe.unb.br Acesso em 10/03/2020.

No intervalo de dez anos, é possível verificar, nos dados da tabela anterior, o aumento no número de vagas ofertadas no curso de Letras - Francês, resultado do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, fato este que favoreceu minha entrada em uma universidade pública.

Uma vez integrante do corpo discente do curso de Letras - Francês, experimentei diferentes formas de ter meus conhecimentos avaliados. No 1º semestre, fui submetida a uma avaliação baseada no instrumento prova, cujos itens solicitavam detalhes específicos que apareciam nas narrativas. Na primeira prova, minha nota foi 1,8/10, na segunda, 4,5/10. Eu me perguntava se os resultados seriam diferentes nas sete demais provas sobre obras literárias que ainda me aguardavam. Diante dos números, questionava se a universidade era o lugar que eu deveria estar ocupando. Senti o efeito da avaliação mal sucedida na autoestima, como estuda Enguita (1989), que trata da escola como um lugar em que crianças e jovens são avaliados por outras pessoas:

A instituição escolar é o cenário no qual aprendemos a substituir nossa autoestima pela avaliação que os demais fazem de nós, a conformar a primeira [a pessoa que cremos que somos] a segunda [a pessoa que os demais creem que somos] ou, o que dá no mesmo, a deixar que os outros decidam nosso valor. (ENGUITA, 1989, p. 204)

Em outras disciplinas, tive contato com outros procedimentos avaliativos, como apresentação de seminários e produção escrita de gêneros acadêmicos, sobre os quais fui informada de que deveria melhorá-los para prosseguir no curso. Em se tratando de disciplinas dedicadas à prática oral e escrita da língua estrangeira, o conhecimento prévio dos estudantes sobre a língua estrangeira era heterogêneo, uma vez que a instituição não exigia comprovação de proficiência. A diferença de conhecimento dos alunos se refletia em tratamentos diferentes por parte dos professores. A esse respeito, Freitas (2002, p.313) aponta que:

Professores e alunos defrontam-se na sala de aula construindo representações uns dos outros. Tais representações e juízos orientam novas percepções, traçam possibilidades, estimam desenlaces, abrem ou fecham portas e, do lado do professor, afetam o próprio envolvimento deste com os alunos, terminando por interferir positiva ou negativamente com as próprias estratégias de ensino postas em marcha na sala de aula. É aqui que se joga o sucesso ou o fracasso do aluno – nesse plano informal e não no plano formal.

Ao tomar a palavra, aqueles que estavam tendo o primeiro contato com a língua na universidade eram informalmente julgados, de maneira implícita – por meio de expressões faciais e gestuais – e explícita – por meio de comentários depreciativos de professores que esperavam determinado grau de acuidade e desenvoltura na língua estrangeira. Questiono até que ponto tais julgamentos de valor interferiam no resultado das avaliações formais, levando em consideração que, em língua estrangeira, a expressão oral é também objeto de avaliação, mas os critérios nem sempre são explicados e/ou discutidos com os estudantes.

A partir do 2º semestre, tive uma primeira aproximação à docência por meio do programa de monitoria da universidade na disciplina de prática oral e escrita da língua. Permaneci monitora no 3º e 4º semestres, período em que pude participar da elaboração de algumas sequências didáticas e realizar algumas intervenções junto aos estudantes, experiências que me instigaram a conhecer mais a fundo as questões envolvidas no ensino-aprendizagem de Francês como Língua Estrangeira. A partir, então, do 4º semestre, passei a integrar o Grupo de Pesquisas em Didática de Línguas Estrangeiras (GEDLE), vinculado ao Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, contexto no qual desenvolvi o primeiro projeto de iniciação científica, cujo referencial teórico foi apresentado em *banner* (assim como aqueles estudantes que outrora assistia) em um evento da Universidade de São Paulo (USP).

Fora dos muros da universidade, participei do programa de monitoria<sup>3</sup> da Associação de Cultura Franco-Brasileira de Brasília, tendo por contrapartida uma bolsa de estudos no curso de preparação ao exame de proficiência *Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF)*<sup>4</sup>, o que constituiu um privilégio, uma vez que o valor de inscrição para o exame é elevado e inacessível para as camadas populares.

Aproximando-me da vida profissional, no 6º semestre universitário fui professora assistente da educação infantil em uma escola privada de educação bilíngue. Experiência que

---

<sup>3</sup> O programa de monitoria da instituição era intitulado *Centre d'Aide en Français Langue Étrangère* – Centro de Ajuda em Francês Língua Estrangeira.

<sup>4</sup> Diploma Aprofundado de Língua Francesa

me permitiu refletir sobre questões relacionadas à disciplina dos estudantes, ao controle do processo criativo de estudantes e à maneira como os padrões de “aluno ideal” previamente estabelecidos pela instituição influenciavam na avaliação formal e informal que se fazia dos estudantes. (FREITAS, 2005, p. 227).

As disciplinas dos últimos períodos na universidade contribuíram para a construção de conhecimentos teóricos relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas, tais como as características do público, os objetivos, as expectativas e as necessidades dos estudantes, a relação entre língua materna e língua-alvo, os métodos e as abordagens no ensino, a concepção de língua e de cultura, a luz de autores como Courtillon (2003), Cuq & Gruca (2005) e Porcher (2004). Durante o estágio, pude confrontar os conceitos trabalhados em período anterior com a realidade da sala de aula. Depois de sermos observados em aula pelo professor de estágio, éramos questionados sobre as escolhas metodológicas que havíamos feito e, em grupo, trocávamos experiências a respeito do que poderia ser melhorado.

O modelo da Operação Global do Ensino de Línguas – OGEL (ALMEIDA FILHO, 2013) permite compreender este percurso por considerar que a abordagem de ensinar é construída por diversos elementos, como um sistema de competências necessárias aos professores (Competência Linguístico-Comunicativa, Competência Implícita, Competência Teórica, Competência Aplicada e Competência Profissional), um núcleo que compreende concepções de linguagem, de ensinar e de aprender. Os conhecimentos teóricos, aos quais tive acesso num primeiro momento, iniciaram a construção de minha Competência Teórica (CT) formada por teoria formal a respeito do ensino-aprendizagem de línguas. Quando, em sala, fui instigada a explicar minha prática, fui estimulada a explicitar minha Competência Aplicada (CA). As experiências que vivi integram minha Competência Implícita (CI). Minha busca por formação e o reconhecimento de minha atividade docente contribuem para a minha Competência Profissional (CP).<sup>5</sup>

Ao sair das disciplinas de estágio, acreditava que minha concepção de língua se aproximava daquela de Koch (2003, p. 124), segundo a qual a língua não deixa de ser um sistema (de elementos que interagem em diferentes níveis), mas só se concretiza pela prática social. No entanto, a escola privada em que iniciei minhas atividades profissionais defendia uma concepção de língua enquanto sistema, o que refletia em instrumentos avaliativos padronizados pela instituição, construídos sem a colaboração dos professores, processo de controle do trabalho pedagógico comum em instituições privadas.

---

<sup>5</sup> O modelo OGEL é explorado na seção 5.2.

Em 2015, fui convocada a atuar na Secretaria de Educação (SEDF) como professora de contrato temporário no CIL Gama, e em 2016, fui nomeada professora do quadro efetivo de professores da SEDF também no CIL Gama. No 2º semestre do mesmo ano, fui convidada a assumir a coordenação de língua francesa, ainda inexperiente e sem muita clareza de qual seria o meu papel, que acabou se resumindo ao acompanhamento do planejamento dos professores e ao atendimento a algumas atividades solicitadas pela direção. Durante os anos de 2017 e 2018, não tivemos coordenador pedagógico de língua francesa. Neste período, a equipe de professores precisou se organizar para trabalhar colaborativamente, e foi o momento em que algumas mudanças em relação à avaliação tiveram início. Textos autênticos<sup>6</sup> contextualizados ao tema estudado ao longo da unidade foram privilegiados, além da diversificação de enunciados e formato das questões. Ao mesmo tempo em que tais instrumentos ofereciam informações qualificadas a respeito das progressões e das fragilidades dos estudantes, suas correções demandavam mais tempo que os modelos anteriores.

Em janeiro de 2018, cursei, na condição de aluno especial, a disciplina Competência Comunicativa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) na Universidade de Brasília, na qual as discussões e revisões conceituais realizadas trouxeram inquietações a respeito de minha prática avaliativa. No mesmo ano, após uma formação em teatro oferecida pelo Centro Internacional de Teatro Francófono na Polônia (*Drameducation*), propus aos estudantes avaliar os colegas nos moldes da formação o que causou desconforto de início, mas que ao longo dos encontros, foi naturalizado de maneira que os comentários dirigidos e recebidos eram apreciados pelos demais colegas, que discutiam juntos maneiras de superar as dificuldades encontradas.

Em 2019, voltei a assumir a coordenação pedagógica de língua francesa com mais uma professora efetiva no CIL Gama. Ela compartilhou sua experiência com o sistema avaliativo de sua escola precedente que consistia Planejamento de Ensino Apoiado/Baseado em Tarefas (XAVIER, 2016). Após discussões, decidimos experimentar essa maneira de avaliar, assumindo o compromisso de trabalhar coletivamente e de maneira colaborativa, uma vez que estávamos diante de um novo paradigma avaliativo.

A posição que ocupava me levou a fazer a leitura dos documentos em que nosso PPP se amparava, como as Diretrizes de Avaliação Educacional – Aprendizagem, Institucional e

---

<sup>6</sup> Em Didática de Línguas, tratamos como “autêntico” o documento que não foi produzido, em sua essência, com finalidade pedagógica, ou que ainda não tenha recebido tratamento pedagógico.

Larga Escala (DISTRITO FEDERAL, 2014b)<sup>7</sup>, o Caderno Pressupostos Teórico- Metodológicos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), e o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino (DISTRITO FEDERAL, 2015), revisado e modificado em 2019.

A leitura das Diretrizes de Avaliação Educacional me deu apoio para continuar fomentando discussões a respeito da avaliação dentro da equipe e também me permitiu uma compreensão do termo Avaliação Formativa que associava até então à avaliação de condutas e comportamentos.

Em mais um curso oferecido pela EAPE, Políticas Públicas de Ensino de Línguas no DF, pude questionar a concepção de língua e de abordagem que acreditava ter e pude entender o que era uma política pública. Fui motivada, durante a formação, a transformar minhas inquietações, principalmente em relação à avaliação, em problemas de pesquisa. Foi por esta razão que decidi participar da seleção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília (PPGE-UnB).

Compreendo que, sem minha entrada no CIL Gama, a trajetória que percorri até me tornar professora talvez não tivesse existido, dada a realidade da escola a qual fazia parte antes de ser transferida. Muitos dos colegas que estudaram comigo já não se encontram entre nós, por terem tido sua juventude roubada pelo tráfico de drogas. Outros precisaram interromper os estudos para ajudar a prover os meios de subsistência de suas famílias. Reconheço que ter tido acesso ao CIL foi uma oportunidade determinante para que eu escapasse das estatísticas de jovens que interromperam seus estudos. Por esta razão, compreendo que enquanto professora da rede pública, atuante em um CIL, tenho por responsabilidade velar para que a função social destas escolas se cumpra. Esse é o motor dessa pesquisa.

---

<sup>7</sup> Ainda que as diretrizes tenham sido votadas para vigorarem de 2014 a 2016, pela ausência de publicação de novas diretrizes, tal documento ainda era utilizado para orientar a prática pedagógica.

## 2 CONTEXTUALIZANDO OS CILS: HISTÓRICO DA OFERTA ESCOLAR DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

O histórico da oferta escolar de línguas estrangeiras apresentado nesta pesquisa segue uma ordem cronológica, a iniciar pela chegada dos jesuítas no Brasil até os dias atuais, e se baseia, primordialmente em estudos publicados na revista HELB<sup>8</sup>.

A necessidade de se ensinar línguas, no Brasil remonta à chegada dos jesuítas, no século XVI. Os portugueses precisavam se comunicar com os indígenas para fazê-los transportar os bens explorados até os navios rumo a Portugal, produtos tais como a madeira. Num primeiro momento, a aquisição da língua portuguesa pelos indígenas, e da língua tupi pelos portugueses se deu por imersão, através do contato direto entre órfãos portugueses e indígenas (ALENCAR, 2009). Cientes do impasse que a língua poderia representar na catequização dos índios, os jesuítas se ocuparam da fundação das primeiras escolas de instrução formal na Colônia, período marcado pela hegemonia da concepção tradicional religiosa na versão católica da contra-reforma (SAVIANI, 2005), marcada pelas ideias do Plano da Nóbrega<sup>9</sup> e também das indicações do *Ratio Studiorum*<sup>10</sup>, que apresentava uma concepção rígida de ser humano. O Padre José de Anchieta teve destaque nesta época por ter escrito uma primeira gramática, utilizada até que os professores pudessem escrever uma própria. Note-se como também neste período a língua foi utilizada como instrumento de poder e controle.

Após rupturas com a concepção religiosa tradicional a partir das reformas inspiradas no Iluminismo efetuadas por Marquês de Pombal à época da chegada da família real, em 1808, o ano de 1809 se mostra importante para o ensino escolar de línguas, porque, por meio da Decisão nº 29, foi instituído o estudo das línguas inglesa e francesa, sendo a primeira útil para o Estado por razões comerciais e a segunda importante para o aumento da propriedade de instrução pública, em razão do seu status de língua da arte e do iluminismo. Essa decisão ainda determinava que o estudo dessas línguas deveria seguir os mesmos moldes do ensino de latim, pautado na gramática. O método de ensino mútuo, hegemônico no período, foi marcado

---

<sup>8</sup> Ciente da importância de documentação da história do ensino de línguas no Brasil, o linguista aplicado José Carlos Paes de Almeida Filho, iniciou em 2010 o projeto HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil que resultou na manutenção de uma revista de mesmo nome, na qual são publicadas pesquisas relacionadas à periodização do ensino de línguas no Brasil.

<sup>9</sup> Segundo Saviani (2013, p. 43), o plano “iniciava-se com o aprendizado do português (para os indígenas); prosseguia com a doutrina cristã, a escola de ler e escrever e, opcionalmente, canto orfeônico e música instrumental; e culminava, de um lado, com o aprendizado profissional e agrícola e, de outro lado, com a gramática latina para aqueles que se destinavam à realização de estudos superiores na Europa (Universidade de Coimbra)”.

<sup>10</sup> Saviani (2013, p. 53) explica que o código representado pelo *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* continha 467 regras que orientavam a ação de professores, estudantes, bem como regras de exames e premiações.

pela disciplina rigorosa, hierarquização, reforço da competição e da avaliação do aproveitamento e do comportamento (SAVIANI, 2005).

Durante o período imperial no Brasil (1822 a 1889), as línguas estrangeiras tiveram diferentes tratamentos segundo as reformas educacionais empreendidas, indo do prestígio ao desprezo. Em 1831, o inglês passou a ser pré-requisito para matrícula em cursos jurídicos, expondo o caráter de seletividade associado ao conhecimento de uma língua estrangeira desde então. A obrigatoriedade do inglês no currículo escolar apareceu em 1834, em razão do Ato Adicional de 12 de agosto do mesmo ano. Em 1837, temos a fundação do Colégio Pedro II no qual as línguas estrangeiras eram vistas com o mesmo privilégio das línguas clássicas. Na mesma direção, com a alteração do curso completo para sete anos, em 1841, as línguas clássicas e modernas apareciam em quase todos os estágios (ALENCAR, 2009).

Em 1854, latim, inglês e francês eram pré-requisitos para ingresso no curso de Medicina. Fica o questionamento se tal exigência se dava pela real necessidade destes conhecimentos para prosseguimento dos estudos ou pela intenção de manter a seletividade dos alunos dado o prestígio social associado ao curso. Em 1855, com a Reforma Couto Ferraz, no ensino secundário, eram oferecidas duas línguas clássicas e quatro línguas estrangeiras modernas. No entanto, as reformas de Marquês de Olinda, em 1857, e de Sousa Ramos, em 1862, estabeleceram o estudo do latim por sete anos e o de grego por apenas três. Com a redução dos anos de estudo na Reforma Cunha Figueiredo de 1876, o número de horas dedicadas ao estudo das línguas também foi reduzido. (ALENCAR, 2009)

Vimos que antes das últimas reformas citadas, o estudo de línguas gozou de certo prestígio no âmbito das políticas públicas, ainda que formal, dadas as diferentes realidades dos estados brasileiros. A partir do Brasil República, o ensino de línguas passou por sucessivos declínios, a começar pela República Velha, durante o mandato de Wenceslau Braz, em que a Reforma Carlos Maximiliano, em 1915, reduziu a três os anos de estudos em latim e excluiu o grego do currículo, numa tendência de não valorização das línguas no contexto escolar (VIDOTTI E DORNELAS, 2007).

Já na década de 1920, crescia o movimento da Escola Nova, cujas ideias enfatizavam a relação entre a escola e a sociedade, pressupondo a sociedade como mutável, não rígida (SAVIANI, 2005). Este movimento que recebeu contribuições significativas do desenvolvimento da psicologia da aprendizagem e impulsionou uma nova concepção de aprender. Nessa direção, na década de 1930, início da Era Vargas, houve uma mudança de nível metodológico indicada por força de lei: o Decreto nº 20.833 de 21 de dezembro de 1931 instituiu o Método Direto para o ensino de línguas estrangeiras. Ele pressupunha um ensino



essencialmente “prático”, com privilégio à oralidade e aulas ministradas na língua-alvo. O Método Direto representava um avanço em relação à metodologia anterior, essencialmente gramatical, mas essa política pública não foi concretizada em razão do escasso número de horas dedicadas ao estudo de línguas e da falta de profissionais formados para tal finalidade (MACHADO e SANDERS, 2007) pois os primeiros cursos de Letras no país foram criados apenas em 1934, o que demonstra o peso das condições objetivo-materiais para a implementação de uma política pública.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário, editada por Gustavo Capanema em 1942, dividiu o ensino secundário entre ciclo ginásial, com duração de quatro anos e colegial, com duração de três anos, dividido em científico e clássico. No ciclo ginásial, três línguas eram obrigatórias: latim, com quatro anos de estudo; francês, com a mesma quantidade de anos e inglês com três anos. No ciclo científico, o francês era estudado por um ano, inglês e espanhol por dois, e latim e grego por três anos. Apesar dessa reforma ter garantido o ensino de uma ou mais línguas, tivemos, no mesmo período, fechamentos e repressão a escolas mantidas por colônias alemãs e italianas no sul do Brasil em razão do posicionamento do Brasil no contexto geopolítico da 2ª Guerra Mundial (MACHADO e SANDERS, 2007), o que demonstra que escola e sociedade não são entidades apartadas, mas formam uma totalidade articulada e contraditória.

Com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 retomava o capítulo sobre educação e cultura presente na Constituição de 1934 e em 1947, contexto em que dois grupos disputavam a filosofia que embasaria a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por fim, em 1961, assimilou ideias liberais, de orientação política de centro e direita, e retirou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira no ensino médio (atual ensino fundamental) e deixou a cargo dos estados seu estudo no ensino secundário (atual ensino médio) (MACHADO e SANDERS, 2007) enfraquecendo, dessa maneira, a formação do estudante da escola pública e beneficiando, por consequência escolas privadas e escolas de idiomas, em acordo com ideias liberais, tais como o livre mercado e o Estado mínimo. Priva-se do acesso ao conhecimento classes desfavorecidas, acentuam-se as diferenças de classe e reforçam-se, efeitos sociais esperados em decorrência de tal orientação política.

Por outro lado, as décadas de 1950 e 1960 são marcadas por mobilizações populares, como o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos e o Movimento de Educação de

Base (MEB), a Ação Popular<sup>11</sup> (SAVIANI, 2005) e manifestações do movimento estudantil universitário<sup>12</sup> que traziam nas suas lutas uma concepção humanista de formação. No entanto, a decadência do movimento renovador abriu espaço para o avanço de uma tendência tecnicista, de base produtivista, que, fundamentada na teoria do capital humano, vinculou o desenvolvimento econômico essencialmente à educação. Essa tendência motivou críticas a respeito das relações entre a escola e o sistema capitalista, a exemplo das teorias crítico-reprodutivistas, nos anos 70.

No período de início da reabertura democrática no Brasil, em 1975, tivemos a criação do primeiro Centro Interescolar de Línguas no DF. Outras sete unidades abriram as portas nas décadas de 80 e 90, e mais nove na última década fruto da ânsia dos professores de línguas por condições objetivo-materiais adequadas para o ensino. Em nível nacional, a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, no capítulo que trata da educação básica, especificava no parágrafo 5º do artigo 26 a obrigatoriedade de pelo menos uma língua estrangeira a partir da 5ª série (atual 6º ano). Essa legislação representou um avanço para o estudo de línguas. Outro triunfo, ainda que tardio, se mostrou na Lei nº 11.161/2005, que tornava obrigatória a oferta de língua espanhola no ensino médio e facultativa no ensino fundamental, o que pode ser interpretado como um interesse em colaborar para o estreitamento das relações entre o Brasil e demais países sul-americanos<sup>13</sup>.

No entanto, as reformas empreendidas logo em seguida ao golpe político de 2016, representam consideráveis perdas em relação à democratização do ensino de línguas. A Medida Provisória nº 746 de 2016 retirou a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol e mudou o texto de “língua estrangeira” para “língua inglesa”. Uma alteração de tamanha magnitude feita por força de medida provisória, sem discussão junto à sociedade, mostra-se antidemocrática e alinhada ao governo que se legitimara por meio de um golpe de Estado. Na mesma direção, a versão da BNCC publicada nesse contexto (BRASIL, 2017, p. 241) faz menção apenas à língua inglesa, sem fazer referência às diferentes nacionalidades e às diferentes línguas existentes no mundo globalizado apontadas pelo próprio texto em outros momentos. Estas alterações vão na contramão do que se discutia até 2015, quando se expressava o compromisso com componente língua estrangeira, e incentivava o sentimento de

---

<sup>11</sup> Grupo cristão que representava a organização do movimento católico em prol da libertação dos oprimidos, criada em 1963, dizimada em razão de sua oposição à ditadura militar.

<sup>12</sup> Manifestações inspiradas nos eventos ocorridos na França em maio de 1968.

<sup>13</sup> Principalmente a partir da constituição do Mercado Comum do Sul, organização intergovernamental fundada a partir do Tratado de Assunção de 1991.

pertença a “um mundo plurilíngue, em que realidades se constroem pelo uso de múltiplas linguagens e por fronteiras difusas” (BRASIL, 2015, p. 67).

Vimos que, a depender do projeto político em curso, a oferta escolar de línguas foi estimulada ou prejudicada. Como apontado, a versão da LDB válida até a escrita deste trabalho restringe o ensino de línguas ao ensino da língua inglesa, o que priva o estudante de escola pública de ter acesso a outras línguas estrangeiras. Nesse sentido, os CILs, do Distrito Federal se mostram como instituições de ensino relevantes para a democratização do acesso ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para além daquele que é oferecido na escola regular, além de se mostrarem espaços privilegiados para o ensino-aprendizagem de línguas no que diz respeito às condições objetivo-materiais para a realização do trabalho pedagógico, se comparados à realidade das escolas regulares, que realizam o ensino de línguas em condições desfavoráveis, tais como o elevado número de estudantes por turma, a carga horária por vezes insuficiente dedicada ao componente curricular, e a solidão profissional s) professor(es) de línguas que lá atua(m)<sup>14</sup>. Não afirmamos que, em razão de tais condições, o ensino de línguas deva acontecer exclusivamente em CILs, mas defendemos a luta por condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico também nas escolas regulares, o que é direito de professores e estudantes.

Abordamos, no histórico acima, o tratamento dedicado ao ensino de línguas ao longo da história brasileira no sentido de compreender a gênese dos CILs e a necessidade de democratização do ensino-aprendizagem de línguas enquanto reparação histórica. Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa antes de passarmos aos achados de pesquisa.

---

<sup>14</sup> Em muitas escolas regulares, o ensino-aprendizagem de língua estrangeira é assegurado por apenas um professor, responsável por todas as turmas de um determinado turno, por exemplo, o que não permite que, em coordenação pedagógica, este professor tenha trocas com outros professores do mesmo componente curricular, localizando-o em uma posição de isolamento profissional (LIMA, 2002).

### 3 LOCALIZANDO AS PESQUISAS SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Com o intuito de identificar estudos sobre avaliação da aprendizagem de línguas estrangeiras, recorreremos ao de Vosgerau e Romanowski por ressaltar que os estudos de revisão são importantes para pesquisadores iniciantes em uma determinada área de conhecimento, pois possibilitam:

comparar pesquisas sobre temas semelhantes ou relacionados; apontar a evolução das teorias, dos aportes teórico metodológicos e sua compreensão em diferentes contextos, indicar as tendências e procedimentos metodológicos utilizados na área. (2014, p.168)

Por indicarem tendências, recorrências e também lacunas, tais estudos apontam possibilidades de investigação que possam preenchê-las, como apontam os de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004 *apud* VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p. 173). Ao dissertarem sobre estudos de revisão, Vosgerau e Romanowski (*Idem*) recuperam as diversas nomenclaturas atribuídas a tais estudos e percebem dois grandes tipos de estudos de revisão: o primeiro constituído de estudos do tipo mapeamento, o segundo constituído por estudos que constituem avaliação e sínteses. Dentro do grupo mapeamento, as autoras localizam o Levantamento Bibliográfico, que, se aprofundado teoricamente, se configura como uma Revisão de Literatura ou uma Revisão Bibliográfica. Um aprofundamento ainda mais adensado resulta, segundo as autoras, em estudos do tipo Estado da Arte que identificam temáticas recorrentes e apontam novas perspectivas (VOSGERAU e ROMANOWSKI, 2014, p. 170). As expressões Estado da Arte e Estado do Conhecimento são tratadas conjuntamente pelas autoras. Elas enfatizam que além da identificação da produção, tais estudos demandam processos de análise e categorização, sendo este o tipo de revisão que apresentaremos.

Romanowski e Ens (2006, p. 43) apontam os procedimentos necessários para a realização de pesquisas desse tipo, que vão desde à definição dos descritores que direcionarão as buscas, passando pela definição dos bancos de dados a serem consultados e o estabelecimento de critérios para seleção do material, até que se chegue à produção de sínteses. Dado nosso interesse pela **avaliação da aprendizagem em língua estrangeira**, estes foram os termos indutores que guiaram a busca nos bancos de dados elencados para a pesquisa, dos quais tratamos em seguida.

Por integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa no Brasil, elencamos como primeiro banco de dados a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida e coordenada pelo Instituto

Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Tratando-se de um tema de pesquisa estudado na área de ensino de línguas, consultamos duas revistas de classificação Qualis A1 que tratam do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, indicadas pelo linguista aplicado Almeida Filho (2013, p. 81), a saber: Revista Linguagem e Ensino (publicação científica trimestral do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pelotas, Qualis A1 - Letras, 2016) e Revista Delta (Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, PUC – SP, Qualis A1 – Linguística e Literatura, 2016). Dado nosso interesse pela avaliação em LE realizada especificamente nos CILs, instituições próprias do Distrito Federal, consultamos também o Repositório Institucional da Universidade de Brasília, na expectativa de identificar estudos realizados por professores dessas duas instituições e de outros pesquisadores com interesse na temática.

Assim, a partir da busca inicial no banco de dados BDTD, foi possível perceber que as produções de mestrado e doutorado a respeito da avaliação em língua estrangeira surgiram a partir dos anos 1990, portanto, relativamente recentes. Isso nos levou a escolher o recorte temporal dos 10 últimos anos (2010 – 2020) para a seleção das pesquisas.

Lançada a pesquisa dos termos indutores “Avaliação da Aprendizagem em Língua Estrangeira” nos referidos bancos de dados, concentramo-nos nos resumos que apresentavam descritores estreitamente ligados ao tema. A leitura dos resumos nos permitiu identificar dois grupos de estudos dedicados à avaliação em língua estrangeira: o primeiro com pesquisas ligadas à avaliação de proficiência de uma habilidade específica (expressão e/ou compreensão oral e escrita) ou de uma língua específica; e o segundo de pesquisas a respeito das culturas de avaliar do professor e de avaliações não-tradicionais. O Quadro 1 sintetiza os achados:

**Quadro 1 – Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em língua estrangeira realizadas no período de 2010 a 2020**

<b>Categorias</b>  <b>Bancos de Dados</b>	Avaliação de proficiência de habilidade específica ou de língua específica	Culturas de avaliar do professor e avaliações não-tradicionais
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	Asega (2015); Avila (2018); Batista (2016); Bonvino (2010); Detomini (2018); Freschi (2017); Furtoso (2011); Lima (2010); Pádua (2016); Pascoal (2018); Patricio (2015); Pinhel-Aguilera (2013); Porto (2016); Rauber (2012); Rodrigues (2019); Santos (2016); Silva (2018); Vieira (2016);	Cato (2010); Leimig (2012); Quevedo-Camargo (2011) Rocha (2019); Nascimento (2012);
Revista Linguagem e Ensino		Rocha (2011)
Revista Delta	Consolo e Furtoso (2015)	
Repositório Institucional da UnB	Dutra (2018);	Fernandes (2019); Ferreira (2015); Franco (2011); Ismail (2019); Oliveira (2018); Pinheiro (2018); Zocaratto (2010); Zocaratto (2018)
TOTAL	20	14

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em pesquisas nos bancos de dados citados

Dado o caráter dos CILs, enquanto instituição responsável pela oferta de ensino de diferentes línguas estrangeiras, não pudemos elencar como critério de seleção das pesquisas uma língua específica ou uma habilidade específica, visto que a instituição objetiva desenvolver Competência Comunicativa<sup>15</sup> em habilidades de expressão e compreensão oral e escrita. Na mesma direção, a instituição acolhe estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não cabendo também como critério para escolha dos trabalhos a escolha por uma etapa da educação básica. Por essa razão, nos debruçamos sobre as pesquisas que envolvem, de alguma maneira, práticas avaliativas do professor e sobre aquelas que tratam de metodologias de avaliação não-tradicionais, como as explicitadas no Quadro 2, por acreditarmos serem as que mais se aproximam de nosso objeto de estudo.

<sup>15</sup> A Competência Comunicativa a que fazemos referência diz respeito à síntese de diversos estudiosos da Linguística Aplicada desde Hymes (1979), passando por Canale & Swain (1980), Canale (1983), Celce-Murcia *et al* (1995) e Celce-Murcia (2008).

**Quadro 2 - Pesquisas sobre avaliação da aprendizagem em língua estrangeira no período de 2010 a 2020 cujo tema abrange a concepção de avaliar do professor**

Ano	Instituição de defesa ou publicação	Natureza	Autor	Título
2010	Universidade de Brasília	Dissertação	Zocaratto, Bruna Lourenção	“A cultura de avaliar de professores de inglês em formação inicial de um curso de Letras de uma universidade do DF: estudo de caso”
2010	Universidade Estadual de Campinas	Dissertação	Cato, Mariana Consorte.	“Percepções de alunos universitários brasileiros aprendizes de inglês como LE sobre autoavaliação”.
2011	Universidade de Brasília	Dissertação	Franco, Marilda Macedo Souto	“Avaliando a avaliação: práticas, fluxo histórico e projeções”
2011	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	Artigo	Rocha, Celso Fernando	“A prática avaliativa em uma instituição privada de ensino de língua estrangeira”
2011	Universidade Estadual de Londrina	Tese	Quevedo-Camargo, Gladys	“Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa: elementos para um construto”
2012	Universidade Federal do Ceará	Dissertação	Nascimento, Maria Valdênia Falcão do.	“Representação social, avaliação e léxico: um olhar sobre o discurso de professores e tutores do Curso de Licenciatura Letras/ Espanhol da Universidade Federal do Ceará”
2012	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação	Leimig, Eveline Silva de Freitas	“Avaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo sobre as concepções de professores de escolas de referência em ensino médio integral em Pernambuco”
2015	Universidade de Brasília	Dissertação	Ferreira, Thalita da Rocha Soares	“A avaliação no ensino de inglês como LE: crenças, reflexões e ressignificação”
2018	Universidade de Brasília	Tese	Zocaratto, Bruna Lourenção	“A aprendizagem da avaliação em seus três níveis em um curso de licenciatura de um Instituto Federal: desafios e possibilidades”
2018	Universidade de Brasília	Dissertação	Pinheiro, Luzia Alessandra	“Avaliação em Francês Língua Estrangeira mediada por gêneros textuais na perspectiva acional”
2018	Universidade de Brasília	Dissertação	Oliveira, Jordanah Schroder Fortes de	“Avaliação em um curso de Língua Estrangeira para crianças no ensino fundamental I: uma professora em busca de subsídios para sua prática”
2019	Universidade de Brasília	Dissertação	Fernandes, Marcella Nascimento	“Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação”
2019	Universidade de Brasília	Dissertação	Ismail, Daniela da Silva Duarte	“Oficinas para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas de professores de um centro de línguas público do Distrito Federal”
2019	Universidade Federal do Amazonas	Dissertação	Rocha, Mariana Rabelo.	“Crenças de professores de espanhol sobre a avaliação no ensino-aprendizagem de LE”.

Fonte: elaborado pela autora

Das 14 pesquisas selecionadas, identificamos estudos sobre “avaliações não-tradicionais” como as de Cato (2010) e Pinheiro (2018); investigações sobre crenças – Ferreira (2015); concepções de professores a respeito da avaliação – Zocaratto (2010), Rocha (2011), Leimig (2012), Zocaratto (2018), Oliveira (2018) e Rocha (2019), e estudos que tinham como tema a formação de professores na temática – Quevedo-Camargo (2011), Fernandes (2019) e Ismail (2019). Buscando evidenciar similaridades, complementaridades e eventuais lacunas, tecemos a seguir comentários a respeito desses estudos. A complexidade da temática da avaliação da aprendizagem em língua estrangeira se evidencia na variedade de perspectivas sob as quais o fenômeno é tratado. Reconhecemos, no entanto, que, ainda que alguns dos estudos selecionados se encontrem dentro de outras temáticas, a exemplo dos estudos sobre crenças e sobre formação de professores, suas análises se mostraram pertinentes por cooperarem na ampliação do debate.

Muitos dos estudos aqui descritos investigaram as culturas de avaliar de professores em diferentes contextos. O de Zocaratto (2010), um estudo de caso de caráter interpretativista, identificou manifestações da cultura de avaliar no discurso e nas ações de professores em formação inicial, na fase de estágio supervisionado, no curso de Letras/Inglês de uma universidade no DF. A autora caracteriza como “transitória” a avaliação praticada pelos professores em formação, por apresentarem características de uma avaliação tradicional, como a demasiada valorização do instrumento prova, sem participação dos estudantes no processo avaliativo, mas também características de avaliação formativa em razão do estímulo ao uso da língua-alvo para a comunicação e a disponibilização de meios para que estudantes superassem suas dificuldades. A um resultado semelhante chega Rocha (2011) por meio de uma pesquisa qualitativa etnográfica em uma instituição privada. Ela percebeu contradições entre as aulas e as avaliações praticadas pelos professores: as aulas primavam pela comunicação na língua-alvo, enquanto os testes aplicados havia preocupação essencial com o caráter gramatical. Um dos professores manifestou que apesar de ter discutido a respeito das teorias ligadas à avaliação durante sua formação inicial, não conseguia efetuar mudanças em sua prática avaliativa por considerar as teorias distantes de seu contexto profissional. A pesquisa demonstrou ainda como a avaliação era estruturante no funcionamento da escola e apontou implicações da conversão das relações de ensino em relações de consumo conduzindo a uma acentuada preocupação por parte da direção da escola com a objetividade dos testes, levando professores a estruturá-los em torno de itens objetivos. Esta postura revela uma preocupação com a confiabilidade e praticidade que nem sempre vai ao encontro da



validade destes testes, uma vez que um instrumento confiável nem sempre é válido (SCARAMUCCI, 2011).

Assumindo a impossibilidade de encaixar as concepções de professores sobre avaliação em polos excludentes entre si, Leimig (2012) em pesquisa qualitativa realizada em uma escola da rede pública, referência em ensino médio integral no estado de Pernambuco, argumenta que diversos fatores circunstanciais influenciam a concepção de professores, tais como o interesse das famílias, dos alunos e do mercado de trabalho, por exemplo, fazendo com que a concepção dos professores flutue entre os campos burocrático e responsivo em função de circunstâncias específicas.

Em se tratando de resultados que tenderam a uma polarização, Souto (2011) identificou, nas práticas avaliativas de um Centro Interescolar de Línguas no DF, influências do período audiolingual estruturalista, com forte necessidade de controle e pouca tolerância ao erro. Concepções de avaliação mais tradicionais também foram encontradas em Rocha (2019) e em Oliveira (2018). A primeira constata, a partir das falas de professores egressos de um curso de Letras (Língua e Literatura Espanhola), concepções voltadas para a supervalorização da função de verificação da aprendizagem que se concentravam no ato de examinar. No contexto de Ensino Fundamental I, Oliveira (2018), a partir de uma pesquisa-ação junto a uma das turmas onde atuava como professora substituta, apontou o uso de notas e do instrumento prova como práticas legitimadas juntos aos estudantes de 5º ano, nas quais mudanças lhe pareciam desafiadoras.

Estes estudos evidenciam práticas avaliativas mais orientadas pela Competência Implícita (CI) do professor mesmo quando há um fortalecimento da Competência Teórica (CT) em relação aos conhecimentos sobre avaliação, instigando, portanto, investigações sobre a construção da Competência Aplicada (CA) desses profissionais.

Nascimento (2012), por sua vez, conclui, a partir das falas de professores e tutores da graduação em Letras – Português/Espanhol de uma universidade federal, que a função de verificação da aprendizagem de caráter classificatório se encontra arraigada e possivelmente associada às exigências institucionais. No entanto, a pesquisadora percebe haver espaço para uma ampliação de conceitos uma vez que os professores destacaram a importância do *feedback* e fizeram menção à importância de uma avaliação processual. A autora pontua que os discursos dos professores são atravessados por questões diversas, como a qualidade do ensino e a importância de um bom rendimento e acrescenta que as atitudes de professores em relação à avaliação se mostram influenciadas pela sua formação acadêmica, suas experiências de vida, sua história de vida escolar, pelas conversas com colegas de trabalho e pela

observação de suas práticas, o que remete à abordagem de ensinar desses professores. A pesquisa também evidencia que aspectos sociais e ideológicos presentes no contexto educacional, tais como situações de exclusão, preconceito e pertença social não são tratados quando se discute avaliação o que enfatiza a importância da investigação da práxis desses professores.

No âmbito das crenças sobre avaliação, Ferreira (2015), a partir de um estudo de caso qualitativo de cunho interventivo, realizou sessões de discussão com um professor de uma cooperativa de ensino de língua estrangeira moderna, durante as quais a pesquisadora apresentou ao professor leituras relacionadas à avaliação bem como instrumentos potencializadores de avaliação formativa, ou seja, houve um trabalho no sentido de fortalecimento da CT desse professor. A partir de sessões de visionamento, a autora percebeu que o professor pôde refletir sobre suas práticas avaliativas e deu indícios de que algumas de suas crenças teriam sido ressignificadas, processo que remete ao trânsito de uma CI a uma CA a partir de conhecimentos teóricos elucidativos da própria prática.

Ao analisar as práticas de avaliação nos três níveis (aprendizagem, institucional e larga escala) em um Instituto Federal, Zocaratto (2018) indica que o tratamento da temática da avaliação no curso de Letras/Espanhol se concentra na avaliação da aprendizagem, e é tratado apenas ao final do curso, na disciplina de Práticas de Ensino II, um dos últimos temas a serem abordados no programa da disciplina, carecendo ainda de aprofundamento teórico. Ao acompanhar uma turma do referido curso, a pesquisadora conclui que as concepções e práticas dos professores em formação parecem ter sido mais influenciadas por suas experiências ao serem avaliados na disciplina, na qual tiveram acompanhamento processual e *feedback*, que pelas discussões teóricas em si, o que sugere interiorização dessas experiências na abordagem de ensinar do professor, notadamente em sua Competência Implícita (CI).

Pensando na formação de (futuros) professores, Quevedo-Camargo (2011) propõe um construto tanto para a avaliação de professores em formação quanto para os que já atuam profissionalmente, no qual, de maneira articulada, quatro engrenagens, (capacidade de ação docente, capacidade discursiva docente, capacidade linguístico-discursiva docente e capacidade de autogestão) interagem para compor o que a autora denomina capacidade de linguagem docente. A avaliação é identificada como um dos componentes da capacidade de ação docente, incluindo conhecimentos de nível teórico, técnico, bem como sobre o impacto da avaliação.

Ainda no que diz respeito à formação inicial de professores, Fernandes (2019), por meio de uma pesquisa-ação, propôs um componente curricular optativo dedicado à avaliação

em um Instituto Federal em Brasília, no curso de Letras – Espanhol. A pesquisadora identificou que o conhecimento dos professores em formação sobre questões teóricas relacionadas à avaliação era raso no início das atividades, mas que ao fim da formação, professores integravam em seu vocabulário palavras pertencentes a conhecimentos teóricos relacionados à avaliação trabalhados no componente curricular. A autora defende, então, a obrigatoriedade de um componente curricular dedicado à avaliação nos cursos de Licenciatura.

Mudanças semânticas no discurso dos participantes de pesquisa também são percebidas por Ismail (2019) após a realização de oficinas sobre avaliação da aprendizagem com professores de um Centro Interescolar de Línguas no DF, uma das etapas do estudo de caso interventivo empreendido pela pesquisadora. A autora relata ainda mudanças no planejamento das avaliações dos professores ao longo da realização das oficinas, defendendo que este formato pode estimular o letramento em avaliação de professores, revelando que é necessário um fortalecimento da Competência Teórica (CT) para a concretização de práticas avaliativas que contribuam para as aprendizagens.

Discutindo propostas de avaliação que superassem modelos tradicionais, encontramos os estudos de Cato (2010) e Pinheiro (2018). A primeira pesquisadora investigou as percepções sobre autoavaliação de alunos universitários aprendizes de Inglês como LE. Para tanto, investigou as variáveis que podem influenciar tal percepção, identificando as culturas de aprender e avaliar como as que mais parecem influenciar a percepção dos estudantes. A autora aponta ainda que, à exceção de um estudante que associava a autoavaliação à autotaxação e que via nas avaliações tradicionais um sistema seguro e mais objetivo, os demais participantes se mostraram favoráveis a uma futura adoção de tal procedimento avaliativo, desde que devidamente orientado por critérios. Já Pinheiro (2018), a partir de uma pesquisa teórica a respeito da perspectiva acional<sup>16</sup>, apresenta uma proposta de avaliação pautada em gêneros textuais direcionada ao currículo específico de um Centro Interescolar de Línguas do DF, que inclui a escolha de gêneros em torno de uma temática comum, ficha de avaliação com critérios definidos e informados ao estudante antes da atividade avaliativa e ainda procedimentos que levantem informações a respeito das aprendizagens e possam

---

<sup>16</sup> De acordo com o volume complementar do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, a perspectiva acional “se inspira e vai além da abordagem comunicativa proposta nos anos 1970 no *Niveau Seuil*, que representa a primeira especificação funcional/nocional de necessidades linguageira” (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 25, tradução nossa)

reorientar o processo de ensino-aprendizagem, tais como o *feedback*, a intervenção, a autoavaliação e a meta-avaliação.

O estado do conhecimento nos revela que a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira pode ser investigada por diferentes enfoques. Muitas pesquisas se concentraram em conhecer as concepções de avaliação de professores, enquanto outras se preocuparam em apresentar propostas que colaborassem para a formação desses profissionais. Encontramos ainda estudos mais voltados para práticas de avaliação que poderiam se distanciar de avaliações tradicionais. Vimos que as considerações a respeito das concepções levam em consideração aspectos teóricos e procedimentais, mas, que preocupações a respeito dos desdobramentos sociais da avaliação são explicitadas, dentro da amostra, por Quevedo-Camargo (2011), ao reconhecer como pertinentes para a formação de professores conhecimentos sobre o impacto retrospectivo e prospectivo da avaliação, e por Nascimento (2012) que constata que as contradições sociais presentes no contexto educacional não são consideradas quando se discute avaliação. Constatamos, então, que tais contradições sociais constituem uma lacuna nas pesquisas sobre avaliação. Nesse sentido, este trabalho se diferencia por investigar tais contradições sociais no que se refere à avaliação em língua estrangeira, especificamente nas interseções entre avaliação e a função social dos CILs, explicitada nas Diretrizes Pedagógicas dos CIL (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 19) que indicam que:

Os CILs têm como função social democratizar a oferta especializada e o acesso à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras, assim como promover a formação integral dos estudantes por meio da ampliação do seu universo cultural sob os preceitos contidos numa educação que corrobora os direitos humanos, a sustentabilidade, a cidadania e a autonomia.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Após a imersão em pesquisas descrita no estado do conhecimento e a explicitação da relevância deste estudo sobre avaliação da aprendizagem em línguas estrangeira, apresentamos o percurso teórico-metodológico percorrido para seu desenvolvimento visando o alcance do-objetivo geral: analisar em que medida os sentidos e os significados atribuídos por professores de um CIL do DF à avaliação da aprendizagem em línguas estrangeiras se relacionam à sua função social explicitada nas Diretrizes Pedagógicas e PPP.

Neste estudo, as lentes teórico-metodológicas utilizadas para observar a realidade se ancoraram no materialismo histórico-dialético sintetizado por Marx (2011, p. 78), segundo o qual a realidade precede o pensamento, ou como Netto (2011, p. 22) nos traduz “o objeto da pesquisa tem uma existência objetiva que independe do pesquisador”. Esta escolha se deu por compreendermos que a educação é “uma atividade humana partícipe da totalidade da organização social” (CURY, 1989, p. 13) cuja apreensão exige a compreensão de sua estrutura e dinâmica. A existência objetiva do objeto de pesquisa, porém, não implica uma postura neutra daquele que pesquisa, pois ele se encontra dentro dessa totalidade, sendo sua consciência determinada pelo seu ser social, assim como afirma Marx, “não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (2008, p. 47). Dessa maneira, as sínteses que apresentamos neste estudo são o produto de nosso empenho no desvelamento da realidade no sentido de transpor idealmente o movimento da realidade que observamos, preocupando-se em manter máxima fidelidade ao objeto a partir do conjunto de conhecimentos que possuímos enquanto pesquisadoras. Reconhecemos, no entanto, que esta transposição não é exaustiva uma vez que a própria realidade em que estivemos imersas e ainda estamos inseridas se encontra em constante transformação, processual, como resgata Engels:

A grande ideia fundamental de que não se pode conceber o mundo como um conjunto de coisas acabadas, mas como um conjunto de processos (...) acha-se já tão arraigada, na consciência habitual, sobretudo a partir de Hegel, que assim exposta, em termos gerais, mal pode encontrar oposição. (1963, p. 18)

Inspiramo-nos nos trabalhos de Marx (2011) não apenas por suas contribuições para a compreensão do ser social, mas também pela maneira como o estudioso buscou se aproximar de seu objeto, enriquecendo-se culturalmente para melhor compreendê-lo, ainda que sua preocupação não tenha sido a de formular um tratado epistemológico. Na jornada de estudos para compreender o modo de produção burguês, Marx acaba por desvelar categorias que expressam formas de ser do ser, em qualquer modo de produção: a totalidade, a mediação e a

contradição que constituem, portanto, categorias ontológicas. Realizando mediações entre cada uma delas e a realidade educativa, em que o fenômeno educativo apresenta contradições que lhes são próprias e outras que pertencem à totalidade em que está inserida, mais especificamente a sociedade capitalista (CURY, 1989). Sendo um fenômeno contraditório, a educação se constitui como unidade de contrários, que não são independentes entre si, o que permite, portanto, sua transformação, reafirmando o caráter processual e histórico da realidade. Vale lembrar que a escola enquanto mediação “filtra a maneira de ver as relações sociais” (*Idem*, p.65), podendo ou corroborar interesses de classes dominantes, ou, graças à contradição que lhe é inerente, colaborar para a afloração da consciência.

Inseridos na totalidade de escolas públicas do DF, os CILs compartilham características de escola pública, a exemplo dos pressupostos teórico-metodológicos que embasam seu trabalho, mas apresentam também particularidades, notadamente por sua natureza especial, que inclui espaços e tempos diferenciados de aprendizagem. Da mesma maneira, os CILs compartilham características comuns, mas cada um apresenta suas particularidades. No CIL pesquisado, por exemplo, conforme explicitaremos adiante, a necessidade de tempo de deslocamento dos estudantes ao centro de línguas motivou uma mudança na organização do trabalho pedagógico na instituição. Dito isto, contradição, mediação e totalidade se mostraram categorias fundantes de nossa análise para que nos aproximássemos do movimento da realidade.

Diante do exposto, neste capítulo metodológico, antes de tratarmos dos procedimentos para levantamento de dados, caracterizamos, na próxima seção a escola onde se inserem os interlocutores de pesquisa, por compreender que ela constitui uma totalidade mediada e contraditória.

#### **4.1 Conhecendo o solo: contexto de pesquisa**

Parte da motivação desse estudo se deve às discussões empreendidas a respeito da avaliação em língua estrangeira no Centro Interescolar de Línguas onde eu atuava como coordenadora pedagógica em 2019, o CIL Gama. As contribuições de uma professora cuja experiência acumulada a respeito da metodologia de avaliação adotada na escola em que ela lecionava anteriormente motivaram reflexões a respeito da avaliação da aprendizagem em língua-estrangeira junto à equipe de professores de língua francesa. Tais reflexões me instigaram a buscar entender de maneira mais aprofundada a práxis avaliativa adotada no CIL pesquisado.

O CIL pesquisado se localiza em uma das Regiões Administrativas (RA) mais antigas do DF, constituída por volta dos anos 1930 em uma área de grandes propriedades rurais de famílias goianas e mineiras. De notável importância para a agricultura, o núcleo rural dessa RA é um dos mais importantes cinturões agrícolas regionais.

A realidade socioeconômica da RA, de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - PDAD (DISTRITO FEDERAL, 2019b), diz que 64,2% das pessoas ocupadas estão vinculadas ao setor de serviços e numa divisão por faixa de salário de mínimo, 45% se encontram na faixa de 1 a 2 salário mínimos. Em relação à escolaridade, a pesquisa mostra que mais da metade (59,6%) da população entre 4 e 24 anos frequenta escolas públicas e que desse percentual, 86,8% na própria RA. Dos respondentes, 60,3% afirmaram se deslocar a pé para a escola. É nesse contexto social que se insere o CIL pesquisado.

Inaugurado ao fim dos anos 90, o referido CIL funcionou, num primeiro momento, em um espaço cedido por outra escola, com equipe de funcionários reduzida (três professores) oferecendo a língua inglesa em regime de intercomplementaridade<sup>17</sup>, atendendo exclusivamente estudantes de determinadas escolas. Profissionais de língua espanhola passaram a atuar na escola em 1999. Em 2010, o ensino de francês passou a ser oferecido, mas foi interrompido em 2011 em razão da carência de professores, sendo retomado em 2014, devido à instabilidade ocasionada pela não permanência<sup>18</sup> de professores efetivos na escola.

Hoje, este CIL funciona no antigo prédio de uma extinta Escola Normal, contando com 23 salas de aula, um laboratório de informática com máquinas cedidas pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2008, uma biblioteca, uma sala de reuniões com recursos multimídia, uma sala de professores, uma sala de coordenação para desenvolvimento dos projetos “Sala de Vivência” e “Professor Aprendiz”, quatro banheiros para alunos, dois banheiros para cadeirantes, dois banheiros para professores, a secretaria e a sala da direção.

O diagnóstico da realidade escolar apresentado em sua Proposta Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2019c) aponta que grande parte da comunidade é composta de alunos de baixo poder aquisitivo e que, por isso, enfrentam dificuldades para adquirir o livro didático<sup>19</sup>, e também para frequentar as aulas, pois muitos residem distante do Centro de

---

<sup>17</sup> Isso quer dizer que as notas nos cursos de línguas num CIL eram enviadas à escola de origem do estudante.

<sup>18</sup> Segundo a Proposta Pedagógica (2019), muitos professores participam do remanejamento externo quando não residem na RA em que se localiza este CIL, dada sua localização relativamente distante de outras RAs.

<sup>19</sup> Em Centros Interescolares de Línguas, o livro didático não é oferecido aos estudantes pelo Governo Federal. Cada CIL é livre para adotar ou não um livro didático que auxilie professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Por serem importados, tais livros chegam ao Brasil com preço elevado.

Línguas. Este fato motivou a mudança no regime de trabalho de professores<sup>20</sup> no intuito de tornar os horários de aulas mais acessíveis para os estudantes. As aulas do noturno foram descontinuadas em razão da falta de professores disponíveis a assumir carências de 20h do turno noturno. De acordo com as informações do PPP de 2019 (à época do levantamento de dados, o PPP de 2020 ainda estava em reelaboração em virtude da suspensão das aulas desde o início da pandemia), a unidade escolar contava com 120 turmas totalizando 1969 estudantes. Segundo a Proposta Pedagógica (DISTRITO FEDERAL, 2019c), naquele ano havia 16 professores efetivos, 11 professores temporários, 3 readaptados e 1 com restrição médica.

## **4.2 Procedimentos e instrumentos para levantamento dos dados**

Analisar de que maneira os sentidos e os significados constituídos por professores de um CIL do DF a respeito da avaliação da aprendizagem se relacionam com a função social da instituição, assumida nas Diretrizes Pedagógicas dos CIL (DISTRITO FEDERAL, 2019a), exigiu que lançássemos mão da análise documental de documentos orientadores do trabalho pedagógico na Secretaria de Educação do Distrito Federal, bem como do questionário e da entrevista semiestruturada com os interlocutores de pesquisa. Nas próximas seções, discorreremos acerca da realização de cada um desses procedimentos.

### ***4.2.1 Análise Documental: apreensão das perspectivas teóricas e metodológicas***

A análise documental é uma técnica de leitura de dados qualitativos que nos ajudou a “identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LUDKE E ANDRÉ 2018, p.45) oferecendo informações sobre o contexto em que os documentos foram produzidos, e contribuiu para a interpretação dos dados somado a outros recursos de levantamento de dados (MOREIRA, 2005).

Com o objetivo de compreender as perspectivas teóricas e metodológicas que fundamentam as práticas avaliativas dos CILs bem como sua função social, analisamos os documentos oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal listados abaixo, com maior ênfase aos dos itens **a** e **f**, tendo os demais contribuído para sua contextualização:

---

<sup>20</sup> Anteriormente, os professores trabalhavam 40h semanais em regime de jornada ampliada, no qual, em um turno, os professores asseguram as aulas e em outro se dedicam à preparação das aulas. No regime de 20h/20h, professores têm regência nos dois turnos e o horário de coordenação é diluído ao longo da semana.



- a) Diretrizes Pedagógicas dos CIL (DISTRITO FEDERAL, 2019a), documento que orienta o trabalho pedagógico realizado nos Centros Interescolares de Línguas e apresenta a sua função social, questão de interesse neste estudo;
- b) Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a), em especial, o Caderno de Pressupostos Teóricos, por sistematizarem a função social desse nível de ensino no DF;
- c) Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015), cuja análise se justificou por embasar o Projeto Político-Pedagógico da instituição pesquisada, e em razão do do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de 2019 ter sido publicado apenas no mês de maio daquele ano;
- d) Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019d), por ser o documento que está em vigor e que apresenta orientações a respeito da avaliação;
- e) Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF: Aprendizagem, Institucional e Larga Escala (DISTRITO FEDERAL, 2014b), por respaldarem as concepções e práticas avaliativas das escolas do Distrito Federal;
- f) Proposta Pedagógica do Centro Interescolar de Línguas pesquisado (DISTRITO FEDERAL, 2019c) por se tratar do documento que sintetiza os significados da função social e da avaliação na instituição, assim como as práticas avaliativas que lá se realizam.

A leitura e a organização das informações destes documentos foram fundamentadas na proposta de núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013) explicitada na subseção 4.3 – Núcleos de significação: procedimento para leitura e organização dos dados.

#### ***4.2.2 Traçando as possibilidades de escuta dos professores: questionário e entrevista semiestruturada***

Inicialmente, pensamos em ouvir não apenas professores, mas também estudantes a respeito da avaliação. Recorreríamos à entrevista semiestruturada com professores, e a um grupo focal com estudantes, além de observar as aulas dos professores entrevistados para analisar suas práticas avaliativas. Entretanto, em decorrência da pandemia de Covid-19, no ano de 2020, o percurso metodológico inicialmente pensado foi alterado em respeito às orientações sanitárias e aos profissionais da escola. No período inicial de levantamento dos

dados, entre novembro e dezembro de 2020, os professores estavam em processo de adaptação e em condições de trabalho pouco favoráveis, como a dificuldade de acesso à internet para todos os estudantes fragilizando a transposição do processo de ensino-aprendizagem de línguas para a realidade remota, além da elevada carga de trabalho diante do cenário descrito.

Em face disso, optamos por não observar as aulas realizadas nesse contexto de excepcionalidade, mas recorremos a um instrumento que favorecesse a participação dos professores nas condições de tempo e de espaço existentes. O questionário possibilitou que os interlocutores de pesquisa o respondessem no momento que julgaram mais pertinente (GIL, 2008) e mesmo na ausência do pesquisador, além assegurar o anonimato, deixando-os mais confortáveis em relação às respostas dadas.

Para a criação do questionário, utilizamos o serviço gratuito *Google* Formulários em razão da familiaridade com a ferramenta e da possibilidade de acesso em qualquer local e horário, além da facilidade de envio, este formulário pode ser respondido por *e-mail* ou *whatsapp*. O questionário (Apêndice B) foi elaborado com questões abertas e fechadas, zelando para que as instruções fossem claras, explicitando na introdução os dados das instituições envolvidas, bem como a importância das respostas dos professores participantes para a realização da pesquisa. Incorporamos ao questionário o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que os professores dispostos a participar manifestassem sua concordância.

Um pré-teste do questionário foi realizado, tal como recomendam Hill e Hill (1998) e Gil (2008) a partir de uma primeira versão do questionário encaminhada por *e-mail* a um grupo de nove professores de uma escola diferente da pesquisada. Deste grupo, quatro professores responderam e sugeriram modificações que foram incorporadas, resultando em um novo questionário encaminhado a quatro outros professores, dos quais dois responderam e não apontaram modificações a serem realizadas.

Apresentamos o referido questionário à banca de qualificação que sugeriu a utilização também de entrevistas semiestruturadas mediadas por tecnologia a fim de permitir maior aproximação dos sentidos e dos significados constituídos pelos professores sobre a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira. Optamos pela entrevista semiestruturada porque ela “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152) e na pesquisa realizada, contribuiu para que nos aproximássemos da explicação da realidade e não apenas de sua descrição.

A partir de pressupostos que embasam o referencial teórico, elaboramos um roteiro de entrevista (Apêndice C) que contou com perguntas explicativas, avaliativas, de consequência, e ao longo da entrevista, eventualmente, também formulamos perguntas hipotéticas. No que diz respeito à plataforma virtual utilizada para as entrevistas, optamos por duas, segundo a preferência do participante: plataforma *Google Meet* e plataforma *Zoom Meetings*. Asseguramos a confidencialidade dos participantes por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice D) e Termo de Autorização de Gravação de Entrevistas Semiestruturadas (Apêndice E), ambos assinados por meio do serviço de assinaturas digitais *HelloSign*.

Confeccionados os instrumentos para o levantamento de dados e em posse da autorização para realização da pesquisa emitida pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE), retomamos o contato com a escola, que na pessoa de sua supervisora, prontamente se disponibilizou em contribuir com o estudo. Em novembro de 2020, a pesquisa foi apresentada aos professores pela supervisora pedagógica que nos repassou inicialmente uma lista com o contato de 11 professores que se disponibilizariam em participar.

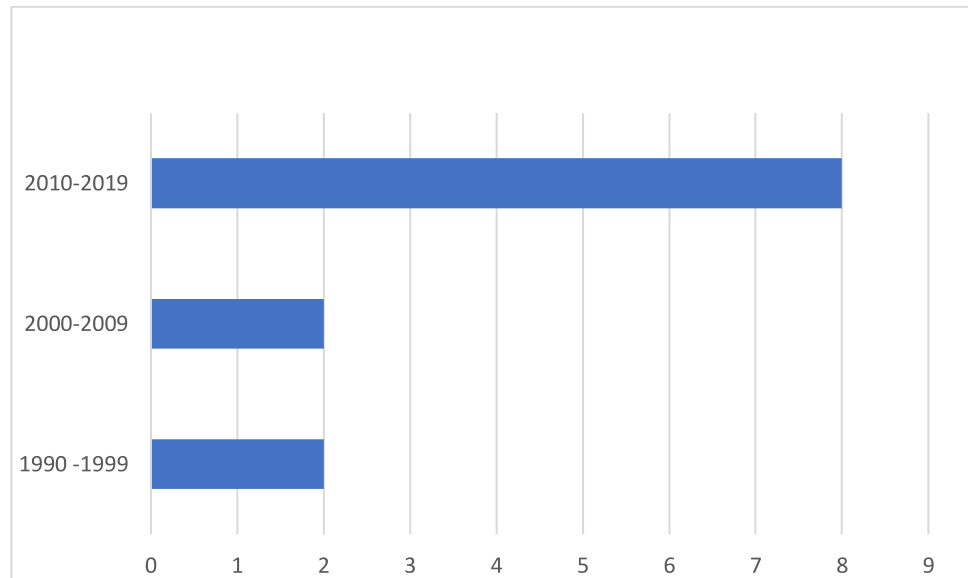
O questionário foi enviado a esses professores para que se manifestassem sobre sua disponibilidade em conceder uma entrevista *on-line*. Até o fim do mês de dezembro, apenas sete professores tinham concordado em conceder uma entrevista e apenas cinco haviam respondido ao questionário. É possível que a sobrecarga de trabalho no ensino remoto tenha interferido na adesão dos profissionais.

Diante do baixo número de participantes, solicitamos um momento de fala durante uma das reuniões coletivas realizadas no mês de janeiro de 2021 a fim de reiterar o convite para participação da pesquisa. Após a reunião coletiva, mais quatro professores se dispuseram a conceder uma entrevista e a responder ao questionário, além de um professor que respondeu apenas ao questionário. A exceção deste, as outras respostas ao questionário são dos participantes que também concederam a entrevista. No total, pudemos realizar 11 entrevistas e obtivemos 12 respostas ao questionário. Destes, oito são professores efetivos e três, temporários.

Os dados dos questionários nos informaram que os professores de língua estrangeira do CIL em estudo possuem Licenciatura em Letras com a habilitação para a língua com a qual trabalham. No que diz respeito ao ano de formatura, predominante, os participantes concluíram seus cursos de formação em Licenciatura entre os anos 1990 e 2020, com maior ênfase na última década como ilustra o Gráfico 1:



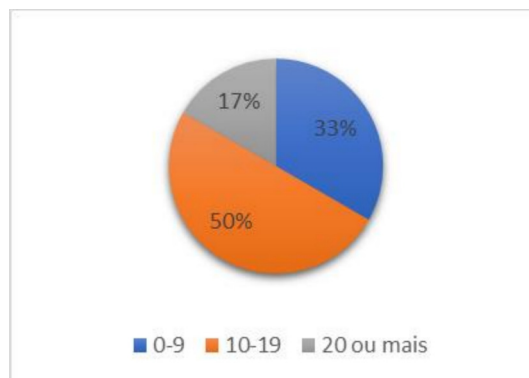
**Gráfico 1 - Ano de Conclusão da Licenciatura - 1990 a 2020**



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas ao questionário

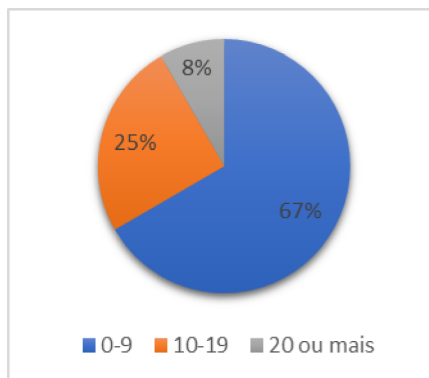
Em relação ao tempo de atuação como professores de língua estrangeira, mais da metade trabalha como professor de línguas por período superior a 10 anos, contudo em período inferior na rede pública do DF e especificamente em CILs:

**Gráfico 2 - Anos de atuação como professor de língua estrangeira**



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas ao questionário

**Gráfico 3 - Anos de trabalho como professor de língua estrangeira em Centro Interescolar de Línguas**



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das respostas ao questionário

Os dados relacionados ao tempo de atuação como professor de LE e ao tempo de atuação como professor de LE revelam que a experiência dos participantes do estudo em CILs constitui a fase mais recente de suas carreiras.

#### **4.3 Núcleos de significação: procedimento para leitura e organização dos dados**

Dada a natureza do estudo proposto e dos procedimentos e instrumentos aos quais lançamos mão para o levantamento de dados, consideramos que as respostas dos participantes são manifestações dos sentidos constituídos pelos sujeitos a respeito da avaliação e da função social dos CILs. Dessa forma, nos cabe discutir a relação entre pensamento e palavra, questão de interesse das ciências humanas, discutida por Vygotsky (2001), cujas formulações inspiram a proposta de núcleos de significação (AGUIAR e OZELLA, 2006, 2013).

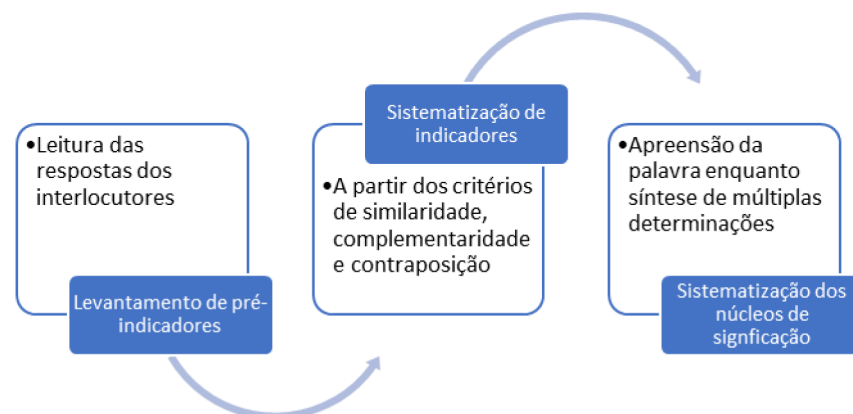
Na área da Linguística, Saussure (2006) estuda o signo linguístico como a combinação do significante (imagem acústica), com o seu significado (conteúdo/conceito) e chama atenção para a arbitrariedade do signo, uma vez que o significante não é necessariamente motivado pelo significado. Isso permite a modificação do signo ao longo do tempo. A partir do ponto de vista psicológico, Vygotsky (2001, p. 120) aponta que “não é apenas o conteúdo de uma palavra que se altera, mas a forma como a realidade é generalizada e refletida numa palavra” (2001, p. 120). Esse autor percebe o significado como uma generalização, um conceito, ou seja, um fenômeno do pensar, mas reitera que “as palavras não se limitam a exprimir o pensamento: é por elas que este acede à existência” (Idem, p.124).

Dentro de tal argumentação, distinguem-se ainda o discurso interior e o discurso exterior. O discurso interno é uma atividade intelectual, consistindo no discurso do locutor

para o próprio locutor. Sua objetivação por meio das palavras constitui o discurso exterior, endereçado a outrem, mas que nem sempre consegue revelar integralmente o pensamento, porque passa pelo significado (socialmente compartilhado), e também pelo sentido da palavra, entendido como “a soma de todos os acontecimentos psicológicos que essa palavra desperta na nossa consciência” (VYGOTSKY, 2001, p. 144). Em relação ao significado, o sentido se mostra de mais difícil apreensão, podendo ter diferentes designações de pessoa para pessoa, dadas as suas multideterminações sócio históricas. Ciente da problemática e buscando instrumentalizar o pesquisador que concebe a realidade a partir de pressupostos do materialismo histórico-dialético, Aguiar e Ozella (2006) propõem um processo de análise e interpretação que favoreça a superação da aparência (significado) em busca da essência (sentido), organizado em três etapas que se articularam dialeticamente.

Assim, fundamentadas em Aguiar e Ozella (*Idem*), o processo de leitura e organização dos dados nesta pesquisa, contemplou as três etapas, como ilustra a Figura 1:

**Figura 1 – Leitura e organização de dados com base em núcleos de significação**



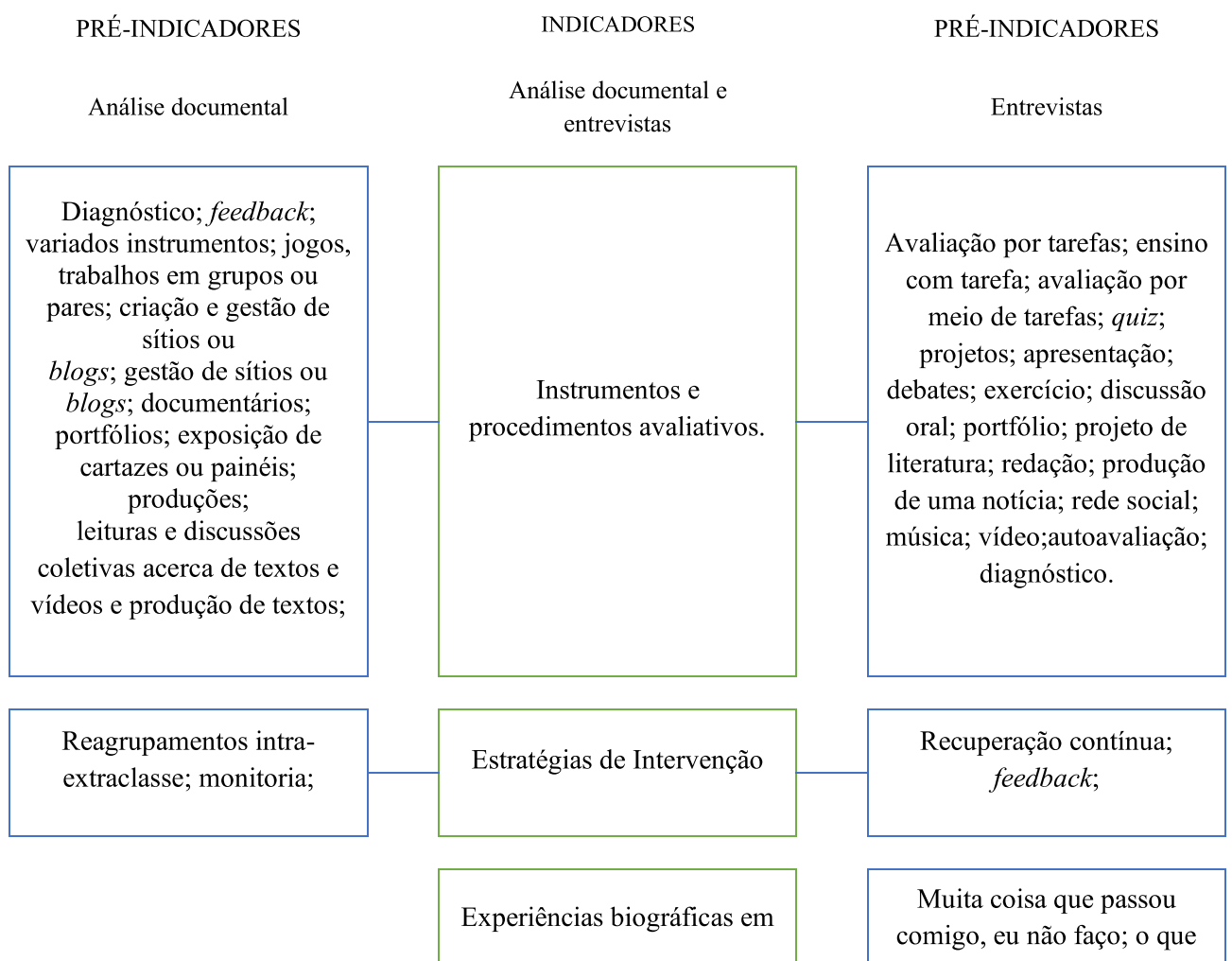
Fonte: elaborada pela pesquisadora, com base em Aguiar e Ozella (2006).

- Na **primeira etapa**, selecionamos palavras que remetiam a um significado a partir das entrevistas e dos documentos objeto da análise documental - Diretrizes Pedagógicas dos CIL (DISTRITO FEDERAL, 2019a), Currículo em Movimento da Educação Básica (DISTRITO FEDERAL, 2014a), Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015), Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019d), Diretrizes de Avaliação Educacional da

SEEDF: Aprendizagem, Institucional e Larga Escala (DISTRITO FEDERAL, 2014b), Proposta Pedagógica do Centro Interescolar de Línguas pesquisado (DISTRITO FEDERAL, 2019c). Esta primeira etapa consistiu no levantamento de nossos pré-indicadores;

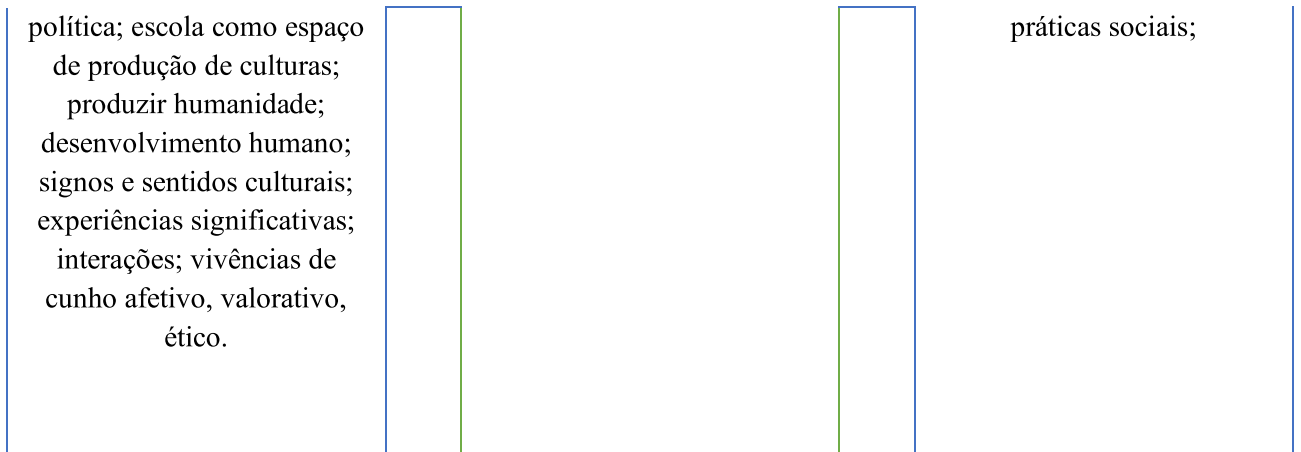
- Na **segunda etapa**, a partir dos critérios de similaridade, complementaridade e contraposição, chegamos aos seguintes indicadores: Instrumentos e procedimentos avaliativos; Estratégias de Intervenção; Experiências biográficas em avaliação; Significados de avaliação e Finalidades do ensino-aprendizagem de línguas;

**Figura 1 – Processo de organização de dados: Pré-Indicadores e Indicadores**





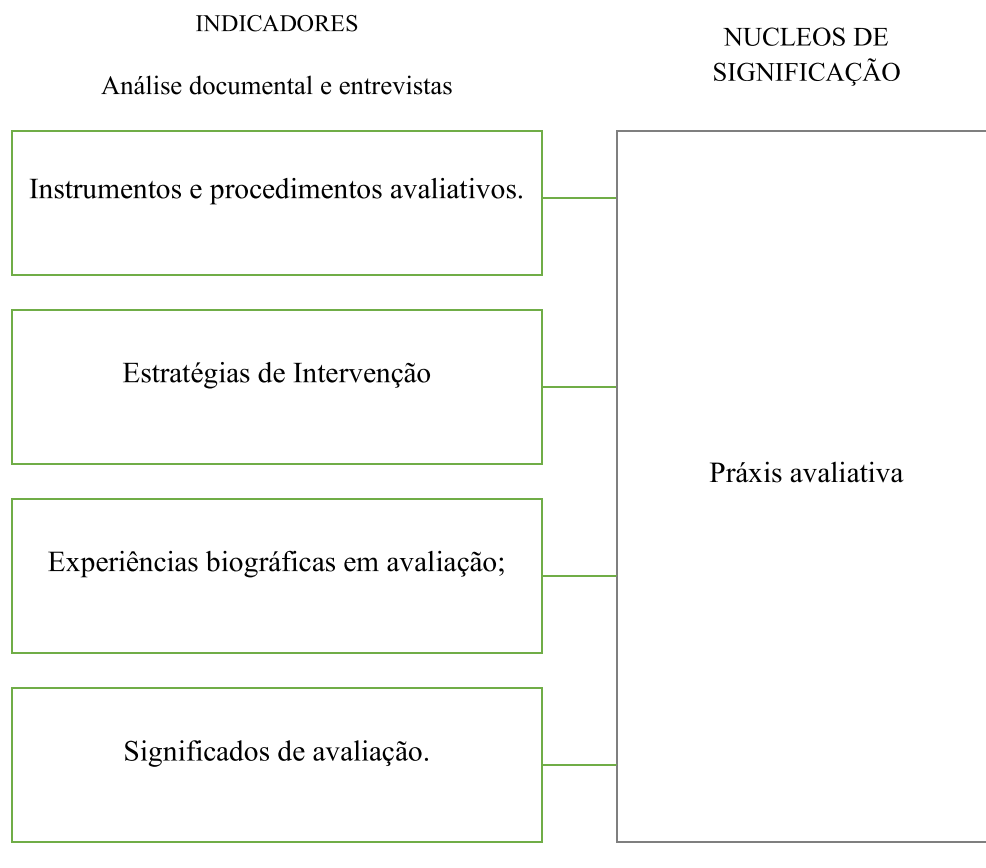


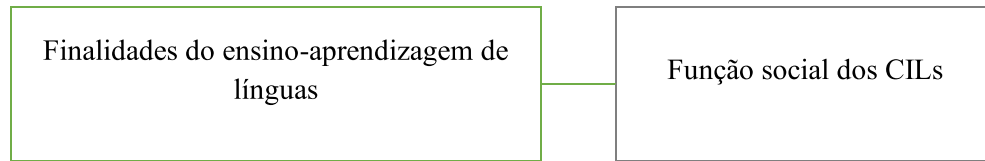


Fonte: Elaborada pela pesquisadora

- Na **terceira etapa**, buscamos a apreensão da palavra concreta enquanto síntese de múltiplas determinações em que se sistematizam os seguintes núcleos de significação: Práxis Avaliativa e Função Social dos CILs, como ilustra a Figura 2.

**Figura 2 - Processo de organização de dados: Indicadores e Núcleos de Significação**





Fonte: Elaborada pela pesquisadora

Buscando apreender o movimento do real de nosso objeto de estudo e nos aproximar dos sentidos e dos significados atribuídos pelos sujeitos à função social dos CILs em relação à avaliação da aprendizagem, a análise dos dados privilegiou a articulação dialética entre a teoria e os dados empíricos procurando desvelar as contradições e mediações que constituem sua totalidade.

O processo de levantamento de pré-indicadores e sistematização em indicadores foi realizado para os dados oriundos das entrevistas e também foi o procedimento adotado para a análise documental. Ao longo deste processo, vimos que os indicadores encontrados a partir dos dados da entrevista quanto daqueles da análise documental eram similares, razão pela qual os pré-indicadores de um e outro procedimento culminaram em um mesmo indicador, como mostra a Figura 1. Dessa forma, a análise que apresentaremos no próximo capítulo parte dos indicadores sistematizados nos núcleos de significação Práxis Avaliativa e Função Social dos CILs, maneira pelo qual os dados dos diferentes procedimentos de levantamento de dados foram triangulados.

O núcleo Função Social dos CILs guia a primeira parte do capítulo de análise e o núcleo Práxis Avaliativa, a segunda. Além das categorias ontológicas que norteiam este estudo, totalidade, mediação e contradição, a análise da função social dos CILs exigiu uma discussão sobre práxis espontânea e reflexiva associada à categoria trabalho docente. Já no que diz respeito à práxis avaliativa, especificamente, a abordagem de ensinar do professor surgiu como uma macrocategoria dentro da qual, as competências do professor de línguas bem como os significados de língua, ensinar e aprender foram norteadores da discussão.

**Figura 3 - Síntese do percurso metodológico**



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Apoiadas em pressupostos do materialismo histórico-dialético, as análises que se seguem no próximo capítulo também se sustentam em teorias da área de Educação, como a discussão sobre práxis (SÁNCHEZ VASQUEZ, 1977), sobre trabalho docente (CURADO SILVA, 2017) e sobre avaliação (FERNANDES, 2009; VILLAS BOAS, 2019; BLACK & WILLIAM) e também nas teorias da Área do Ensino de Línguas, como o Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2013), incluindo o modelo de competências de ensinar do professor (BANDEIRA, 2015; SANT'ANA, 2018). Essas referências são apresentadas ao longo da análise em razão da escolha metodológica empreendida neste trabalho.

## **5 (RE)ORIENTAR PERCURSOS: A PRAXIS AVALIATIVA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA EM UM CIL DO DF**

Assumir que a realidade constitui uma totalidade mediada e contraditória implicou esforço em investigar as múltiplas determinações que constituem a totalidade de nosso objeto de estudo, a práxis avaliativa de docentes de Língua Estrangeira de um Centro Interescolar de Línguas (CIL) do DF. Para tanto, na primeira seção deste capítulo de análise de dados, o objetivo é compreender os significados atribuídos por professores de LE de um CIL à função social dos CILs. Na segunda seção, concentramo-nos em discutir os sentidos e os significados constituídos por professores acerca da avaliação da aprendizagem e suas relações com a função social dos CILs.

A discussão que apresentamos é fruto da análise dos dados do questionário, das entrevistas semiestruturadas e dos seguintes documentos orientadores do trabalho pedagógico na SEDF: Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019a), caderno de Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014b), Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2015), Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019d), Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF: Aprendizagem, Institucional e Larga Escala (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e a Proposta Pedagógica do Centro Interescolar de Línguas pesquisado (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

### **5.1 (Re)orientando caminhos de vida: a função social dos CILs**

Ainda que sejam política pública consolidada no Distrito Federal, os Centros Interescolares de Línguas apenas tiveram sua função social explicitada em documento específico em 2019, após discussões realizadas pelo Grupo de Trabalho<sup>21</sup> formado por representantes de todos os CILs e de instâncias pedagógicas intermediária e central da SEEDF, que teve como objetivo a elaboração das Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Neste documento, a função social dos CILs apresenta a seguinte redação:

---

<sup>21</sup> O referido Grupo de Trabalho foi oficializado pela ordem de serviço nº 03/SUBEB/SEEDF, de 12 de março de 2018.

Os CILs têm como função social democratizar a oferta especializada e o acesso à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras, assim como promover a formação integral dos estudantes por meio da ampliação do seu universo cultural sob os preceitos contidos numa educação que corrobora os direitos humanos, a sustentabilidade, a cidadania e a autonomia. (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 19).

A função social dos CILs defende um projeto de educação que reforça os direitos humanos, a sustentabilidade, a cidadania e a autonomia, e está alinhada ao que preconizam os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da SEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Ele elege como eixos organizadores do trabalho pedagógico: Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos, Educação para a Sustentabilidade. Nessa direção, as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019a) orientam que o foco do ensino-aprendizagem de língua estrangeira seja o sentido, privilegiando a organização do processo de ensino-aprendizagem a partir de temas, favorecendo, dessa forma, a interdisciplinaridade e a integração dos conteúdos. Esse tipo de organização favorece o tratamento dos conteúdos escolares historicamente acumulados, corroborando o trabalho educativo enquanto ato de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, P.6). É nessa perspectiva que a função social dos CILs se vincula à formação integral do sujeito por meio da ampliação de seu universo cultural. Os excertos a seguir são ilustrativos da forma como os professores se posicionam a respeito:

Promover por meio da língua essa possibilidade de conhecimento de mundo por meio da cultura, por meio do conhecimento, do entrosamento com outras pessoas, pela troca, pelo intercâmbio, então por meio do ensino do idioma você consegue passar essa possibilidade e aprender idioma da mesma forma, você vai percebendo e fazendo outra leitura de mundo quando você consegue **se comunicar e agregar ali também nos seus valores a cultura e a diferença do outro, né.** (P7<sup>22</sup>, grifos nossos).

[...] [o enfoque de] não te preparar para um concurso, um vestibular ou algo do tipo, mas que você se torne um cidadão do mundo, que você se torne uma pessoa capaz de **se comunicar com diferentes culturas**, e isso eu gosto bastante e até incentivo aos meus alunos, uma coisa que eu tento passar para eles (P11, grifos nossos).

---

<sup>22</sup> Neste trabalho, a letra “P” acompanhada de um número corresponde aos participantes de pesquisa. A identificação foi escolhida por não possuir marca de gênero e para preservar a identidade das pessoas que se dispuseram a participar.

A cultura é um tipo de objetivação humana, ou seja, uma forma de exteriorização da consciência humana. Entre as várias formas de objetivação humana (gesto, fala, escrita, arte), o trabalho é a forma de objetivação que difere o homem dos outros animais, pois exige uma ideia prévia. Nesse sentido, a aprendizagem de uma nova língua compreende a interação com essas diferentes formas de objetivação, o que pressupõe um trabalho de respeito e de valorização das diferenças. Assim, o respeito às diferenças é imprescindível para a formação integral do sujeito, mas exige que tais diferenças sejam compreendidas como síntese de múltiplas determinações, tais como a forma pela qual asseguramos a nossa existência, ou seja, as relações de produção da vida material na sociedade capitalista. A esse respeito, destacamos as falas abaixo:

[...] eu vejo o CIL com um papel não apenas social, não apenas a questão de qualificar o aluno, mas de mostrar pro aluno que é possível sonhar, que é possível ter experiências em outro país, que é possível ele mudar, vamos dizer assim, mudar de vida, mudar de situação através da aquisição de uma língua estrangeira. (P4).

Ele está aprendendo pra poder depois éh... éh... atingir o objetivo que ele quer, né? Que aí entra na questão social de arrumar um emprego, de viajar, né, de trabalhar em hotelaria [...] (P2).

[...] se você tem a mais que alguém, você está na frente dessa pessoa, entre uma pessoa que fala espanhol e uma pessoa que é a mesma coisa que você, só que ela não fala espanhol então você vai estar na frente. (P8).

Você não sabe o que pode vir pra você. E você dominando uma ou duas ou três línguas, você está à frente. (P5).

As falas acima apontam para um significado de aprender línguas associado primordialmente à qualificação profissional, assumindo a competitividade que permeia o mercado de trabalho sem questionar essas relações de produção, o que pode enfraquecer os esforços empreendidos em prol de uma avaliação que não alimente a competitividade. Ainda que tenham por intenção a formação integral do ser, os significados atribuídos por professores ao ensinar-aprender línguas acabam endossando uma perspectiva mercadológica de formação voltada essencialmente para o mercado de trabalho. Para compreender este movimento, interessa-nos a noção de práxis como “ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade humanizada” (SÁNCHEZ VASQUEZ, 1977, p. 245), pois permite compreender que em maior ou menor grau de consciência e de criação, professores

transformam a realidade, uma vez que sua atividade profissional é intencional e previamente idealizada. Esta acepção de práxis não difere daquela de origem filosófica, discutida dentro da Competência Aplicada<sup>23</sup>, na área da Linguística Aplicada, sintetizada enquanto:

“Competência da reflexão sistematizada de leituras, de discussão sobre a realidade imediata do ensino, levando em conta a experiência profissional explicitada, registrada e explicada, cumprindo a vocação de propiciar a realização da abordagem no dizer e no fazer” (SANT’ANA, 2015, p. 162)

Assim, para a noção de práxis tanto na área da Linguística Aplicada quanto na área da Filosofia, a indissociabilidade entre teoria-prática se mostra fundamental, e a formulação de Sánchez Vasquez (1977) identifica ainda níveis de práxis a depender do grau de consciência e do grau de criação. O grau de consciência transita-se entre práxis espontânea, quando a atividade é desenvolvida à margem do seu ser proletário<sup>24</sup>, e práxis reflexiva, quando há consciência de seu ser proletário e a atividade além de reflexiva é também revolucionária. Há ainda a práxis intencional e a práxis inintencional, medida a partir de sua objetivação prática, ou seja, de seus resultados (Idem). Decorre daí que enquanto seres sociais, dotados de consciência e vontade, os seres “produzem resultados dos quais não são conscientes; ou seja, que não correspondem aos objetivos que guiavam seus atos individuais nem tampouco a um propósito ou projeto comum.” (SÁNCHEZ VASQUEZ, 1977, p. 333). Desta forma, em relação à formação integral do estudante, a práxis desses professores se configura de maneira inintencional, pois ainda que o projeto inicial dos professores seja formar integralmente esse estudante, os resultados de sua ação apontam para uma direção diferente daquela previamente idealizada, ou seja, voltada às determinações sociais e ao mercado.

Acrescentamos ainda que os seres não escolhem as condições sob as quais produzem a história, ou dito de outra maneira, “não é a consciência dos homens que determina seu ser, mas ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 1982, p. 25). Dessa –maneira, a práxis inintencional identificada junto aos participantes da pesquisa é também produto histórico inserido na totalidade de uma sociedade atravessada por ideais neoliberais, legitimados, entre outros, por um vocabulário incorporado e reiterado pelo senso comum como globalização, empregabilidade e empreendedorismo (FRIGOTTO, 2001), e

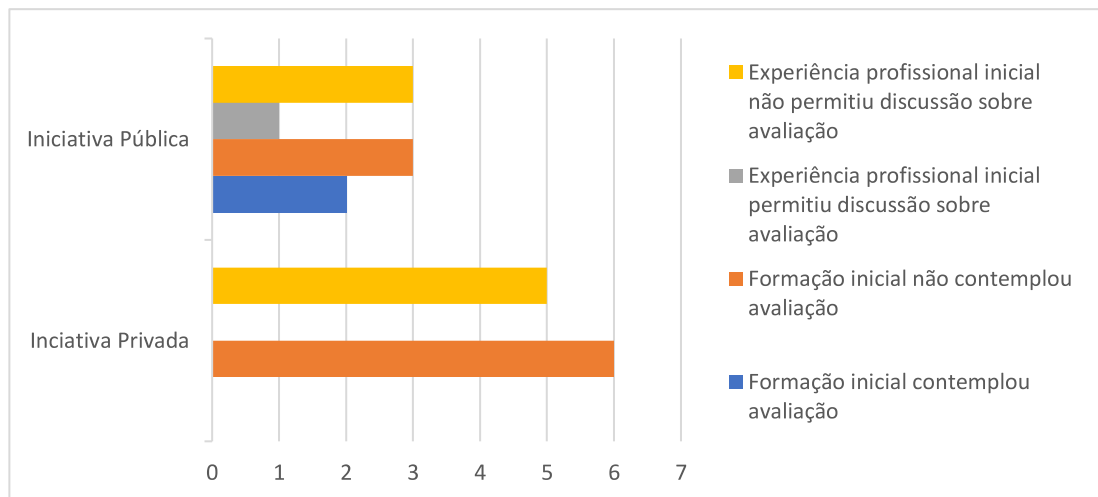
<sup>23</sup> Estudada dentro do Modelo OGEL a ser tratado na próxima seção.

<sup>24</sup> Entendemos que pelo caráter imaterial de sua atividade e o fato de não produzirem diretamente mais valia, professores não são proletários, mas as condições históricas de exploração a que são submetidos os localizam em uma condição de proletarização, ou classe-que-vive-do-trabalho (ANTUNES, 1999), pois trocam sua força de trabalho por um salário.



também presente no contexto educacional da iniciativa privada, onde quase metade (45,5%) dos participantes iniciou sua atividade como professor de línguas estrangeiras, conforme demonstra o Gráfico 4:

**Gráfico 4 - Contexto de formação inicial e das primeiras experiências profissionais**



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados das entrevistas.

Os primeiros anos de experiência profissional são primordiais para a socialização dos professores (FEIMAN-NEMSER e FLODEN, 1986) por constituir um período em que os iniciantes aprendem com os mais experientes. Dessa forma, questionamos em que medida a socialização desses docentes na iniciativa privada contribuiu para a formação de sua abordagem de ensinar<sup>25</sup> e conseqüentemente para sua cultura de avaliar (ROLIM, 1998), considerando que durante esse período, os participantes afirmam não ter tido a possibilidade de discutir sobre avaliação.

A ausência de discussão nessas instituições acerca das finalidades do ensino-aprendizagem de línguas pode ter contribuído para um processo de estranhamento (ANTUNES, 2013) de sua própria atividade já nos primeiros anos de experiência profissional, momento importante de formação de sua identidade profissional. No entanto, os professores afirmam que a entrada na SEDF motivou reflexões a respeito das finalidades da escola e do ensino de línguas em âmbito público, com destaque para a importância da democratização do ensino de línguas, parte da função social dos CILs, como apontam as seguintes falas:

<sup>25</sup> A abordagem de ensinar será tratada com mais detalhes na próxima seção.

[...] eu consigo comparar com os jovens da minha família, por exemplo, que moram em [uma cidade] que não tem um centro de línguas público com o ensino de qualidade e gratuito, e eles não tem acesso a língua, a não ser que paguem um cursinho específico para isso, e aí acaba que não paga, porque a família não tem condição, né, então é eu acho que é muito importante para a sociedade. (P10).

É proporcionar uma oportunidade que os alunos não teriam, né, os alunos mais carentes, porque ninguém / nem todo mundo tem condição de pagar um curso de inglês ou francês ou espanhol ou japonês particular, né? (P2).

Pra mim, é uma forma de acabar com aquela elitização do conhecimento, principalmente, no que diz respeito a línguas estrangeiras. Não é só uma pessoa que tem éh... que tem um poder aquisitivo maior, uma família que pode éh... dar ensino de qualidade pros seus filhos [...] (P1).

[...] então acho que essa oportunidade que o governo dá é muito importante para o aluno ter uma oportunidade de conhecer outro idioma, de conhecer outra cultura [...] (P8).

Para os participantes da pesquisa, os CILs significam uma importante instituição para a democratização do ensino-aprendizagem de línguas junto às camadas populares. No entanto, a visão de que as condições adequadas para um ensino-aprendizagem de línguas que leve à proficiência se encontram primordialmente em instituições privadas, subjaz os CILs um papel assistencialista. A naturalização da ideia de que um ensino de línguas de qualidade se encontra em instituições privadas se deve em parte à fragilização deste componente curricular em contexto escolar público ao longo da história, notadamente a partir de reformas que reduziram o tempo de estudo dedicado às línguas (Reforma Marquês de Olinda, 1857, Reforma Sousa Ramos, 1862, Reforma Cunha Figueiredo, 1876), ou a quantidade de línguas oferecidas (Reforma Carlos Maximiliano, 1915, a LDB em sua versão de 1961 e a Medida Provisória nº 746 de 2016), além da precariedade de condições objetivas e materiais reservadas ao ensino de línguas na escola regular, tais como a carga horária semanal dedicada ao componente curricular (de uma a duas aulas por semana) e o grande número de estudantes por turma.

Nesse sentido, os CILs se mostram como importante política pública para a democratização do ensino de línguas, não como benevolência, mas como um direito inserido no preceito de uma educação pública de qualidade, tal como institui a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Dito isto, a democratização do ensino-aprendizagem de línguas almejada pela função social dos CILs exige um aumento do grau de consciência que permita o

trânsito de uma práxis espontânea a uma práxis reflexiva (SÁNCHEZ VASQUEZ, 1977), e que contribua para a compreensão e transformação das relações sociais de produção, de maneira que falas como as seguintes não fossem naturalizadas:

[...] eu acho que a gente tem que ter alguma forma de chamar atenção desse aluno e dizer, ‘olha, presta atenção, tu vai perder a tua vaga porque tu não está levando a sério os teus estudos’, então [...] não acho errado uma vez que a gente sabe que o CIL tem essa função social de ofertar vagas para quem precisa, para quem não tem condições de pagar um curso de línguas, então eu acredito que esse aluno ele está tirando a vaga de uma outra pessoa que poderia estar ali estudando [...] (P6).

Aquele aluno que não faz uma tarefa de casa, não estuda nada, não quer, o pai está obrigando, então muitas vezes, essas pessoas, precisam sim, de ter, não vou dizer uma punição, mas de algo que, de repente, a faça / a alerte pra aquele comportamento que ela está tendo, entendeu, então, nesse caso, eu sou a favor de que a pessoa que reprova duas vezes seguidas, de repente, perca a vaga. (P9).

Eu acho válido ele ficar um semestre fora porque... pra dar um pouquinho de valor, né? [...] E às vezes também tá pegando a vaga de uma pessoa que quer estudar, que quer fazer e não consegue fazer, enquanto o outro tá lá só perdendo tempo. Então eu acho válido sim ele ficar um semestre sem estudar e depois voltar. (P2).

Essas falas sugerem que a democratização do ensino-aprendizagem de língua estrangeira se encerra na entrada dos estudantes nos CILs quando, na verdade, ela deve ser perseguida ao longo de todo processo de ensino-aprendizagem, possibilitando que estudantes passem de uma visão sincrética a uma visão sintética da prática social, por meio da análise, tal como preconiza a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012), pilar do trabalho pedagógico na SEDF. No entanto, os sentidos atribuídos pelos professores participantes aos CILs e à avaliação da aprendizagem indicam que este preceito ainda não parece compreendido junto aos participantes, principalmente pela forma como se posicionam frente à perda do direito à renovação<sup>26</sup> de matrícula dos estudantes reprovados por dois semestres consecutivos. Essa perspectiva se aproxima de uma práxis espontânea que impede o professor de perceber que a saída do estudante do CIL interrompe o processo de democratização do

---

<sup>26</sup> A perda do direito de renovação pelo estudante reprovado por dois semestres consecutivos é estabelecida no parágrafo único do art. 336 do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2019d). Duas participantes da pesquisa, uma delas da equipe gestora, afirmaram que no CIL pesquisado, o estudante não perde a vaga, mas fica um semestre sem estudar, podendo voltar às aulas posteriormente a este período.

ensino de línguas, ao vedar o seu direito de prosseguir na aprendizagem. Este posicionamento favorável à reprovação semestral não reflete a perspectiva cíclica<sup>27</sup> defendida nas Diretrizes de Avaliação Educacional desde 2014 (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Ressalta-se que a organização curricular em ciclos no contexto de CIL ainda está em fase de estudo e adaptação, conforme anunciam as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019a), que estabelecem o prazo de três anos a partir da sua publicação para a implantação desta forma de organização curricular.

Um baixo grau de consciência também sobressai dos significados de atividade docente enquanto “*desafio, paixão*” (P3), “*forma que encontrei de ajudar*” (P4), “*trabalho árduo*” (P5), “*missão*” (P9) ou “*despertar de sonhos*” (P7) ou realização pessoal. Acrescentam-se ainda:

[...] eu me sinto realizada, eu amo, mesmo com todos os obstáculos que tem, todo mundo olha pra mim e fala, “nossa, é amor mesmo, porque ter que ficar trabalhando aí final de semana fazendo diário é amor mesmo” eu me sinto realizada na sala de aula. (P8).

[...] eu vejo o grupo de professores todos muito militantes, todos muito reclamando que é muito árduo, que não ganha nada, que é uma profissão que só traz doenças e, assim... tenho a impressão de que é tudo muito ruim, de que é tudo horrível e eu já não acho isso. [...] (P9).

[...] Eu, sem perceber, eu fiquei muito doente no primeiro semestre de trabalho. [...] E aí o médico do NAMO falou pra mim: "ah, isso é stress de adaptação" aí eu falei "como assim doutor? Eu gosto tanto! Eu adoro trabalhar." (P9).

Os significados do trabalho docente para os professores expressam uma visão idealizada “recoberta por uma aura de sacralidade, de dedicação, de missão que [...] ainda é vista como algo especial” (TONET, 2019, p.12). Esta postura mascara condições de trabalho adoecedoras, que, embora se exteriorizem na fala dos docentes, são naturalizadas mesmo quando os participantes são acometidos por elas, como no caso de P9. O desenvolvimento de uma práxis reflexiva levaria a uma compreensão mais aprofundada das condições em que se insere a práxis avaliativa, o que exige uma consciência de classe que não se dá pela própria

---

<sup>27</sup> A organização curricular em ciclos inclui um repensar dos tempos de aprendizagem, o que no ensino de línguas aumenta as possibilidades para que os estudantes continuem aprendendo ao oferecer ao estudante o período superior a um semestre para o desenvolvimento de aprendizagens. (DISTRITO FEDERAL, 2019a)

classe proletarizada, mas é adquirida (SÁNCHEZ VASQUEZ, 1977). Destarte, defendemos que os processos formativos oferecidos a esses professores devem se sustentar na epistemologia da práxis, que oferece “elementos teórico-metodológicos para realizar sua atividade de forma crítica e politizada, levando em consideração as relações de poder” (CURADO SILVA, 2017, p.132) de maneira a contribuir com o desenvolvimento da consciência de classe, permitindo compreender as determinações que incidem nas diversas dimensões do trabalho pedagógico, incluindo a avaliação.

No que concerne ao primeiro objetivo específico, a análise aponta que em relação à democratização da oferta especializada e do acesso à aprendizagem e à aquisição de línguas estrangeiras (que sintetizamos ao longo do texto como “democratização do ensino de línguas”), os significados atribuídos pelos professores participantes da pesquisa revelam baixo grau de consciência sobre a própria práxis, condição gestada num processo de socialização profissional permeado por ideais neoliberais<sup>28</sup> que consideram a iniciativa privada como detentora do ensino de qualidade e atribui conseqüentemente aos CILs um papel assistencialista. Já em relação à formação integral dos estudantes por meio da ampliação de seu universo cultural – parte da função dos CILs, os significados dos professores enfatizam o respeito às diferenças, mas não as problematiza, de maneira que a formação do estudante mais se aproxima de sua qualificação para o mercado de trabalho, resultado que se traduz em uma práxis inintencional que reforça uma perspectiva mercadológica de educação. De maneira intencional ou inintencional, os significados atribuídos por professores à função social dos CILs (re)orientam caminhos de vida dos estudantes e nos conduzem a compreender de que maneira a avaliação especificamente se relaciona a essa função social.

## **5.2 Reorientar caminhos no ensino-aprendizagem de línguas: sentidos e significados de professores de LE sobre avaliação**

No campo da Linguística Aplicada, a aprendizagem é uma atividade racional, um conhecimento consciente sobre uma segunda língua, que, para além da comunicação na língua-alvo, permite ao falante, falar também sobre a língua estrangeira, sabendo explicitar suas regras de funcionamento, ao passo que a aquisição estaria mais ligada ao implícito, remetendo a um processo subconsciente, a partir do qual o falante usaria a língua estrangeira

---

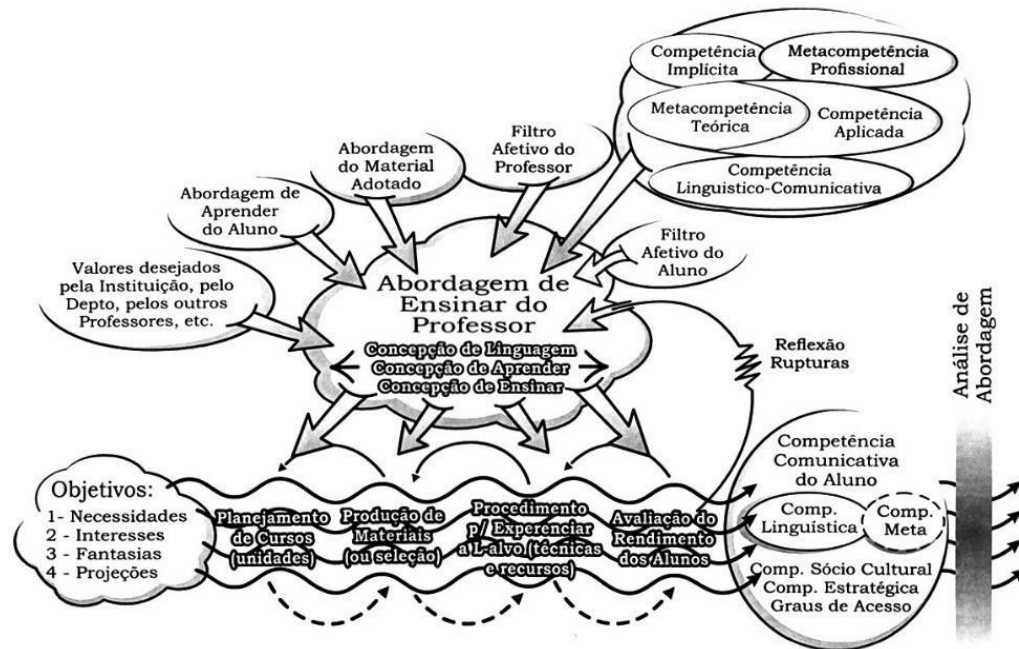
<sup>28</sup> O neoliberalismo revisita, sob a forma de novo vocabulário, a filosofia política do liberalismo que pressupõe o mercado como regulador das relações sociais (FRIGOTTO, 2001).

para comunicação, sem necessariamente poder explicitar as regras gramaticais que a regem (KRASHEN, 1982). A função social dos CILs, tal como é formulada nas Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019a) inclui ambos os processos, deixando aberta a possibilidade de diferentes abordagens de ensinar-aprender línguas que visem ao desenvolvimento de Competência Comunicativa.

O conceito de Competência Comunicativa passou por diferentes formulações desde Hymes (1979), que revisita o conceito de competência linguística chomskyano para elaborar o conceito de Competência Comunicativa pensado a partir do uso social que se faz da língua. Canale & Swain (1980) desmembram a Competência Comunicativa em Competência Gramatical, Competência Sociolinguística e Competência Estratégica, modelo atualizado por Canale (1983) que acrescentou a estas a Competência Discursiva. Celce-Murcia *et al* (1995), por seu turno, desmembram o que se entendia por Competência Sociolinguística em Competência Sociocultural e Competência Acional, sendo esta última incorporada à Competência Interacional por Celce-Murcia (2008).

A competência nesses modelos e à qual fazemos referência neste trabalho corresponde à matriz crítico-emancipatória que atribui “importância à dimensão social da construção do conhecimento, entendendo a relação entre os homens e dos homens com o mundo como fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem.” (DELUIZ, 2001, p. 11). Partindo dessa acepção de competência, a Operação Global de Ensino de Línguas, publicada pela primeira vez em 1993, trata de competências de ensinar-aprender línguas (Competência Implícita, (Meta)Competência Profissional, (Meta)Competência Teórica, Competência Aplicada, Competência Linguístico-Comunicativa), além de contar com dimensões que, articuladas entre si, constituem tarefas do profissional de línguas, a saber: o planejamento de cursos, a produção ou seleção de materiais, o procedimento para experienciar a língua-alvo e a avaliação do rendimento dos alunos (ALMEIDA FILHO, 2013). A Figura 2 ilustra, a partir de Almeida Filho (2013), o Modelo da Operação Global do Ensino de Línguas.

**Figura 2 – Modelo Ampliado da Operação Global do Ensino de Línguas**



Fonte: Almeida Filho (2013)

Estas dimensões são influenciadas pela abordagem de ensinar do professor, (re)constituída de determinações de origens diversas, tais como os valores desejados pela Instituição, pelo Departamento, pelos outros professores, etc, a abordagem de aprender do aluno, a abordagem do material adotado, o filtro afetivo do professor, o filtro afetivo do aluno e o sistema de competências do professor de línguas. Partimos, então, do suposto de que o que leva o professor a ensinar como ensina é a sua abordagem de ensinar. Considerando que a avaliação é dimensão influenciada pela abordagem de ensinar, teceremos algumas considerações a respeito dessa abordagem dos professores participantes da pesquisa a fim de compreender os significados que atribuem a sua práxis avaliativa. Partindo do núcleo da abordagem, apresentamos primeiramente os significados de língua, de ensinar e aprender línguas:

Língua é a maneira de um povo se expressar, a maneira de um povo mostrar como vê o mundo [...] é um mundo dentro do mundo. (P11).

Língua é cultura. É conhecimento. Digamos que um passaporte assim / através da língua, você tem acesso a várias coisas. (P1).

[...] a língua é uma forma, nova forma de falar, né, onde encontra sentidos diferentes e por meio da língua a gente aprende também uma cultura diferente, [...] (P6).

Língua é aquilo que a gente se comunica e pode transmitir, transferir as nossas experiências, o que a gente está sentindo para outra pessoa. (P8).

Língua é... comunicação, é acesso, acesso ao conhecimento, sem língua você não desenvolve, não cresce, não modifica [...] (P4).

[...] é uma ferramenta assim de aproximação, de unificação, de oportunidade, de você perceber, pensar a troca e a complementação assim do ser humano de modo geral [...] (P7).

Os docentes expressam significados a respeito da língua que privilegiam a comunicação enquanto interação social, compreendendo-a, portanto, como prática social, ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012,), o que demonstra alinhamento com o Currículo em Movimento da SEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014a) e com as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019a).

Quanto a ensinar-aprender línguas, os participantes afirmam:

Ensinar a aprender línguas, é ajudar o aluno a se inserir no mundo do outro, e mostrar que não existe só o mundo dele, que há concepções diferentes da dele, realidades diferentes da dele, e que ele deve se sentir seguro em manter esse contato, em se relacionar com esses novos mundos [...] (P11).

[...] você promover por meio da língua essa possibilidade de conhecimento de mundo por meio da cultura, por meio do conhecimento, do entrosamento com outras pessoas, pela troca, pelo intercâmbio, então por meio do ensino do idioma você consegue passar essa possibilidade [...] (P7).

[...] ter a disposição para se colocar em um outro universo para expandir o seu universo e tentar, de certa forma participar de outros mundos, ou então, deixar que o seu mundo agora seja um mundo de dois mundos, e três mundos, quatro mundos e tudo mais. (P3).

Os significados atribuídos pelos professores ao que seja ensinar-aprender línguas se alinham ao Currículo em Movimento da SEDF (DISTRITO FEDERAL, 2014a). Para eles, ensinar-aprender línguas é processo de mediação de experiências com o outro na produção do conhecimento, ao mesmo tempo em que deixam subentendido que o sujeito que não se comunica em uma língua estrangeira possui um universo cultural mais restrito, quando



afirmam que a aprendizagem de uma nova língua permite a inserção no mundo de outrem, ou seja, antes da aprendizagem da língua estrangeira, este o sujeito estava, em alguma medida, excluído de algumas esferas de interação social.

Juntamente com os significados de língua e de ensinar-aprender línguas, também constitui a abordagem de ensinar um sistema de competências formado pela Competência Linguístico-Comunicativa (CLC), Competências Implícita (CI), Competência Teórica (CT), Competência Aplicada (CA), e Competência Profissional (CP). A CLC corresponde à capacidade de se comunicar na língua estrangeira, enquanto a CI se constitui de intuições, crenças e experiências. CT e CA estão intimamente relacionadas, uma vez que a CA capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente a partir dos conhecimentos teóricos (oriundos da CT), que possui sobre o processo de ensinar-aprender línguas. Por fim, a CP permite que o professor compreenda seus deveres e sua importância social enquanto docente.

Partimos do suposto de que a práxis avaliativa está inserida na abordagem de ensinar do professor, o que nos levou a investigar, primeiramente, a Competência Implícita desses profissionais, na qual se inserem as crenças e as intuições. Diante disso, questionamos os professores sobre suas experiências sendo avaliados e se estas influenciaram sua forma de avaliar:

[...] a professora [...] ela utilizou vários tipos de avaliação durante o período, inclusive muitos [...], mas aquilo ali influenciou bastante, a gente teve essa percepção de querer trabalhar com os alunos vários tipos de avaliação, os avaliava de perspectivas diferentes para que eles tenham a chance de mostrar todo potencial. (P11).

Acho que só nos comentários, tipo, eu tive um professor no CILX, que ele sempre, quando ele colocava a notinha, ele sempre colocava um comentário. E aí eu faço a mesma coisa [...] (P2).

Eu lembro de eles me deixarem muito confortável, de não ter medo de falar éh... e de eles / realmente eu me se sentia vista, sabe? Então eu gosto de fazer isso com os meus alunos. [...] (P1).

Eu vou te dizer que as experiências que eu tive, elas me revelam o que eu não devo fazer, porque foi, toda a minha avaliação ela foi de forma bem tradicional, então refletindo sobre elas e o resultado delas e que eu fui percebendo que era a maneira de não se fazer. (P7).

Olha, eu acho que como eu fui avaliada na minha época eu acho que eu já penso diferente do jeito que eu fui avaliada, porque eu fui mais avaliada pelo jeito tradicional, né [...] (P6).

[...] Eu acho que a minha formação, quando eu era avaliado, era de muito / estávamos ainda muito na forma somativa, muito na era somativa de avaliar, então, eu acho que, não influencia, e, assim, a influência é: tem que fazer diferente do que você viveu. Acho que essa é a principal influência. (P3).

A CI conta em sua constituição com categorias de informalidade, tais como a memória, a intuição e a crença (BANDEIRA, 2015), o que não quer dizer que a CI seja a reprodução de uma memória, mas sim sua (re)interpretação, uma vez que, de acordo com os relatos, a maneira como foram avaliados pode ou não influenciar as experiências avaliativas que esses professores proporcionam a seus alunos. Sobre a temática, Zocaratto (2018), em estudo com professores em formação do curso de Letras/Espanhol, concluiu que as experiências avaliativas que lhes foram proporcionadas tiveram maior influência sobre as suas escolhas enquanto docentes à época do estágio supervisionado, do que as próprias discussões teóricas sobre avaliação empreendidas dentro da disciplina de Práticas de Ensino II. O processo avaliativo a que se submeteram permitiu um acompanhamento processual de seus progressos por meio do *feedback* o que inspirou os professores em formação a adotar postura que permitissem o mesmo resultado. Também os nossos participantes de pesquisa incorporaram à sua abordagem de ensinar experiências em avaliação que foram proveitosas e que tiveram o sentido de impulsionar a aprendizagem e de valorização enquanto sujeitos, o que nos leva a pensar que a incorporação dessas experiências à abordagem de ensinar depende do sentido que lhes foi atribuído pelos sujeitos.

Prosseguindo em nossa análise do sistema de competências de professores de LE, trataremos da Competência Teórica (CT) e, em seguida, da Competência Aplicada (CA), competências intimamente ligadas pois é a CT que permite a passagem da CI à CA, isto porque os conhecimentos teóricos, científicos e sistematizados que os professores acumulam ao longo de seus processos formativos formais permitem compreender os elementos que habitam a CI, de modo que possam vir a se explicitar na CA.

No que diz respeito à CT desses professores, constamos algumas imprecisões em relação aos conhecimentos formais sobre avaliação. A primeira delas se mostra na maneira em que os professores se referem à avaliação que realizam na escola em que atuam. Os entrevistados fizeram menção a “Tarefas”, enquanto prática de avaliação sob diversas

terminologias, como Avaliação por Tarefas (P1; P2; P10), Avaliação por meio de Tarefas (P4; P7), Ensino com Tarefa (P2), Enfoque por Tarefas (P5; P8; P11), Método por Tarefas (P9) e Trabalhar com Tarefa (P10). No Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola (DISTRITO FEDERAL, 2019c, p. 9), fala-se em Metodologia de Ensino por Tarefas (e não exatamente em metodologia de avaliação), que enfatiza o uso concreto que o estudante faz da língua a partir dos conhecimentos adquiridos. O que se apresenta no PPP da escola se aproxima da avaliação de desempenho que, na Linguística Aplicada, se refere à avaliação que solicita diretamente a proficiência de capacidades adquiridas, tendo como interesse avaliar a capacidade do avaliando em “agir no mundo através da linguagem” (SCARAMUCCI, 2011, p 107). Portanto, compreendemos que o PPP da escola carece de uma delimitação teórica do que compreendem como avaliação e de como compreendem a função das Tarefas no planejamento, e especificamente, na avaliação.

Esta dificuldade em se conceituar “Tarefa” é assumida por estudiosos do assunto (BARBIRATO e CARANDINA, 2019; XAVIER, 2016), razão pela qual teceremos um breve comentário a respeito da temática na área.

Sintetizada enquanto “atividade que exige o uso da língua com o foco no significado para se chegar a um resultado” (BARBIRATO e CARANDINA, 2019, p. 145), uma Tarefa comunicativa é definida a partir de seis critérios: foco no sentido, resultado comunicativo, potencial para promover interação na língua-alvo, uso da língua-alvo em situações semelhantes às vivenciadas pelos alunos fora da sala de aula, natureza significativa e relevante das tarefas e eixo organizatório temático. No Planejamento de Ensino **Baseado** em Tarefas, a Tarefa é a base do currículo e parte necessariamente do **significado**. Há, no entanto outras perspectivas como aquela explorada por Xavier (2016) que distinguem Planejamento de Ensino Apoiado em Tarefas de Planejamento de Ensino Baseado em Tarefas. Para esta pesquisadora, neste último tipo, parte-se da forma, ou seja, a unidade de ensino é um conteúdo linguístico, lexical ou funcional que será estudado e praticado, de forma que a definição de Tarefa não é homogênea na área. Problematizamos se atividades que não partam necessariamente do sentido como eixo organizador curricular ainda podem ser consideradas Tarefas ou se tratar-se-iam de outro tipo de atividade.

Diante disso, identificamos que a fala dos participantes ora se aproxima da visão do Planejamento Baseado em Tarefas, ora se distancia dele, conforme se verifica nas falas

apresentadas no Quadro 4 - Significados de Tarefa para os professores participantes da pesquisa:

### Quadro 3 - Significados de Tarefa para os professores participantes da pesquisa

Significados que se aproximam do Planejamento Baseado em Tarefas	Significados que se afastam do Planejamento Baseado em Tarefas
“[...] então a gente utiliza muito as tarefas escritas, auditivas, tarefas orais que façam com que eles busquem informação com que eles trabalhem, que eles sejam criativos, e que eles elaborem e sempre do <b>contexto</b> deles” (P11).	“[...] ah, você tem uma tarefa sobre os animais?” (P6).
“[...] aí a gente trabalha e vê os temas, na realidade, começa a trabalhar o tema que seria uma pré-tarefa, trabalhando o tema com eles e desenvolvendo, geralmente eu faço, assim, eu começo, eu introduzo o <b>tema</b> mostrando algum vídeo, alguma música, um jogo, um trailer, alguma coisa assim, um filme.” (P8).	“[...] vamos supor que a gente está vendo uma unidade sobre Present Continuous. [...] O aluno precisa, éh... vamos dizer assim, [...] gravar um vídeo dele, éh, fazendo alguma ação contínua ou descrevendo alguém fazendo alguma ação contínua em inglês, por exemplo "Faça 10 frases de alguém fazendo a ação contínua em inglês e grave vídeo e apresente para a turma". E isso seria uma Tarefa Oral.” (P4)
“Então eu penso bastante, eu sempre penso em como pode ser <b>significativo</b> e relevante. Não só uma prova assim pra ver se você sabe fazer a afirmativa, negativa, a interrogativa de tal coisa [...] Nessa questão das tarefas, a gente precisa meio que... demandar muito da nossa criatividade porque a gente precisa fazer uma coisa que [...] tá ali relacionada ao que eles tão aprendendo, e que ao mesmo tempo seja <b>relevante</b> pra eles. [...]. Às vezes é difícil pensar numa tarefa que seja isso tudo, sabe?” (P1)	“[...] eles tavam aprendendo substantivos contáveis, não contáveis, né, esse tipo de coisa, então, eu propus que eles, na hora do almoço, quando eles tiverem servido o prato que eles gravassem mostrando o prato falando que hoje era aquele almoço [...]” (P9)

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir das entrevistas semiestruturadas.

Vemos que dentro da mesma escola não há um entendimento uníssono sobre “Tarefas”, uma vez que os significados apontam para acepções diferentes. P11, P8, P6 e P1 enfatizam o contexto de realização das tarefas, o eixo organizativo temático, e a natureza significativa das Tarefas, aproximando-se de uma visão de Planejamento Baseado em Tarefas. Já as falas da segunda coluna não partem de um **tema** como organizador temático, mas de elementos que remetem à **forma**, como a fala de P6 que elenca o ponto de partida para a formulação de Tarefas como lexical, ao passo que para P4 e P9, o ponto de partida é gramatical, e não temático. Interpretamos essas divergências como parte do processo de amadurecimento da Competência Teórica, uma vez que apresentado às teorias formais, o professor se preocupa em explicitar suas ações pedagógicas, mas oscila entre o que é teoricamente desejável, e o que traz consigo (ROLIM, 1998).

Esta constatação nos instiga a pensar no contexto de formação em que se deu o contato com tais teorias formais. No caso dos entrevistados, à exceção de dois participantes (P11 e

P8), os demais afirmam não ter tido a oportunidades de discutir a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira durante a graduação, ou o fizeram de maneira superficial. Apontam para resultado semelhante também os estudos de Zocaratto (2018) e Fernandes (2019) A primeira indica que o tratamento da temática da avaliação aparece ao fim do curso, em uma disciplina relacionada às práticas de ensino e é um dos últimos a serem abordados no programa da disciplina. A segunda, ciente desta tendência, propôs um componente curricular optativo dedicado à avaliação em um Instituto Federal em Brasília, no curso de Letras - Espanhol, ao fim do qual os professores demonstraram ter integrado a seu vocabulário palavras pertencentes aos conhecimentos teóricos relacionados à avaliação trabalhados no componente curricular, o que interpretamos como um amadurecimento de sua Competência Teórica.

No que diz respeito à formação continuada oferecida dentro da própria escola a respeito da avaliação, os participantes afirmam que ela se deu no molde de palestras e oficinas de compartilhamento de experiências, tanto sobre avaliação formativa quanto sobre o que denominam Método por Tarefas, por iniciativa da equipe gestora:

Eu pensei, vamos trabalhar com o método por Tarefas [...] então a gente fez reuniões, eu levei o Método, fiz slides, né, nós discutimos, levei os critérios, a tabela com os critérios, colocamos os professores pra criarem uma Tarefa[...]” (P9, integrante da equipe gestora).

O uso predominante da primeira pessoa do singular (eu; fiz; levei) sugere que a mudança das práticas avaliativas pode não ter se dado em um contexto de planejamento colaborativo, partindo da iniciativa da equipe gestora que parece, segundo o excerto anteriormente citado, ter controlado todo o processo. No entanto, não dispomos de elementos suficientes para afirmar se essa formação foi mais próxima de um paradigma treinador ou de um paradigma reflexivo<sup>29</sup> de formação (ALMEIDA FILHO, 2004), ou ainda, se se aproximaram de uma formação baseada na epistemologia da prática ou na epistemologia da práxis (CURADO SILVA, 2017), o que exigiria uma pesquisa mais aprofundada a respeito desses processos formativos.

Dessa forma, revela-se a importância de oferecer a esses professores possibilidades de formação que contemplem a temática da avaliação, e que o façam a partir de uma perspectiva

---

<sup>29</sup> A esse respeito, é importante frisar que formações mais alinhadas ao paradigma treinador favorecem a utilização de métodos prontos (SANT'ANA, 2018).

da epistemologia da práxis (*Idem*), permitindo situar a avaliação nas totalidades da organização do trabalho pedagógico, da sala de aula, da escola e da sociedade como um todo.

Outra inconsistência teórica foi observada em relação aos conhecimentos teóricos em avaliação quando alguns entrevistados estabeleceram uma relação direta entre avaliação formativa e procedimentos de avaliação.

Na literatura sobre avaliação educacional, identifica-se três níveis de avaliação que se relacionam: aprendizagem, institucional e larga-escala (Freitas *et al.*, 2009). A avaliação em larga escala coleta dados, normalmente a partir de testes padronizados, que permitam avaliação global das redes de ensino a partir dos quais os governos elaboram as políticas públicas. A avaliação institucional, por sua vez, recupera a dimensão coletiva do PPP, pois é um processo de autoavaliação que favorece a apropriação da escola por toda a comunidade escolar, que decide coletivamente os rumos da escola. Dadas as condições de tempo para realização de uma pesquisa no nível de mestrado, concentrar-nos-emos no nível da aprendizagem, mesmo reconhecendo que este relaciona-se com os demais níveis e por eles é influenciado e os influenciam.

Diversas tendências influenciaram a aceção de avaliação da aprendizagem ao longo dos anos (FERNANDES, 2009). Mais ligada a tendências psicométricas, tivemos a Idade da Eficiência dos Testes, na qual, para além de medir conhecimentos, a avaliação servia para classificar, selecionar e certificar, tendo por base uma norma ou padrão, na qual professores buscavam a neutralidade do conhecimento e os estudantes não participavam do processo avaliativo. A insistência no estabelecimento de objetivos de aprendizagem conferiu à Idade Tyleriana a denominação de geração da descrição, situada historicamente à época do lançamento do primeiro satélite artificial ao espaço pela União Soviética, em 1957, o que motivou grandes reformas educacionais que prezavam pela qualidade do ensino de ciências. Nesse contexto, surgem as expressões avaliação formativa e avaliação somativa, apoiadas, em teorias behavioristas e neobehavioristas. Posteriormente, tais estudos foram revistos à luz da sociologia, da antropologia e da psicologia social até entendimentos de avaliação formativa de inspiração cognitivista e construtivista.

Nessa direção, o entendimento de avaliação formativa adotado neste trabalho reconhece a importância do *feedback* para a reorganização dos processos de ensino e aprendizagem (BLACK & WILLIAM, 1998), que inclui a definição de intervenções didático-pedagógicas assim que são constatadas as necessidades de aprendizagem (VILLAS BOAS,

2019). Normalmente acompanhado de adjetivações, o termo *feedback* é de difícil conceituação. Uma das acepções encontradas o compreende como “informação sobre a lacuna entre o nível atual e o nível de referência de um sistema de parâmetros, o qual é usado para modificar tal lacuna de alguma maneira” (RAMAPRASAD, 1983 apud BLACK & WILLIAM, 1998, p. 48, tradução nossa<sup>30</sup>).

Nessa perspectiva, compreende-se ensino-aprendizagem-avaliação como um todo articulado, implicando a triangulação de estratégias, técnicas e instrumentos, a articulação de espaços e tempos e a partilha de responsabilidade entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem (FERNANDES, 2009)<sup>31</sup>.

Realizado esse breve esclarecimento, retomamos a análise partir do que os professores apontaram adotar como avaliação:

[...] que tipo de metodologia utilizar para estar de acordo com avaliação formativa? O enfoque é por tarefas, né, então, a meu ver, o enfoque por tarefas ele foi assim fundamental, né, para a gente trabalhar juntamente com avaliação formativa. (P6).

A gente tem a avaliação por tarefas, né, que é uma avaliação formativa. (P1).

Falas como essas tendem a realizar uma associação direta entre procedimentos/instrumentos avaliativos e avaliação formativa ou somativa, o que constitui uma inconsistência a nível teórico. Há instrumentos e procedimentos que favorecem a condução de uma avaliação formativa, no entanto, um instrumento por si só não é capaz de caracterizá-la, uma vez que sua efetivação depende do que se faz com as informações fornecidas por esses instrumentos e procedimentos, ou seja, é a intenção do avaliador que diz se a perspectiva avaliativa é formativa ou não. Dessa forma, os significados expressos pelos professores associam à avaliação formativa determinados instrumentos, sem se dar conta de que qualquer instrumento pode ser utilizado com intenção formativa, desde que as informações por ele levantadas sejam utilizadas para que sejam providenciadas as condições didático-pedagógica que garantam as aprendizagens.

Outra fragilidade teórica relacionada ao significado atribuído à avaliação formativa foi:

---

<sup>30</sup> “Feedback is information about the gap between the actual level and the reference level of a system parameter which is used to alter the gap in some way”

<sup>31</sup> Fernandes (2009) se serve da designação Avaliação Formativa Alternativa (AFA) a fim de diferenciá-la da avaliação formativa de inspiração behaviorista.

A avaliação da aprendizagem pra mim é algo a ser feito diariamente, né, se a gente pensar formativamente porque se você for avaliar somativamente, você vai tá sempre olhando pra trás [...] se eu trabalho uma Tarefa por unidade, no final da unidade, isso é avaliação somativa, não é avaliação formativa. Por quê? Porque tá no final, e a gente tá olhando pra trás [...] (P9).

Segundo a participante 9, a avaliação formativa deve ser realizada diariamente, e a ação de “olhar para trás” caracterizaria por si só uma prática de avaliação somativa, o que manifesta uma aceção inconsistente tanto de avaliação somativa quanto de avaliação formativa. No caso referido pela Participante 9, e a partir do que relatam os demais professores, a realização da Tarefa ao fim da unidade testemunha as aprendizagens (não) realizadas pelos estudantes, permitindo sim olhar para trás, mas esse olhar deveria ser com a intenção de oferecer *feedback* ao professor e aos alunos, e orientar intervenções a partir do que foi constatado.

A esse respeito, Villas Boas (2019) joga luz sobre a questão extinguindo a polarização normalmente associada às duas funções da avaliação em questão, visto que cada uma cumpre um propósito. As Diretrizes Pedagógicas dos CILs, de maneira semelhante, identificam as funções diagnóstica, formativa e somativa da avaliação, alertando que elas “precisam ser utilizadas em conjunto para contemplar o processo reflexivo sobre o ensino, a aprendizagem/aquisição de uma nova língua que a avaliação deve representar” (DISTRITO FEDERAL, 2019a, p. 55). Ainda na esteira dos documentos orientadores do trabalho pedagógico na SEDF, as Diretrizes de Avaliação Educacional, documento com orientações para todas as etapas e modalidades da educação básica, que tem como pilar a avaliação formativa, assumem que “enquanto se aprende se avalia e enquanto se avalia ocorrem aprendizagens” (DISTRITO FEDERAL, 2014b, p. 10). O documento contempla desde fundamentos teóricos que sustentam a avaliação formativa, quanto orientações relativas à escolha e elaboração de instrumentos e procedimentos avaliativos, além das atribuições dos diferentes agentes envolvidos no processo (professores, estudantes, conselho de classe, família). Na mesma direção, também o Currículo em Movimento da Educação Básica, em seu caderno de pressupostos teóricos, compreende a função formativa da avaliação “como a mais adequada ao projeto de educação pública democrática e emancipatória” (DISTRITO FEDERAL, 2014a, p.71), uma vez que tem por intenção incluir e manter todos aprendendo.

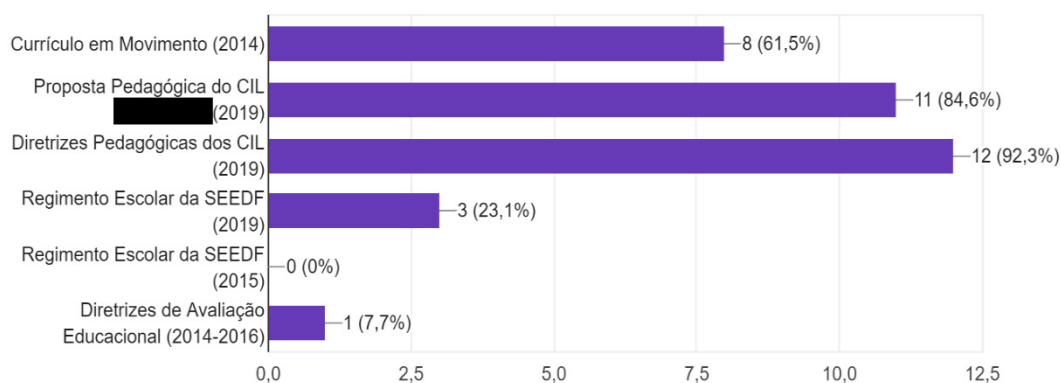
No que diz respeito ao Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, há pontos comuns e pontos divergentes nas versões publicadas em 2015 e em 2019. Ambas



enunciam uma perspectiva em que a avaliação visa diagnosticar, intervir, acompanhar e orientar os processos educacionais nos seus três níveis (art. 174), e a função formativa da avaliação é apresentada como princípio norteador das práticas avaliativas (art. 176), além de serem sugeridos variados procedimentos que favoreceriam a avaliação formativa, tais como avaliação por pares ou colegas, provas, portfólio ou webfólio, registros reflexivos, seminários, pesquisas, trabalhos em pequenos grupos e autoavaliação (art. 183, §3º). As duas versões apresentam ainda as possibilidades de recuperação (art. 215), assumindo a recuperação contínua, inserida no processo de ensino-aprendizagem, como possibilidade.

No entanto, o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal de 2019 (DISTRITO FEDERAL, 2019d) apresenta um entendimento contraditório em relação à avaliação. Na seção que trata do regime disciplinar de caráter pedagógico, o documento sugere práticas que se distanciam da avaliação formativa postulada nos demais documentos. No artigo 310-A, por exemplo, bonifica-se o elogio individual e/ou coletivo por meio de notas, ainda que as Diretrizes de Avaliação Educacional explicitem que um elogio público pode colaborar para comparar e intimidar estudantes que não estejam no mesmo nível (DISTRITO FEDERAL, 2014b). Já no artigo 310-B, transparece a concepção de senso comum de avaliação formativa enquanto avaliação de comportamento, uma vez que fica determinada a punição também por meio de notas (pontos negativos) aos estudantes que sofreram medidas disciplinares. Portanto, este documento orienta a avaliação da aprendizagem confrontando documentos aqui tratados, que buscam justamente romper com o caráter punitivo historicamente associado à avaliação.

Dos documentos aqui tratados, os professores demonstram ter conhecimento, em sua maior parte, das Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019a), do Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014a), e do Projeto Político-Pedagógico do Centro Interescolar de Línguas pesquisado (DISTRITO FEDERAL, 2019c).

**Gráfico 5 - Documentos oficiais da rede pública de ensino conhecidos pelos professores**

Fonte: gerado pela ferramenta Google Formulários a partir das respostas ao questionário

O desconhecimento das Diretrizes de Avaliação Educacional não parece relacionado ao tempo de sala de aula na Secretaria de Educação, pois, à exceção do participante que respondeu afirmativamente, os demais são tanto professores com pouco tempo na SEDF (cinco professores, há menos de sete anos) quanto professores com mais tempo na SEDF (sete professores, há mais de sete anos). Problematicamos que este desconhecimento, principalmente do documento Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b), pode estar na origem das inconsistências que identificamos ao longo desta análise relativas à Competência Teórica dos professores, uma vez que este documento explicita as bases teóricas em que se assenta a avaliação formativa na SEDF e explicita suas finalidades.

Apesar das lacunas teóricas em relação aos conhecimentos sobre avaliação nas falas destacadas anteriormente, outras intervenções indicadas pelos professores apontam para um significado de avaliação como consecução de objetivos:

[...] (avaliação) é o desenvolvimento do aluno, e o desenvolvimento do aluno é processual [...] eu utilizo (esses procedimentos e instrumentos) justamente para averiguar o desempenho, o quanto o aluno foi capaz de realizar aquela atividade [...] como ele conseguiu alcançar os objetivos propostos na atividade. (P11).

[...] a finalidade (da avaliação) é verificar mais se alcançou o objetivo e fazer reflexões sobre o resultado [...] o que os alunos adquiriram ou que eles não conseguiram alcançar com aquele projeto ali com aquele resultado que o professor teve do aluno, é possível modificar a Tarefa [...] (P4).

[...] uma forma de checar, de verificar se aqueles objetivos iniciais do planejamento, né, se eles foram alcançados [...] é verificar e mudar, se necessário [...] (P1).

A delimitação de claros objetivos de aprendizagem contribui para a validade de um instrumento ou procedimento avaliativo, pois estes objetivos balizarão o que deverá ser avaliado. Um instrumento de avaliação considerado válido é aquele que averigua o que deve averiguar em função dos objetivos de aprendizagem a serem alcançados (SCARAMUCCI, 2011), então as falas acima manifestam alguma preocupação com a validade dos procedimentos/instrumentos adotados. Sobre os objetivos de aprendizagem, a partir de 2019, com a publicação das Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019a), os CILs passaram a contar com objetivos de aprendizagem delimitados para cada ciclo. Antes disso, era prática comum que os objetivos de aprendizagem não fossem decididos pelo corpo docente que acatava a sugestão de manuais de ensino de línguas editados fora do Brasil, de maneira que o currículo era espelho da proposta desses manuais, como revela a seguinte fala:

[...] teve aquela mudança na duração da aula também, aí o que que acontece, a gente saiu daquela série da [editora estrangeira] que eu te falei, a gente teve que adotar um material mais enxuto, né, com um currículo mais enxuto, a gente ainda não estava preparado, igual, por exemplo, o CIL de [uma RA] trabalha, né, com o currículo / a gente tem o nosso currículo, mas os professores querem trabalhar com material didático porque isso facilita a vida deles em muitos aspectos, até porque se os professores decidissem não trabalhar com o material didático de alguma editora internacional, a direção ouviria, nós iríamos ver, mas é algo muito dificultoso e a gente sabe que o professor precisa produzir muito material, que esse material não pode ser copiado de livro algum por causa dos direitos autorais, então é algo muito utópico assim ainda pra gente, pessoal do CIL de [uma RA] tá fazendo, nós admiramos demais, mas pra gente, ainda não chegou nossa hora não [...] (P9, grifos nossos).

No caso referido acima, a adoção de manuais se dá pela impossibilidade, segundo a participante, de produzir materiais inéditos para as turmas de todos as etapas dos ciclos, considerado o tempo de preparação para as aulas. A adoção de manuais, nesse caso, garante o material primordial a ser utilizado em sala, mas por outro lado contribui para a expropriação do trabalho do professor que ao terceirizar sua tarefa de produção de materiais pode afastar-se de sua atividade criadora.

Outro significado de avaliação como obtenção de informações sobre as aprendizagens (não) realizadas pelos estudantes também foi identificado:

[...] eu preciso ver: o aluno tá aprendendo? O aluno tá entendendo? [...] E o que eu tô ensinando, tá funcionando? O aluno tá entendendo da maneira como você tá explicando? [...] (P5).

[...] saber se o aluno está aprendendo o que você tentou ensinar [...] você tem um olhar mais individualizado para ver o que mudou [...] tentar descobrir o quanto o aluno avançou em algum aspecto do aprendizado de línguas dele (P3).

[...] avaliação do que ele tá aprendendo todos os dias [...] não é só uma coisa parada [...] mais assim a continuação, né? Começo, meio e fim. (P2).

Estas falas demonstram que, além de funcionarem como autoavaliação do professor, a avaliação é tida como instrumento de acompanhamento das aprendizagens (não) realizadas, com ênfase no processo e indicativo de ações subsequentes para a garantia das aprendizagens não realizadas. Dessa maneira, a avaliação serve a (re)orientar o trabalho pedagógico, a partir do que se constata a partir da avaliação realizada, processo previsto dentro da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL), na qual, as dimensões (planejamento, produção de materiais, método e avaliação) interagem entre si, de maneira que mudanças mais à esquerda tem potencial mais proativo, enquanto mudanças mais à direita, como é o caso da avaliação, produzem mudanças retroativas, ou seja, em relação às dimensões anteriores. Esse efeito é conhecido na área da Linguística Aplicada como efeito retroativo (*washback effect*), evocado, principalmente para referir-se ao impacto de exames externos, tais como vestibulares, exames de seleção e provas de proficiência para a (re)organização do trabalho pedagógico dentro da escola, e para os próprios significados de aprender línguas (QUEVEDO-CAMARGO, 2014).

Decorre dessas falas que a avaliação fornece informações sobre a aprendizagem dos estudantes ao professor, e que, a partir delas pode reorientar o processo de ensino-aprendizagem, como também demonstram as seguintes falas:

[...] o que eu acho positivo da avaliação formativa é essa questão da gente poder realmente saber aonde que está o problema na aprendizagem, né, e aí a gente poder ter essa flexibilidade de voltar [...]. A finalidade da avaliação é justamente a gente poder ter o termômetro se o aluno realmente está aprendendo ou não [...] verificar quais são os pontos que o aluno ainda precisa melhorar, né, quais os pontos que ele se sobressaiu, eu acho que avaliação é importante por isso, para a gente poder verificar a partir dela o que ainda eu posso fazer para sanar aquela dificuldade. (P6).

[...] (avaliação) é realmente ver o que o aluno aprendeu, e tentar corrigir os erros daquilo que não deu [...] (P10).

Fica tudo anotado no caderno e também eu sempre faço um *feedback* com eles, com os alunos, eu faço um *feedback* geral, na verdade, quando eu acho necessário, que tem algum aluno que realmente errou muito está com dificuldades eu chamo ele em particular e converso, olha, está com dificuldades, e aí ele faz a aula de recuperação. (P8).

Ao final, depois das tarefas, a orientação é que tenha o *feedback* do porquê daquela nota, é interessante que tenha autoavaliação, porque a autoavaliação ele é uma reflexão que leva muito a aprendizagem, às vezes o aluno, antes mesmo do professor mostrar o que ele errou ele consegue identificar quando ele tem essa oportunidade de se autoavaliar [...]. (P7 – supervisão pedagógica).

Os significados da avaliação, enquanto informação para reorientação das aprendizagens, contemplam de maneira implícita (P10, P6) ou de maneira explícita (P8, P7) o *feedback* das aprendizagens, prática aconselhada pela supervisão pedagógica, em consonância com o PPP da instituição, com as Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b) e com as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (DISTRITO FEDERAL, 2019a). A depender do nível de sistematicidade do *feedback* oferecido<sup>32</sup>, a atividade de P10 e P6, quando evocam uma ação para sanar dificuldades e corrigir erros, está no domínio da Competência Implícita, guiada por suas intenções e memórias. Já P8 e P7 explicitam a prática do *feedback* o que interpretamos como manifestação de sua Competência Aplicada, competência que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (ALMEIDA FILHO, 2013) que discutimos em seguida.

A Competência Aplicada compreende quatro categorias constitutivas: práxis, reflexão, teoria e conscientização (SANT'ANA, 2015). A práxis dentro dessa competência é compreendida como atividade ética e política, na qual agente, ação e produto são indissociáveis, entendimento que encontra afinidades com a noção de práxis, estudada por Sánchez Vasquez, (1977, p. 245), enquanto “ação do homem sobre a matéria e criação – através dela – de uma nova realidade humanizada”. Conforme abordamos na seção anterior, o homem modifica a natureza com maior ou menor grau de consciência a partir de suas ações intencionais. A reflexão, por sua vez compreende cinco níveis, os dois primeiros relacionados à reflexão no momento da ação, e os três demais correspondendo respectivamente a uma reflexão posterior à ação, uma observação sistemática das ações por meio de coleta de dados sobre a própria prática, e finalmente uma reflexão realizada a partir da leitura de teoria formal

---

<sup>32</sup> Este grau de sistematicidade do *feedback* não nos é conhecido na prática por não termos, nessa pesquisa, analisado os procedimentos e instrumentos avaliativos.

que seja capaz de explicar suas ações. A teoria diz respeito às bases formais e informais que sustentam a atividade do professor e, finalmente, a conscientização que permite o desvelamento da realidade e a busca das origens do agir. Diante do exposto, esclarecemos que, para este trabalho, em posse dos dados que possuímos, o que apresentamos a seguir constitui expressão da Competência Aplicada, mas uma análise da Competência Aplicada desses professores exigiria uma abordagem metodológica que incluísse a observação e gravação de aulas, bem como a análise de procedimentos e instrumentos avaliativos.

Além do *feedback* tratado anteriormente, os professores manifestaram em suas falas a prática da recuperação contínua, também mencionada como reforço:

A gente faz essa recuperação contínua, normalmente ocorre toda quinta feira no período da tarde que a gente convoca o aluno, a gente vai trabalhar aquele tema ali especificamente com ele, ajudando ele a sanar as dúvidas para que ele consiga um melhor desempenho, que consiga evoluir o processo dele de aprendizagem. (P11).

Eu tento sempre convocar os alunos pro reforço, por exemplo, focar naqueles erros que aconteceram, então eu sempre vou trabalhar as atividades das aulas tentando que eles entendam que aquilo é de outra forma. (P10).

Então na quinta-feira, eram os atendimentos, pra alunos que os professores quisessem convocar, que achavam que eles precisassem ou que o aluno pedisse, né. (P9 – integrante da equipe gestora).

Compreendemos que essa prática, anunciada como recuperação contínua ou reforço, vai ao encontro da avaliação formativa, colaborando para a garantia das aprendizagens não realizadas e colabora para que o fenômeno de exclusão por dentro teorizado por Bourdieu (NOGUEIRA e CATANI, 1998) não ocorra. Esta prática também corrobora a acepção de aprendizagem como movimento cíclico (DISTRITO FEDERAL, 2019a). Enquanto expressão da Competência Aplicada, compreendemos que a avaliação pensada por esses professores também serve a uma observação da própria prática, que ao se dar conta de um problema relacionado ao processo de ensino-aprendizagem, sugere a procura de teoria que dê conta de explicar aquela realidade, até que se atinja a conscientização.

No entanto, a categoria da conscientização ainda não parece estabilizada na expressão da Competência Aplicada dos professores:

Então, a gente dá essa oportunidade pro aluno. É claro que **não são todos os alunos que a gente faz isso**, né? A gente dá pra aquele aluno que realmente mostra interesse e realmente mostra dificuldades. É diferente **daquele aluno**

**que não quer fazer**, que faltou aula, faltou o bimestre quase todo, então a gente avalia, né, vê se o aluno realmente é aquele aluno que tá precisando ou se é **aquele aluno que não quis nada** durante o bimestre aí pra esse aluno a gente não dá chance. (P4, grifos nossos).

[...] tem aqueles que reprovam por pura falta de interesse, né? Por matar aula demais, [...]o aluno na porta mesmo, nem entra, vai matar aula, aquele aluno que não faz uma tarefa de casa, não estuda nada, não quer, o pai tá obrigando, então muitas vezes, **essas pessoas, precisam sim, de ter, não vou dizer uma punição, mas de algo que, de repente, a faça / a alerte pra aquele comportamento** que ela está tendo [...]. (P9, grifos nossos).

Estas falas revelam a prática de uma avaliação informal, compreendida como “construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao aluno.” (PINTO, 1994 *apud* FREITAS *et al.*, 2009). Estes juízos de valor podem ser utilizados de maneira encorajadora, no sentido de fortalecer as aprendizagens, mas as falas destacadas se aproximam de uma avaliação informal desencorajadora, o que acaba se distanciando da avaliação formativa que defendem. Essa lacuna entre o que professores explicitam a respeito de sua abordagem de ensinar e o que se efetiva parece se localizar na categoria de conscientização da Competência Aplicada, exigindo igualmente um exame mais aprofundando das demais categorias constitutivas da CA.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem no processo educativo se mostra um fenômeno complexo cuja apreensão exige que compreendamos a realidade como totalidade mediada e contraditória. Buscamos, neste trabalho, desvelar nosso objeto de estudos no sentido de transpor idealmente o movimento da realidade pesquisada. No intento de manter máxima fidelidade ao nosso objeto, buscamos saturá-lo de determinações, a partir dos conhecimentos acumulados até aqui, reconhecendo, no entanto, que nossas sínteses são aproximações ao movimento da realidade, visto que enquanto processualidade está em constante transformação.

Este estudo foi motivado pelo interesse da pesquisadora pela temática, cuja trajetória como professora de língua estrangeira da educação básica se deve em grande parte as suas vivências como estudante de CILs. Surge ainda da necessidade de produção acadêmica sobre a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira, principalmente de pesquisas que contemplem as contradições sociais que incidem sobre o processo avaliativo escolar. Isto nos levou a estabelecer como objetivo geral: analisar em que medida os sentidos e os significados atribuídos por professores de um CIL do DF à avaliação da aprendizagem em línguas estrangeiras se relacionam à sua função social explicitada nas Diretrizes Pedagógicas e no PPP. Para contemplar nosso objetivo geral, buscamos compreender num primeiro momento os significados atribuídos por professores de LE à função social dos CILs e, num segundo momento, discutimos os sentidos e os significados constituídos por professores a respeito da avaliação da aprendizagem em LE e suas relações com a função social dos CILs.

O movimento de apreensão dos significados atribuídos por professores de LE participantes da pesquisa à função social dos CILs demonstrou que estas escolas públicas de ensino de línguas constituem importante política pública para a democratização do ensino-aprendizagem de línguas às camadas populares, privadas historicamente de um ensino escolar de línguas de qualidade em função do tratamento dispensado a este componente curricular em contexto público ao longo da história. No entanto, para que a democratização se concretize, faz-se necessária a tomada de consciência do professorado em relação a práxis que permita desvelar as condições a que se sujeitam estando inseridos na totalidade da sociedade capitalista. Este trânsito de uma práxis espontânea à uma práxis reflexiva contribuiria para uma compreensão ampliada da democratização do ensino de língua que não se restringisse ao ingresso nos CILs. Permitiria ainda compreender a cultura enquanto objetivação humana e,



portanto, produto histórico, de maneira a evitar produtos inintencionais de uma práxis espontânea, como o reforço de uma perspectiva de educação voltada ao mercado que naturaliza as relações de exploração em que se sustenta o modo de produção vigente. Para tanto, defendemos a oferta de formação continuada a esses profissionais pautada na epistemologia da práxis, capaz de dar conta das complexidades em que se insere o fenômeno educativo, e, por consequência, a avaliação.

A apreensão dos sentidos e dos significados atribuídos por professores de LE à avaliação da aprendizagem exigiu a investigação da abordagem de ensinar do professor, principalmente do seu núcleo que compreende significados de língua, de ensinar e aprender, e do sistema de competências dos professores. Vimos que os participantes compreendem língua como prática social alinhando-se à Pedagogia Histórico-Crítica. Entendem ensinar-aprender línguas como um processo de mediação de experiências com o outro na produção do conhecimento, alinhando-se à Psicologia Histórico-Cultural. Portanto, o núcleo da abordagem desses professores está alinhado aos pressupostos teóricos do Currículo em Movimento da SEDF.

O estudo nos ensinou que, em relação ao sistema de competências dos professores de línguas, as experiências em avaliação vivenciadas pelos participantes enquanto estudantes se integram à sua Competência Implícita, a depender do sentido que lhes foi atribuído. Quando positivas, são reinterpretadas pelos professores e, quando negativas, são repelidas de maneira a não figurarem em sua práxis avaliativa, segundo os participantes. Os significados expressos pelos professores participantes em relação aos conhecimentos teóricos sobre avaliação apontam certa fragilidade junto ao trabalho pedagógico que realizam e também ao PPP da instituição.

O PPP, por sua vez, carece de uma delimitação mais precisa em relação ao tipo de planejamento adotado na instituição, esclarecendo se o as Tarefas figuram ao longo do processo de ensino-aprendizagem ou apenas em momentos avaliativos, o que permitiria maior alinhamento do trabalho docente na instituição, uma vez que estes também apresentam fragilidades teóricas quando se referem a essa temática. Posicionamo-nos favoráveis ao Planejamento Baseado em Tarefas porque, ao prever a Tarefa como unidade curricular organizada a partir de temas (e não de elementos de forma), apresenta grande potencial para a concretização da função social dos CILs no que diz respeito ao trabalho com os eixos transversais esperado pela SEDF. Esses eixos não são apenas temáticas emergentes e

relevantes, eles expressam o compromisso da educação básica com a formação humana e integral dos sujeitos, como instrumento para superação das desigualdades sociais que caracterizam a sociedade de classes.

A avaliação formativa e a avaliação somativa apareceram, ainda que teoricamente, de maneira polarizada nas falas dos professores, aos quais sugerimos um aprofundamento da temática por meio da leitura e discussão de teoria formal, e também das Diretrizes de Avaliação Educacional (DISTRITO FEDERAL, 2014b). O aprofundamento teórico que sugerimos pode fortalecer a Competência Aplicada desses professores, cuja expressão indica a avaliação como acompanhamento das aprendizagens, sustentada nas práticas do *feedback* e da recuperação contínua. Interpretamos que essas práticas favorecem a realização de uma avaliação formativa, se oferecerem informações relevantes sobre as aprendizagens dos estudantes e impulsionarem ações que promovam a garantia das aprendizagens ainda não realizadas, o que pode ser investigado em estudos posteriores que permitam a análise de instrumentos avaliativos.

Diante do exposto, sintetizamos que os sentidos e os significados atribuídos pelos professores do CIL pesquisado à avaliação da aprendizagem em língua estrangeira possuem estreita relação com a função social dos CILs, mas exige, para sua concretização, constante análise da práxis avaliativa dos professores tanto pelos próprios professores, quanto pela unidade escolar de maneira a orientar processos formativos que permitam o trânsito de uma práxis espontânea a uma práxis reflexiva (SÁNCHEZ VASQUEZ, 1977).

Considerados os limites deste estudo, principalmente aqueles acarretados pela pandemia da covid-19 no período de sua realização, acreditamos que novas pesquisas podem levar a outros patamares a discussão que aqui se inicia, a partir de metodologias de pesquisa que contemplem a observação/gravação de aulas, a análise de procedimentos avaliativos, a escuta dos estudantes. Tais metodologias permitiriam compreender em profundidade a relação teoria-prática empreendida no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Ademais, apesar das dificuldades em transitar entre estes dois campos epistemológicos, estamos certas de que o desenvolvimento de novas pesquisas sobre os CILs em programas de pós-graduação em Educação pode oferecer uma visão ampliada desses centros enquanto escolas públicas.

Este estudo se soma às pesquisas em andamento e às já realizadas relacionadas à avaliação da aprendizagem em língua estrangeira e esperamos que ele possa contribuir para a

reflexão sobre a função social dos CILs no Distrito Federal, notadamente a partir do impacto da avaliação da aprendizagem em sua concretização. Espera-se ainda que ele possa ajudar a orientar os processos formativos dirigidos aos professores de língua estrangeira do Distrito Federal.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, junho 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, janeiro/abril 2013.
- ALENCAR, E. A importância da história do Brasil para compreender a trajetória do ensino de línguas do Brasil. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 3, n. 3, 2009.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas / Edição Comemorativa - 20 anos**. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- ALMEIDA, L. C. B. D. **“A avaliação da produção escrita na aprendizagem de português LE/L2**. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, BA, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10819>. Acesso em: 17 set. 2021.
- ASEGA, F. K. **Avaliando as potencialidades de um game para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa**. 2015. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP, 2015. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13775>. Acesso em: 22 de set de 2020.
- AVELAR, S. L. T. D. **Mudanças na concepção e prática da avaliação e seu efeito no ensino/aprendizagem de língua estrangeira (inglês) em uma escola de ensino medio e tecnico**. 2001. 196p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269564>. Acesso em 17 set. 2021.
- AVILA, A. P. **Crenças e reflexão de professores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino instrumental de línguas estrangeiras**. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/9886>. Acesso em: 22 de set. de 2020.
- AVILA, A. P. D. **A avaliação no ensino de espanhol: crença-ação de professores de língua inglesa e uma proposta de intervenção**. 2016. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/14123>. Acesso em: 22 de set. de 2020.

BATISTA, L. O. **“Processo de reflexão sobre avaliação em língua estrangeira (inglês) por professores recém-formados**. 2004. 206 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269555>. Acesso em 17 set. 2021.

BANDEIRA, G. M. Competência Implícita: a gênese de uma competência. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L (Org) **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

BLACK, P.; WILLIAM, D. **Assessment in Education: Principles Policy & Practice**. London: School of Education King's Colege London, 1998.

BONVINO, M. A. B. **Avaliação da proficiência oral em inglês como língua estrangeira: foco na competência lexical e uma proposta para o processo de validação do descritor vocabulário de um teste de proficiência para professores de língua inglesa**. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/103515>>. Acesso em: 22 set. 2020.  
BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - 1ª versão disponibilizada para consulta pública**. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - 2º versão revista**. 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017.

BRASIL. **Constituição Federal**. 1988.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHIMIDT, R. **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

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

CATO, M. C. **“Percepções de alunos universitarios brasileiros aprendizes de ingles como LE sobre auto-avaliação”**. 2010. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/269561>. Acesso em: 25 de junho de 2021

CAVALLARI, J. S. **O discurso avaliador do sujeito-professor na constituição da identidade do sujeito-aluno**. 2005.

CELCE-MURCIA, M. Rethinking the role of communicative competence in Language Teaching. **Intercultural Language Use and Language Learning**, , 2008.

CELCE-MURCIA, M.; DORYNEL, Z.; THURREL, S. Communicative Competence: a pedagogically motivated model with content. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, 1995.

CONSOLO, D. A.; FURTOSO, V. B. **Avaliando proficiência oral na aprendizagem assistida por computadores**: um estudo no contexto de interações em teletandem. DELTA, 31, n. 3, 2015.

COURTILLON, J. **Élaborer un cours de FLE**. França: Hachette Livre, 2003.

CUQ, J. P.; GRUCA, I. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. Grenoble, França: Presses Universitaires de France, 2005.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

DAMAZO, P. C. **Percepções de alunos egressos de institutos de idiomas sobre seu conhecimento linguístico em exames inglês para mestrado e doutorado**: um estudo à luz da avaliabilidade. 2015. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015 Disponível em [http://www.bdtd.uerj.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=8737](http://www.bdtd.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=8737) Acesso em 22 de setembro de 2020

DELUIZ, N. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, Setembro/Dezembro 2001.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DETOMINI, A. C. M. **Dúvidas linguísticas de aprendizes de PLE**: contribuição para a avaliação de proficiência oral em professores no EPPLE-PLE. 2018. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/181236>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**: pressupostos teóricos. Brasília: 2014a.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes de Avaliação Educacional**: Aprendizagem, Institucional e Larga Escala. Brasília, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento escolar da rede pública do Distrito Federal**. Brasília, 2015.

DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs)**. Brasília: SEDF, 2019a.

DISTRITO FEDERAL. **Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios - 2018**. Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), Secretaria de Fazenda, Planejamento, Orçamento e Gestão, 2019b.

DISTRITO FEDERAL. **Proposta Pedagógica do Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia (CILB)**. 2019c.

DISTRITO FEDERAL. **Regimento da rede pública de ensino do Distrito Federal**. 2019d.

DUTRA, E. C. **Fluência oral em língua inglesa: concepções, perspectivas e a avaliação da aprendizagem**. 2018. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/33825> Acesso em: 22 de setembro de 2020.

ENGELS, F. Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras Escolhidas de Karl Marx e Friedrich Engels**. Alfa-Omega, v. 3, 1963. p. 171-207.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas**. São Paulo: UNESP, 2009.

FERNANDES, M. N. **Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação**. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3725>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

FERRAÇO, L.; BONFIM, B. B. O ensino e a aprendizagem de línguas nos primeiros tempos do Brasil. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 1, n. 1, 2007.

FERREIRA, T. D. R. S. “**A avaliação no ensino de inglês como LE : crenças, reflexões e ressignificação**”. 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/20999>, <http://dx.doi.org/10.26512/2015.11.D.20999>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

FLAIN-FERREIRA, Â. L. “**Crenças sobre o conceito e o papel da avaliação no ensino de língua estrangeira em um contexto de formação inicial: um estudo de caso**”. 2005.

FRANCO, M. M. S. “**Avaliando a avaliação: práticas, fluxo histórico e projeções**”. 2011. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/13604>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

FREITAS, L. C. D. A internalização da exclusão. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 23, n. 80, p. 299-325, setembro 2002.

FREITAS, L. C. D. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7ª. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.

FREITAS, L. C. D. et al. **Avaliação educacional: caminhando pela contramão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FRESCHI, A. C. **A avaliação por pares no teletandem institucional integrado: um estudo de caso sobre o *feedback* linguístico nas sessões orais em português.** 2017. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/149879>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M. (orgs.). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital.** 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

FURTOSO, V. A. B. **“Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto *on-line*”.** 2011.

FURTOSO, V. A. B. **Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto *on-line*.** 2011. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Linguística do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/103505>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

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

GUBA, E.; LINCOLN, Y. **Fourth Generation evaluation.** London: Sage, 1989.

HILL, M. M.; HILL, A. A construção de um questionário. **Dinâmia - Centro de Estudos sobre a Mudança Econômica**, Outubro 1998.

HON, F. D. F. S. **Deslocamentos Identitários de Professores no Discurso sobre sua Prática de Avaliação no Processo de Educação Continuada.** 2009.

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

ISMAIL, D. D. D. S. **Oficinas para o desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas de professores de um centro de línguas público do Distrito Federal.** Brasília: Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/36143> Acesso em: 22 de setembro de 2020.

KOCH, I. G. V. Que é língua. In: XAVIER, A. C.; CORTEZ, S. **Conversas com linguistas.** São Paulo, SP: Párabola Editorial, 2003.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition.** California: Pergamon Press, 1982.



LEIMIG, E. S. D. F. “**Avaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo sobre as concepções de professores de escolas de referência em ensino médio integral em Pernambuco**”. 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/12848>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

LIMA, A.P.D. “**Análise de propostas de avaliação de rendimento em livros didáticos de inglês para o Ensino Fundamental I**”. 2011. 135 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/788947> . Acesso em: 07 de novembro de 2021

LIMA, E. S. Autoavaliação: aliada da avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. **Avaliação: Interações com o trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

LIMA, J. A. de. Isolamento profissional e colegialidade no ensino. In: LIMA, J. A. de. **As culturas colaborativas nas escolas: estruturas, processos e conteúdos**. Porto – Portugal: Porto Editora, LDA, 2002. Arquivo

LIMA, S.D.P. “**Avaliação formativa como input para aprendizagem do processo de produção escrita em espanhol de professores em formação**”. 2010. 178f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Departamento de Letras Vernáculas, Programa de Pós-graduação em Linguística, Fortaleza, CE. Disponível em <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/8853> . Acesso em 07 de novembro de 2021.

LISBOA, M. F. G. “**A avaliação em LE em escolas de idiomas : subsídios para uma formação reflexiva do professor de línguas**”. 2007.

LOIOLA, L. D. M. Breve histórico do termo competência. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 7, n. 7, 2013.

LUCENA, M. I. P. “**Razões e realidades no modo como as professoras de inglês como língua estrangeira de escola pública avaliam seus alunos**”. 2006.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2018.

MACHADO, R.; CAMPOS, T. R. D.; SAUNDERS, M. D. C. História do Ensino de Línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 1, n. 1, 2007.

MADAUS, G.; STUFFLEBEAM, D.; KELLAGHAN, T. **Evaluation Models: Viewpoints on educational and human services evaluation**. Dordrecht: Kluwer, v. 2nd, 2000.

- MAGALHAES, M. C. C. **“Crenças sobre avaliação em língua inglesa: um estudo de caso a partir das metáforas no discurso de professores em formação”**. 2006.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Tradução de Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, K. **O Capital - Crítica da economia política**. Tradução de Rubens Enderle. 2. ed. Boitempo, v. I, 2011.
- MATOS, F. C. G. 1965/1975: Dez anos de linguística aplicada no Brasil. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 6, n. 6, 2012.
- MESQUITA, P. P. P. **(Re) Construindo Políticas Públicas Para os Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal**. Brasília, DF: Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014.
- MORATO, G. A. D. A. Situando a língua japonesa no contexto da história do ensino de línguas no Brasil. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 5, n. 5, 2011.
- MOREIRA, S. V. Análise Documental como método e como técnica. In: DUARTE, J.; BARROS, A. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2005.
- MOTA, J. D. S. Utilização do Google Forms na pesquisa acadêmica. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 12, 2019. Acesso em: 14 de agosto 2020.
- NAKAMURA, J. O que é teodolito e como ele é usado na Topografia? **Buildin - Uma plataforma de conteúdo para a indústria da construção**. Disponível em: <https://www.buildin.com.br/teodolito-topografia/>. Acesso em: 12 agosto 2020.
- NASCIMENTO, M. V. F. D. **“Representação social, avaliação e léxico: um olhar sobre o discurso de professores e tutores do Curso de Licenciatura Letras/ Espanhol da Universidade Federal do Ceará”**. 2012. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/6134>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.
- NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVES, M. D. S. **Processo discursivo e subjetividade : vozes preponderantes na avaliação da oralidade em língua estrangeira no ensino universitario**. 2002.
- OLIVEIRA, J. A. S. D. **“O efeito retroativo da avaliação de rendimento de alunos do ensino fundamental : um olhar sobre a motivação para aprender língua estrangeira”**. 2009.
- OLIVEIRA, J. S. F. D. **Avaiiação em um curso de Língua Estrangeira para ciranças no Ensino Fundamental I**: uma professora em busca de subsídios para sua prática. Brasília: Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, 2018.

Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/32931>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

OLIVERIA, L. E.; ESCOBAR, J. C. Considerações sobre o ensino de línguas no Brasil: da instituição do método direto à primeira versão da LDB. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 3, n. 3, 2009.

OVIDIO, P. A. C. **Das orientações curriculares de língua estrangeira da educação básica do Estado de São Paulo para as atividades nos cadernos de inglês: uma proposta de avaliação**. 2013. Tese (Doutorado no Instituto de Ciências Exatas) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/108936>. Acesso em 22 de setembro de 2020.

PÁDUA, L. D. S. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 2016. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras Estrangeiras Modernas) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000208935>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

PAIVA, Â. R. Direitos, desigualdades e acesso à universidade. **30º Encontro Nacional da ANPOCS**, 28 Agosto 2006.

PASCOAL, L. A. V. **Avaliações escritas de língua inglesa em contextos de extensão e formação de professores: possíveis relações com o letramento crítico**. 2018. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/LETR-AYNSVK>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

PELLISON, J. A. **“Percepções de duas professoras de língua estrangeira (inglês) e de seus alunos sobre avaliação : implicações para a formação do professor”**. 2007.

PHILIPS, B. S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PINHEIRO, L. A. **“Avaliação em francês língua estrangeira mediada por gêneros textuais na perspectiva acional”**. 2018. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/34750>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

PINTO, A. L. G. **Avaliação da aprendizagem: o formal e o informal**. Dissertação (Mestrado na Faculdade de Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1994.

POPHAM, W. J. Assessment Literacy for Teachers: Faddish or Fundamental. **Theory Into Practice**, Ohio, 2009.

PORCHER, L. **L'enseignement des langues étrangères**. Paris, França: Hachette Livre, 2004.

PORTO, C. V. **A colaboração no processo avaliativo: seus efeitos na elaboração de provas, no ensino e na formação de futuros professores de inglês.** Goiás, 2016. Tese (Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

QUEVEDO-CAMARGO, G. “**Avaliar formando e formar avaliando o (futuro) professor de língua inglesa : elementos para um construto**”. 2011. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000162790>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem língua estrangeiras: que fenômeno é esse? In: RETORTA, M. S.; MULIK, K. B. **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

RAUBER, B. B. **Avaliação em língua estrangeira (inglês) no acesso ao ensino superior: o ENEM em discussão.** 2012. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2012.

RIBEIRO, L.; COSTA, M. A.; ABDALLA, S. Ensino de línguas estrangeiras nos anos da ditadura no Brasil. **Revista HELB - História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 1, n. 1, 2007.

ROCHA, C. F. A prática avaliativa de uma instituição privada de ensino de língua estrangeira. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 4, n. 1, 2011. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122366>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

ROCHA, M. R. **Crenças de professores de espanhol sobre a avaliação do ensino-aprendizagem de LE.** Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7324>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

ROCHA, S. **Educação eugênica na constituição brasileira de 1934.** X ANPED Sul, Florianópolis, outubro 2014.

RODRIGUES, G. F. **Língua materna no ensino e aprendizagem da língua estrangeira - inglês: perspectivas a partir do sistema de avaliatividade.** 2019. Dissertação de (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Goiânia, Goiânia, 2019. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9415>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

ROLIM, A. C. O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública.** 1998.

SALM, C. **Escola e Trabalho.** São Paulo: Brasiliense, 1980.

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis**; tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

SANT'ANA, J. D. S. Configuração da Competência Aplicada – prolegômenos para a conscientização da práxis. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L (Org) **Ecos do profissional de línguas: competências e teorias**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

SANT'ANA, J. D. S. **O cisne e o patinho: esperança e retrocesso na história de um centro público de línguas**. Revista HELB História do Ensino de Línguas no Brasil, v. 4, n. 4, 2010.

SANT'ANA, J. D. S. **Por uma porta entreaberta: o desenvolvimento da Competência Aplicada de profissionais do ensino de línguas**. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, Brasil, 2018. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9489> Acesso em 22 de setembro de 2020.

SANTOS, I. A. B. D. **Abordagem gramatical no ensino/aprendizagem de francês língua estrangeira e brasileiros: uma avaliação crítica**. 2004. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7959> Acesso em: 22 de setembro de 2020.

SANTOS, L. S. **Proficiência em língua materna: um novo olhar para a avaliação da produção textual**. 2010. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, 2010. Disponível <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/24043>. em: Acesso em: 22 de setembro de 2020.

SATELES, L. M. D.; ALMEIDA FILHO, J. C. P. Breve histórico da abordagem gramatical e seus matizes no ensino de línguas no Brasil. **Revista HELB História do Ensino de Línguas no Brasil**, v. 4, n. 4, 2010.

SAUSSURE, F. D. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye; com a colaboração de Albert Riedlinger; prefácio da edição brasileira Isaac Nicolau Salum.

SAVIANI, D. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil. Projeto 20 anos de Histedbr.**, Campinas, Agosto 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 42ed. Campinas, SP: Autores associados, 2012.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ed. Campinas, SP: Autores associados, 2013

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **LINGUARUM ARENA**, v. 2, 2011.

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas e nas pesquisas em Linguística Aplicada. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. **Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SCRIVEN, M. The methodology of evaluation, Chicago. (AERA Monograph series on curriculum evaluation n.1).

SILVA, D. L. A. D. **Racismo antinegro no português brasileiro e uma proposta de avaliação para professores de PLE**. 2018. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/153687>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

SOUZA, R. F. D. A renovação do currículo do ensino secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). **Curículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 1, p. 81, Janeiro/Junho 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIDOTTI, J. J. V.; DORNELAS, R. O ensino de línguas no Brasil - Período de 1808 - 1930. **Revista HELB**, v. 1, n. 1, 2007.

VIEIRA, A. L. G. **Curso on-line para a parte oral do Celpe-Bras: contribuições da avaliação de proficiência para o ensino-aprendizagem de PLE**. Dissertação (Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/21048>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

VIGIA-DIAS, L. **Um olhar sobre eventos de avaliação de linguagem oral em aula de língua estrangeira (inglês) : abordagem de ensino X avaliação de aprendizagem**. 1995.

VILLAS BOAS, B. Esmiuçando a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. **Conversas sobre avaliação**. Campinas, SP: Papirus, 2019. Cap. 1.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, 14, n. 41, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica. ed: Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: [http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky\\_01.pdf](http://www2.uefs.br/filosofia-bv/pdfs/vygotsky_01.pdf) Acesso em: 17 agosto 2020. Capítulo 7.

XAVIER, R. P. Planejamento de ensino baseado em tarefas. In: BARBIRATO, R. D. C.; SILVA, V. L. T. D. **Planejamento de Cursos de Línguas - Traçando rotas, explorando caminhos**. Pontes, 2016.

ZOCARATTO, B. L. **A cultura de avaliar de professores de inglês em formação inicial de um curso de letras de uma universidade do DF** : estudo de caso. 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/8019>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.

ZOCARATTO, B. L. **A aprendizagem da avaliação em seus três níveis em um curso de licenciatura de um Instituto Federal**: desafios e possibilidades. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32767> Acesso em: 22 de setembro de 2020.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIROS DE ANÁLISE DOCUMENTAL

- a) **Diretrizes Pedagógicas dos CIL** (DISTRITO FEDERAL, 2019a)
- Análise dos capítulos dois e cinco, que tratam, respectivamente da função social dos CIL e da avaliação, além de outros que se mostrarem necessários ao longo da pesquisa para refletir a respeito da função social dos CIL;
- b) **Currículo em Movimento** (DISTRITO FEDERAL, 2014c)
- A análise do Caderno “Pressupostos Teóricos” que apresenta a fundamentação teórica e metodológica do Currículo do DF para compreender as perspectivas teóricas e metodológicas que fundamentam a proposta pedagógica e a função social dos CIL;
- c) **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal** (DISTRITO FEDERAL, 2015)
- Análise do “Título V: Do Processo de Avaliação Institucional e do Trabalho Pedagógico e do Estudante”, por tratarem de aspectos relevantes para a avaliação dos estudantes;
  - Análise do “Título VIII: Da Intercomplementaridade e da Complementaridade”; por tratar das Escolas de Natureza Especial, sendo os CIL, uma delas para compreender a natureza dessas instituições e as orientações a respeito da avaliação dos estudantes;
- d) **Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal** (DISTRITO FEDERAL, 2019b);
- Análise do “Título V: Do Processo de Avaliação Institucional e do Trabalho Pedagógico e do Estudante”, por tratarem de aspectos relevantes para a avaliação dos estudantes; e do “Título VIII: Da Intercomplementaridade e da Complementaridade”; por tratar das Escolas de Natureza Especial, sendo os CIL, uma delas para compreender a natureza dessas instituições e as orientações a respeito da avaliação dos estudantes;
- e) **Diretrizes de Avaliação Educacional da SEEDF: Aprendizagem, Institucional e Larga Escala** (DISTRITO FEDERAL, 2014d)



Análise dos capítulos 1, 2 e 3 por orientarem a avaliação da aprendizagem a ser realizada nas escolas da rede pública do DF, da qual o CIL faz parte;

f) **Proposta Pedagógica do Centro Interescolar de Línguas de Brazlândia (DISTRITO FEDERAL, 2019c):**

- Análise dos Capítulo 3 – Diagnóstico da realidade – para compreender o contexto em que será realizada a pesquisa;
- Capítulo 4 – Função social – para refletir a respeito da função social dos CILs;
- Capítulo 9 – Estratégias de avaliação – para compreender as perspectivas teórico-metodológicas que embasem as práticas avaliativas da escola.

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

### A avaliação da aprendizagem em línguas estrangeiras e a função social dos CIL

Prezado(a) Professor(a),

Sou Karina Fares Barreto Nunes, professora da Educação Básica do DF e convido você a participar de pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira e a função social dos CIL. A pesquisa se desenvolve no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, sob a orientação da Profª Drª Edileuza Fernandes Silva.

Sua contribuição será muito importante para o estudo. Caso aceite colaborar, leia com atenção o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) abaixo e prossiga para ter acesso ao questionário.

\*Obrigatório

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar da pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal. Em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma.

Da mesma forma, mesmo concordando inicialmente, poderá revogar o consentimento em qualquer fase desta pesquisa, sem penalização e sem prejuízo.

A sua participação na pesquisa constará em responder este questionário, composto de 24 questões distribuídas em abertas e fechadas.

Caso aceite participar, as dúvidas sobre a pesquisa podem ser esclarecidas pela pesquisadora por telefone ou via whatsapp pelo número (61) 98588 6905 ou ainda pelo endereço de e-mail [karina.fares@edu.se.df.gov.br](mailto:karina.fares@edu.se.df.gov.br).

Dessa forma, se você concorda em participar da pesquisa como consta nas explicações e orientações acima, assinale a caixa de marcação abaixo. \*

Li e concordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) da pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem em um Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal.

Próxima

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

## A avaliação da aprendizagem em línguas estrangeiras e a função social dos CIL

A avaliação da aprendizagem em línguas estrangeiras e a função social dos CIL

Obrigada por aceitar participar dessa pesquisa. Suas respostas serão relevantes para esse estudo, e, portanto, pedimos que responda de maneira sincera, reiterando que seu anonimato será mantido.

1) Assinale dados referentes a sua formação (é possível assinalar mais de uma alternativa)

- a. Licenciatura em Letras – Língua Espanhola e Literatura Espanhola e HispanoAmericana
- b. Licenciatura em Letras – Língua Francesa e Respectiva Literatura
- c. Licenciatura em Letras – Língua Inglesa e Respectiva Literatura
- d. Licenciatura em Letras – Língua e Literatura Japonesa
- e. Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Respectiva Literatura
- f. Licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua
- g. Outro tipo de formação

2) Ano de conclusão da formação assinalada no item anterior

Escolher ▼

3) Há quantos anos trabalha como professor de línguas estrangeiras?

Escolher ▼

4) Há quanto anos trabalha como professor de línguas estrangeiras em escolas públicas do DF

Escolher ▼

5) Há quanto tempo trabalha como professor de línguas estrangeiras em CIL?

Escolher ▼

6) O que te levou a ser professor de língua estrangeira na rede pública?

Sua resposta

7) O que te motivou a atuar em CIL?

Sua resposta

8) Qual o papel dos CIL na sociedade?

Sua resposta

9) Qual o papel dos CIL nas vidas dos estudantes?

Sua resposta

10) O que é avaliar para você?

Sua resposta

11) Você participou ou participa de formação continuada relacionadas à temática da avaliação?

- Sim
- Não
- Particpei, mas não participo mais, pois são formações que pouco contribuem para minha prática avaliativa

12) Se sim, assinale em quais contextos:

- Seminários, congressos ou cursos de extensão promovidos pela SEEDF/CRE
- Coordenação pedagógica na escola
- Disciplinas na graduação
- Especialização (Pós-Graduação Lato Sensu)
- Mestrado ou Doutorado
- Cursos de formação continuada na EAPE (Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação)
- Curso de formação continuada na Universidade
- Cursos de formação continuada na iniciativa privada

13) Para você, qual a finalidade da avaliação em língua estrangeira?

Sua resposta

14) Os dados/informações obtidos por meio de testes, provas orais e escritas, seminários, entre outros procedimentos e instrumentos de implicam alguma mudança no trabalho pedagógico?

- Sim
- Não
- Às vezes

15) Se sim, de que maneira?

Sua resposta

16) Se não, justifique

Sua resposta

17) Quais instrumentos, procedimentos de avaliação você adota?

- Prova
- Teste
- Portfólio
- Projetos
- e. Avaliação por tarefas
- Avaliação por pares
- Autoavaliação
- Outro:

18) O que você acha que influencia sua maneira de avaliar?

Sua resposta

19) Há elementos que poderiam ser melhorados para que você pudesse avaliar como gostaria?

- Quantidade de alunos por turma
- Quantidade de níveis pelos quais o professor é responsável
- Aspectos burocráticos (obrigatoriedade do uso de notas, registros em diário)
- Planejamento coletivo
- Outro:

20) Você acredita que as práticas de avaliação em sala de aula se relacionam com a função social dos CIL?

- Sim
- Não

21) Você poderia dar mais detalhes sobre a resposta dada ao item anterior?

Sua resposta

22) Como você avalia o impacto da perda do direito de renovação da matrícula pelo estudante que reprova duas vezes consecutivas nos CIL?

Sua resposta

23) Você acredita que a avaliação pode ser um instrumento de exclusão social?

- Sim
- Não
- Outro:

24) Quais documentos da rede pública de ensino do DF e da escola que você conhece e que te orientam em suas práticas avaliativas?

- Currículo em Movimento (2014)
- Proposta Pedagógica do CIL Brasília (2019)
- Diretrizes Pedagógicas dos CIL (2019)
- Regimento Escolar da SEEDF (2019)
- Regimento Escolar da SEEDF (2015)
- f) Diretrizes de Avaliação Educacional (2014-2016)

Por fim, caso seja necessário esclarecer respostas em um contato individual, você autoriza a pesquisadora a fazer contato? Caso autorize, por favor, deixe seu contato telefônico e de e-mail.

Sua resposta

[Voltar](#)

[Enviar](#)

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA -  
PROFESSORES**

- 1) Como se deu o seu contato com a língua estrangeira que leciona?
- 2) O que é ser professor para você?
- 3) O que te levou a ser professor de línguas?
- 4) O que te levou a ser professor em CIL?
- 5) Para você qual o papel do CILs no DF e nessa cidade?
- 6) O CIL tem um PPP, você participou da sua elaboração?
- 7) Como foi sua participação? Caso não tenha participado: porque não participou?
- 8) O PPP da escola contempla a proposta avaliativa do CIL? Como a avaliação da aprendizagem é retratada no PPP?
- 9) O que é avaliação da aprendizagem para você?
- 10) Como você avalia? Você poderia falar de procedimentos, instrumentos ou metodologias de avaliação que adota?
- 11) O que você faz com as informações e dados obtidos por meio desses procedimentos e instrumentos?
- 12) Qual a função da nota na avaliação do ensino-aprendizagem de línguas?
- 13) A maneira de avaliar é discutida coletivamente? Se sim, em que momentos? Se não, acredita que seria importante discutir?
- 14) As condições de trabalho favorecem as práticas avaliativas que você adota?
- 15) Como você avalia o fato de a segunda reprovação consecutiva do estudante acarretar a perda da vaga no CIL?
- 16) Como a avaliação que se realiza em sala de aula se relaciona com a função social dos CIL?
- 17) A avaliação pode ser um mecanismo de exclusão?
- 18) Durante sua formação inicial, você pôde refletir sobre avaliação? Se sim, em que momentos? Disciplinas? Seminários, cursos de extensão?
- 19) Já participou de formação continuada que tratou da avaliação em língua estrangeira? Em que contexto?

- 20) Há experiências que você viveu sendo avaliado (a) que influenciam sua maneira de avaliar?
- 21) Em que contexto se deram suas primeiras experiências profissionais como professor de língua estrangeira?
- 22) Nesse período, você pôde discutir sobre avaliação?
- 23) A entrada na SEDF motivou reflexão sobre a avaliação da aprendizagem em língua estrangeira?
- 24) O que é “língua”?
- 25) O que é ensinar-aprender línguas?
- 26) A língua estrangeira que você leciona impõe particularidades em relação ao ensino-aprendizagem?
- 27) Qual a finalidade da avaliação em língua estrangeira?
- 28) O que influenciou ou ainda influencia sua maneira de avaliar?



**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO -  
ENTREVISTAS**

Eu, \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, tendo sido convidado (a) a participar da pesquisa sobre avaliação e a função Social de um CIL do DF no Ensino de Língua Estrangeira, que tem como objetivo geral: analisar em que medida os sentidos e os significados atribuídos por professores de um CIL do DF à avaliação da aprendizagem em línguas estrangeiras se relacionam à sua função social explicitada nas Diretrizes Pedagógicas e PPP, e como objetivos específicos: a) Compreender a função social dos Centros Interescolares de Línguas; e b) Discutir os sentidos e os significados constituídos por professores acerca da avaliação da aprendizagem e as relações com a função social dos CIL, **concordo** em conceder uma entrevista mediada pela plataforma de videoconferências *Zoom Meetings* ou *Google Meet*, com duração aproximada de duas horas, resguardada minha confidencialidade, onde as informações que permitam identificar-me serão omitidas.

Também participo voluntariamente ciente de que a divulgação dos resultados da pesquisa, por meio digital e/ou presencial, contribuirá para a compreensão do fenômeno estudado e produção de conhecimento científico

Brasília-DF, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Assinatura do (a)s pesquisador(a)s

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a)s participante(s)

**APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE GRAVAÇÃO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,

depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade de gravação de meu depoimento em formato de vídeo em virtude das condições de levantamento de dados impostas pela crise sanitária do coronavírus, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, as pesquisadoras KARINA FARES BARRETO NUNES (Mestranda - PPGE - UnB) e EDILEUZA FERNANDES SILVA (Orientadora – PPGE - UnB) do projeto de pesquisa intitulado **“UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO E A FUNÇÃO SOCIAL DE UM CIL DO DF NO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA”** a realizar a gravação da entrevista concedida na plataforma de videoconferências Zoom Meetings sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, autorizo a gravação da entrevista nos termos abaixo para fins científicos e de estudos, em favor dos pesquisadores, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

- ( ) Autorizo a gravação da entrevista desde que minha câmera permaneça desligada.
- ( ) Autorizo a gravação da entrevista com minha câmera ligada.

Brasília-DF, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2020.

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
 Assinatura do (a)s participante(s)

Assinatura do (a)s pesquisador(a)s