

## ■ ARTIGOS

# ■ **Averiguação dos critérios da política linguística educacional para avaliação da aprendizagem nos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal**

*Investigation of the criteria of the educational linguistic policy for assessing learning at Centros Interescolares de Línguas in Distrito Federal*

 Glauco Wright Silva \*

Recebido em: 14 abr. 2022  
Aprovado em: 27 mar. 2023

**Resumo:** O presente artigo se propõe a averiguar a condução da Política Linguística Educacional (PLE), no que concerne à avaliação de línguas nos Centros Interescolares de Línguas (CILs), rede de escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), por meio de análise dos documentos oficiais da SEEDF, no tocante ao ensino de línguas estrangeiras (LE) e processo de avaliação da aprendizagem de LE. Este estudo consta de uma parte teórica, com vistas ao resgate das teorias sobre avaliação para aprendizagem, e uma análise documental, onde se busca revelar se houve premissas teóricas para conceber as Políticas Linguísticas Educacionais que orientam as práticas avaliativas de LE na rede pública de ensino do DF.

**Palavras-chave:** CILs. Políticas Linguísticas Educacionais. Avaliação de Aprendizagem de Línguas.

**Abstract:** This article aims to investigate the management of the Educational Language Policies (PLE), with regard to language assessment at Centros Interescolares de Línguas (CILs), a network of language public schools of the State Department of Education of Distrito Federal (SEEDF), by analyzing official documents of SEEDF concerning the nature of teaching of foreign languages (FL) and the process of learning assessment in FL. This study is structured in two parts, a theoretical basis revising some learning assessment theories and a documental analysis focusing on recognizing theoretical mobilization in conceiving the Educational Language Policies of assessment in language learning for these public schools at SEEDF.

**Keywords:** CILs. Educational Language Policies. Language Learning Assessment.

---

\* Glauco Wright Silva é graduado em Letras Tradução Inglês pela Universidade de Brasília (1999), graduado em Letras - Português pela Universidade Católica de Brasília (2016), e graduado em Letras - Inglês pela Universidade Católica de Brasília (2003); mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2016). Professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Contato: glaucowright@hotmail.com

## Introdução

Este artigo, com temática inserida no escopo das Políticas Linguísticas Educacionais (doravante empregada pelo acrônimo PLE), tem por objetivo acionar esta área da linguagem para entender as mobilizações teóricas no que concerne à definição dos critérios de avaliação de línguas nos Centros Interescolares de Línguas (CILs), rede de escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Aponto para a pertinência deste estudo, em parte pela conjuntura metodológica em que os CILs operam, expressa nas concepções acerca do que seja língua e na maneira de ensinar e avaliar a aprendizagem, ou seja, de como essas instituições se posicionaram frente às mudanças e demandas sociodiscursivas no mundo contemporâneo, por outro lado, este estudo nos provoca a olharmos às próximas mudanças na prática escolar, a serem brevemente implementadas como a instauração dos ciclos de aprendizagem nos CILs, com vistas a entender seus desdobramentos na maneira de ensinar e avaliar línguas. “Trata-se de uma política pública preconizada para rede de ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2019)”.

Scaramucci (2006) já apontava o papel crucial da avaliação de línguas como elemento integrador do processo de ensino-aprendizagem e mecanismo propulsor de mudanças nesse processo. Nesse sentido, o processo avaliativo, em todos os seus desdobramentos, não deve transcorrer sem a devida observância no que tange às premissas suficientemente explícitas, precisas e adequadas.

Até o presente momento, acerca dos documentos oficiais da SEEDF, a proposição deste estudo se justifica em uma possível lacuna de registros sobre o embasamento teórico mobilizado por este órgão no sentido de explicitar critérios para tomada de decisões sobre a avaliação da aprendizagem.

A proposição deste estudo busca examinar os objetivos da aprendizagem de línguas sob a ótica dos documentos oficiais, e, a função e os objetivos de avaliar; revelar se houve mobilização teórica para propor a avaliação por meio da nota numérica, em detrimento a uma avaliação holística ou analítica (opção por desvelar aprendizagem traduzida em dados numéricos), passando pela apuração de quais critérios foram observados e considerados para estipular a nota 5,0 como nota mínima de aprovação; e por fim, perceber indícios de mobilização de conhecimento proveniente de letramento em avaliação, em especial, de línguas, daqueles que concebem as PLE sobre avaliação.

Uma vez que a avaliação busca evidenciar o desempenho escolar, em nosso caso sobre línguas estrangeiras, é premente apurar as teorias e/ou evidências empregadas para estabelecer quais habilidades configurariam a aprendizagem mínima necessária para agir por

meio da língua estrangeira socialmente e relacioná-las à maneira empregada pela SEEDF para explicitar essa aprendizagem (via atribuição de nota numérica e definição de uma nota mínima de aprovação).

De acordo com Stiggins (1991, p. 535, apud QUEVEDO-CAMARGO & SCARAMUCCI, 2018), “somos uma sociedade que passou a se importar muito com padrões elevados de rendimento, mas que é incapaz de entender se esses padrões estão sendo alcançados”. É consenso que no Brasil esses padrões não estão sendo alcançados. Essa situação ocorre porque a maioria daqueles que tomam as decisões (educadores e não educadores) não são suficientemente letrados com relação aos conceitos básicos da avaliação (STIGGINS, 1991, p. 535 (APUD QUEVEDO-CAMARGO & SCARAMUCCI, 2018)).

Com relação à definição das PLE em avaliação, espera-se dos profissionais envolvidos com o processo educacional o entendimento do que sejam os fundamentos de uma avaliação adequada, e, que, envidem esforços para promover apropriadamente o processo avaliativo a partir desta premissa.

Dito isto, por meio deste levantamento teórico sobre as concepções e ações da PLE da SEEDF sobre avaliação, viso responder às seguintes perguntas motivadoras:

- Há uma política linguística educacional que operacionalize o processo de avaliação para a aprendizagem na rede pública de ensino do DF, e há uma política específica para os CILs?
- Qual a base teórica que fundamentou a definição da avaliação da aprendizagem por meio de nota numérica e determinou o valor de 5,0 para a aprovação?
- Especialistas em avaliação (de línguas) se envolveram no processo de tomada de decisões acerca da definição das PLE?

Portanto, este estudo contará com uma parte teórica (resgate das teorias sobre aprendizagem e avaliação de línguas) e uma análise documental (revelar se houve premissas teóricas para conceber as Políticas Linguísticas Educacionais que orientam as práticas avaliativas de LE na rede pública de ensino do DF).

Diante do exposto, indico que esse estudo compreende as seguintes partes:

- Contextualização dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) do DF;
- Definição de Políticas Linguísticas Educacionais;
- Delimitação das concepções teóricas acerca da avaliação da/para aprendizagem, como parte da abordagem de ensino, a partir do conceito de língua promovido nos CILs;
- Verificação da ocorrência de uma PLE e dos

critérios direcionados à avaliação de LE nessas escolas, com base nos documentos oficiais da SEEDF, bem como do envolvimento de especialistas em avaliação (de línguas) na construção desses documentos.

## 1. Contextualização dos Centros Interescolares de Línguas do Distrito Federal

De acordo com o documento oficial mais recente normatizando o funcionamento dos CILs – Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas, 2019, os CILs são, de maneira bem sucinta, escolas públicas destinadas ao ensino de língua estrangeira. Foram as primeiras instituições públicas do país a oferecer essa modalidade de ensino ainda em 1975, em Brasília. Os CILs, atualmente, funcionam em caráter complementar ao currículo de Língua Estrangeira (LE) da rede pública de ensino do Distrito Federal. Por meio de um projeto inovador de ensino de línguas, essa iniciativa, desde seu início, objetivava propiciar a estudantes de escolas públicas um aprendizado de línguas efetivo, mediante metodologias de ensino e estruturas de cursos mais adequadas ao desenvolvimento das quatro habilidades admitidas à formação de falantes de idiomas estrangeiros: compreensão e produção oral, compreensão e produção escrita.

Vamos a um breve histórico dessas instituições. Dez anos após a criação da primeira unidade, em 1975 (CIL 1 de Brasília), foi inaugurado o CIL de Ceilândia nos idos de 1985. Logo em seguida, outras escolas dessa natureza foram surgindo até a década seguinte: CIL de Taguatinga (1986), CIL do Gama (1987), CIL de Sobradinho (1987), CIL do Guará (1995), CIL 02 de Brasília (1998) e CIL de Brazlândia (1998). É interessante notar que todas essas unidades surgiram inicialmente de iniciativas (projetos) de profissionais da educação e estudantes interessados em aprender uma língua estrangeira antes de serem oficializadas como unidades da rede pública de ensino do DF.

Quase uma década e meia depois, mais precisamente em 2015, e de forma inédita na história dos CIL, três novas unidades foram criadas por iniciativa da gestão central da SEEDF: CIL do Recanto das Emas, CIL de Planaltina e CIL de Santa Maria. Outras quatro unidades vieram a ser criadas em 2016 – CIL do Paranoá, CIL de São Sebastião, CIL do Núcleo Bandeirante e CIL de Samambaia –, ação que completou a rede de escolas públicas de línguas com presença em quase todas as Coordenações Regionais de Ensino do DF.

Em 2018 surgiu o CIL do Riacho Fundo I, a partir do processo de desmembramento do CIL do Núcleo Bandeirante durante o ano de 2017. Isso resultou na expansão da oferta de cursos de línguas também na cidade do Riacho Fundo II, com a abertura de uma extensão da

unidade criada no Riacho Fundo I. Com isso, atualmente, os CILs totalizam 17 unidades atendendo quase 50 mil estudantes e contando com cerca de 500 docentes, além de centenas de funcionários da carreira Assistência à Educação.

Nos seus primórdios, os CILs ofertavam cursos nas línguas inglesa, espanhola e francesa. Hoje, além dessas línguas iniciais, está oficializado o ensino do componente curricular língua japonesa em algumas unidades dos CILs, com aporte de recursos financeiros do governo japonês, além do curso de língua portuguesa como língua de acolhimento no CIL Guará. Ademais, há que citar o projeto de curso de Alemão no CIL 01 de Brasília, iniciado em 2009 com apoio do Instituto Goethe e da Embaixada da Alemanha.

A diversificação do público-alvo e da oferta de vagas nos CILs, ao longo de sua história, merece algumas considerações. Inicialmente, a primeira Unidade Escolar (UE) teve um caráter predominantemente intercomplementar, ou seja, os estudantes tinham suas notas nos cursos de línguas nesse CIL enviadas às suas escolas de origem, o que os eximiam de frequentarem as aulas regulares de Inglês em suas UEs de origem. Esse sistema, chamado de regime de tributabilidade, se refere ao sistema de intercomplementaridade, em que escolas de natureza especial (os CILs fazem parte dessa rede) atendem a todos os estudantes de uma UE regular em contraturno. As UEs de origem dos estudantes atendidos compulsoriamente por escolas de natureza especial são denominadas escolas tributárias. Vale ressaltar que devido ao número reduzido de oferta de vagas nesses CILs à época, poucas escolas eram tributadas aos CILs, ou seja, um contingente mínimo de alunos de rede pública poderia realizar estudos de LE nessas instituições.

Contudo, a partir de estudos sobre o impacto dessa tributabilidade na aprendizagem dos estudantes encaminhados à SEEDF, em especial o estudo “*A tributabilidade no ensino de LEM para os alunos do GILG*” (Wright, 2009), determinou-se, no documento da estratégia de matrícula da época, que todas as escolas atendidas pelos CILs deveriam destributarizar-se. A partir dessa decisão, chegamos à forma como são ofertadas as vagas nos CILs atualmente.

O público-alvo prioritário dos CILs são os estudantes do ensino regular da SEEDF, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Na existência de vagas remanescentes, em um momento posterior, elas podem ser ofertadas à comunidade em geral escolarizada ou em processo de escolarização, também a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, observando os currículos - Pleno ou Específico - e as propostas pedagógicas dos CILs (Lei 5.536/2015). O ingresso nessas instituições se dá por meio de sorteio online realizado pelo sistema de

matrícula da SEEDF. Cada estudante pode se inscrever em até quatro opções de CIL e de língua estrangeira, conforme a oferta disponibilizada.

Os CILs atendem à comunidade escolar do Distrito Federal em regime semestral por meio de dois currículos; Pleno e Específico. O Currículo Pleno prevê o ingresso do estudante do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, com três ciclos de aprendizagem de 04 semestres cada, totalizando 06 anos de curso. O Currículo Específico prevê o ingresso do estudante do Ensino Médio ou de Educação de Jovens e Adultos - EJA (2º e 3º segmentos), com 02 ciclos de aprendizagem de 3 semestres cada, totalizando 03 anos de curso. É possível a migração de estudantes do Currículo Específico ao Pleno, desde que tenham finalizado o último ciclo do currículo específico e se submetam a teste de proficiência que comprove sua capacidade para acompanhar os percursos de aprendizagem/aquisição de línguas no ciclo 3 do Currículo Pleno.

É também dada ao estudante já matriculado em um CIL a possibilidade de cursar uma segunda e até terceira opção de idioma, desde que este tenha obtido média aritmética de aprovação 7,0 no primeiro idioma até o momento da solicitação para outro idioma e que tenha ao concluído ao menos a metade do currículo que cursa atualmente.

Como os CILs atendem a públicos-alvo diferenciados advindos majoritariamente da Educação Básica da rede pública (estudantes do Ensino Fundamental séries finais e do Ensino Médio), além de estudantes de escolas privadas e pessoas da comunidade em geral, que ingressam nos CILs, a partir das vagas remanescentes, essa diversidade demanda uma organização pedagógica que atenda adequadamente aos diferentes segmentos de estudantes ingressantes nas unidades escolares. Ainda assim, toda a organização escolar atual será alicerçada nos ciclos de aprendizagem cujas propostas de implementação estão em andamento.

A organização em ciclos de aprendizagem ressalta para a comunidade escolar uma realidade que sempre existiu e muitas vezes foi desprestigiada: a heterogeneidade dos alunos. Teoricamente, essa heterogeneidade demanda que tanto a linguagem quanto à organização escolar em ciclos, operem por meio de dinamicidade, flexibilidade, deixando de lado concepções estruturais rígidas e pessoais.

No que tange ao objetivo da aprendizagem, dado o caráter complementar e orgânico da aprendizagem de línguas, os currículos dos CILs se pautam por práticas sociais de linguagem que visam propiciar aos aprendizes contextos adequados para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, de forma coerente e progressivamente autônoma.

Concernente à atuação dos professores que atuam nessas instituições, esta vai acontecer pautada pelos objetivos descritos nos currículos dos CILs, uma vez que

os sujeitos envolvidos no processo pedagógico devem desenvolver ambientes comunicacionais humanizados que levem ao efetivo aprendizado e/ou aquisição de uma nova língua. O educador, nesse contexto, deve ser capaz de propor estratégias que tornem o conhecimento significativo para o estudante dentro de uma perspectiva ampla de prática social.

Para atuar nos CILs, o professor deve optar por concorrer aos componentes curriculares oferecidos na UE, de acordo com sua área de concurso e/ou habilitação e submeter-se à banca avaliadora composta por professores efetivos e, preferencialmente, em exercício definitivo na UE pretendida. São observados os seguintes critérios para atuação nos CILs: proficiência escrita e oral na língua de sua habilitação e conhecimento sobre abordagens contemporâneas do ensino de línguas estrangeiras.

Após haver contextualizado os CILs no escopo da educação pública do DF, sigo para a próxima parte deste estudo. Trato dos aspectos conceituais relevantes sobre Políticas Linguísticas e Políticas Linguísticas Educacionais.

## 2. Políticas Linguísticas Educacionais

Os processos de ensino e aprendizagem de línguas no Brasil se estabelecem formalmente em espaços destinados às instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Ambas efetivam suas ações, majoritariamente, fundamentadas e reguladas por documentos oficiais tais como diretrizes curriculares basilares e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em âmbito nacional, e orientações e diretrizes normativas pedagógicas em âmbito estadual e municipal. Esses documentos são estabelecidos em consonância à ideologia vigente do governo, que se vale de sua prerrogativa normativa para implementar suas políticas educacionais, dentre elas as políticas linguísticas.

Severo (2013) sustenta que o conceito de Políticas Linguísticas é complexo e polissêmico. Há várias vozes e diferentes olhares a respeito desse campo disciplinar. Spolsky (2004) aponta que definições de políticas linguísticas podem ser compreendidas por meio de quatro aspectos principais. O primeiro se define por meio dos seguintes componentes: as práticas, as crenças, o planejamento e o gerenciamento de atividades que modifiquem as práticas e a ideologia de uma comunidade. O segundo aspecto advém da noção que as políticas linguísticas não se ocupam somente das variantes linguísticas, mas de todos os elementos individuais nos quais a língua se constitui. O terceiro aspecto dita que a língua opera dentro uma comunidade (grupos sociais), independente de seu tamanho. O último aspecto versa que a política linguística funciona em uma complexa relação ecológica entre uma ampla variação de elementos, variáveis e fatores linguísticos e não linguísticos.

Severo (2013), por seu lado, trata das relações de poder nas questões sobre a linguagem, a partir de dois eixos interligados: Política Linguística e Planejamento Linguístico. Para o propósito descrito neste estudo, recorro ao segundo eixo que Severo (2013) enfatiza, por este ressaltar que a implementação das decisões sobre a língua ocorre por meio de estratégias políticas, aqui entendidas como políticas educacionais, com vistas a influenciar o comportamento dos sujeitos em relação ao processo de aquisição e uso de códigos linguísticos.

Na esfera do planejamento linguístico, Haugen (1996, apud SEVERO 2013) traz a sistematização do planejamento linguístico nos seguintes níveis, posteriormente fixados por outros estudiosos em práticas de: *planejamento de corpus* (codificação, elaboração de alfabetos, gramatização, sistematização do léxico, manuais literários, entre outros), *planejamento do status* (designações e usos da língua pautados por leis e decretos), *planejamento das formas de aquisição* (políticas de ensino e aprendizagem das línguas), *planejamento de usos* (políticas de divulgação uso das línguas) e *planejamento de prestígio* (avaliação dos usos linguísticos). O planejamento da forma de aquisição, ampliado por Cooper (1989), se relaciona ao contexto educacional aqui contemplado.

Portanto, dentre os planos de política linguística aqui descritos, relaciono o primeiro aspecto de Spolsky (2014), ou seja, as práticas, crenças e planejamento/gerenciamento para as práticas linguísticas em LE, com o planejamento linguístico de Severo (2013) e o planejamento das formas de aquisição de Cooper (1989) para determinar o conceito de PLE a ser abordado nesse estudo.

Ao alinhar esses diferentes aspectos da política linguística, com o intuito de entender como transcorre sua operacionalização, é preciso conhecer, primeiramente, as práticas de uma dada comunidade, neste caso, como que uma dada comunidade linguística se comporta em relação ao uso social dessa LE.

Essas práticas consistem inicialmente nas escolhas baseadas nos membros dessa comunidade, a partir de suas crenças/ideologias do que seja uma prática comunicativa de LE. Essas práticas e crenças/ideologias, conjuntamente, influenciam no planejamento/gerenciamento do grupo que possui o poder para decidir sobre essa determinada comunidade. No entanto, é frequente ver atores sociais agindo por meio do governo ou de grupos políticos em possível dissonância com as práticas e crenças/ideologias dessa comunidade.

Em se tratando da política educacional brasileira, esta se organiza e opera por meio de programas institucionais e normas oficiais. Uma vez que as políticas públicas traduzem o caráter ideológico do Estado e corroboram para a manutenção de seu modelo político-sócio-econômico em uma dada comunidade, a educação

brasileira, por meio de suas políticas educacionais, igualmente não dista dessa conjuntura.

Oportunamente apontado por Kaplan e Baldauf Jr. (1997), o planejamento linguístico se materializa em ações do governo com vistas a promover mudança linguística sistemática na sociedade. Já a política linguística é aqui entendida como conjunto de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas que visam implementar na sociedade e em grupos ou organizações sociopolíticas, as mudanças linguísticas planejadas.

Ambos os aspectos são utilizados para influenciar o comportamento de outros no que concerne aos usos da linguagem. Ainda que sejam percebidas as intenções, mediante leis e portarias, elas, ocasionalmente, podem ser vistas de modos mais sutis nas famílias, nos grupos de amigos, em locais de trabalho, em empresas e, por certo, em escolas (GARCEZ, 2016). É justamente sob a sutileza das intenções que algumas ideologias são postas em prática. Essas intenções surgem como resultado de ações arbitrárias e provocam internalizações automáticas nos atores sociais, sem que haja a devida reflexão sobre o seu funcionamento. Reflexão aqui, entenda-se, ponderação sustentada por base teórica ou tácita para se operacionalizar.

Quando essas ações transcorrem em cenários educacionais, em que pese a esfera de alcance, pode-se atingir centenas, milhares e até milhões de atores educacionais por meio do que denominamos política educacional. Essas diretivas discorrem sobre o que deve ser estudado, como deve ser estudado, o tempo a ser compreendido nos estudos, quem estuda, o objetivo dessa instrução, como avaliar essa instrução, dentre outras ações deliberativas do contexto educacional.

Isso nos conduz a ponderar sobre as seguintes questões: em que medida as políticas linguísticas educacionais são concebidas e vivenciadas de maneira refletida? E, as autoridades que concebem e originam essas PLEs possuem a devida formação, principalmente em avaliação e mobilizam concepções teóricas sobre avaliação na sistematização desse processo?

A partir dessas questões conceituais envolvendo a PLE, me dirijo a uma das dimensões do processo de ensino e aprendizagem de línguas, sob o guarda-chuva das diretivas oficiais, o processo avaliativo.

### 3. Avaliação para Aprendizagem

Quando lançamos nosso olhar sobre o processo avaliativo presente nas ações de ensino e aprendizagem de línguas, há de se considerar qual o lugar da avaliação no processo educacional. Nas abordagens mais usuais de ensino, observa-se a presença constante da avaliação juntamente com outras dimensões do processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A partir do proposto pelo modelo teórico da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL) de Almeida Filho (2013), a avaliação coexiste com o planejamento dos cursos, a produção de materiais e os saberes que norteiam as abordagens de ensino e aprendizagem. Essas ditas fases podem ser executadas seguindo a seguinte ordem proposta pela OGEL no contínuo do processo educacional; partimos do planejamento (organização curricular), passando pela produção e seleção de materiais didáticos, em seguida aplicando determinado método ou até mesmo escolhendo a adoção de nenhum e finalizamos com a avaliação de rendimento. A OGEL prevê uma maior força motriz na fase mais ulterior do contínuo em relação às anteriores. Dito de outra forma, como a avaliação se encontra ao final da sequência proposta pela OGEL, ela sobressai potencialmente perante as demais fases, dada a sua força motriz de efeito retroativo.

Esse é o fundamento teórico em que me apoio para enfatizar relevância da avaliação no processo de ensino e aprendizagem de línguas e a necessidade de esta ser operacionalizada com base em critérios consistentes e conscientes. Ao confrontar essa força da avaliação, a partir da OGEL com a episteme da Linguística Aplicada Crítica, uma vez que ela desafia as forças de poder, assento a urgência de se considerar avaliação como elemento indispensável para a revisão das políticas linguísticas educacionais, no que tange às ideologias educacionais.

A partir do entendimento de ideologia linguística por Kroskrity (2004) como sendo as crenças ou sentimentos sobre língua, conforme são usados nos mundos sociais, percebemos que a ideologia presente nas decisões revelam as intenções, mesmo que involuntariamente sobre o processo. Cabe a nós, linguistas aplicados, sempre inquietos e comprometidos em desafiar as forças opressoras, nos ocupar em verificar as intenções e suas repercussões nesses mundos sociais. Dai surge, a meu ver, a importância em observar como a avaliação atua como instrumento de manutenção ou superação dessas forças. Nesse sentido, importa que verifiquemos alguns elementos que constituem o processo avaliativo.

Dentre os elementos constitutivos do processo avaliativo, Shohamy (2008) considera que a utilização de exames no contexto da avaliação de línguas pode desvelar a ideologia em curso sobre essa língua no tocante ao prestígio, hierarquia e uso social. Os exames, de modo igual, tendem a revelar a política linguística concernente à natureza da língua, visto que os critérios utilizados para definir e implementar os elementos constitutivos das práticas avaliativas são provenientes dessa política linguística. Em suma, a escolha desses elementos constitutivos do processo avaliativo demonstra a concepção dos formuladores e gerenciadores das políticas linguísticas de ensino de línguas acerca do uso de LE em uma dada comunidade.

Katz (2012) por sua vez, entende que a avaliação deva ocorrer para a tomada de decisões, a partir das informações obtidas nos métodos e abordagens. Essa tomada de decisões deve ocorrer em acordo com as funções da avaliação no contexto escolar. Dentre as funções da avaliação admitidas para o contexto escolar, me afilio à avaliação para a aprendizagem de Earl (2006).

Ao se tratar especificamente da avaliação escolar, não se deve perder de vista a sua natureza dentro da abordagem de ensinar. Desta maneira, a avaliação é primordialmente entendida como um processo dialógico que alimentaria tanto a prática pedagógica do professor, seguindo a definição de avaliação qualitativa encontrada nos PCN (1998), quanto a do aluno, de acordo com a definição de avaliação formativa (PERRENOUD, 1999). Temos ainda outras funções relacionadas ao processo de avaliação escolar tais como a avaliação diagnóstica, avaliação para nivelamento, para promoção e autoavaliação.

Luckesi (1992) faz distinção entre dois dos propósitos da avaliação escolar. O primeiro propósito, apoiado na avaliação somativa, vai ao encontro das demandas administrativas, onde testes standardizados são aplicados em momentos estanques. O segundo propósito se apoia na avaliação formativa por meio de sua função diagnóstica e na verificação da aprendizagem ao longo do processo. Ambos propósitos necessariamente não precisam estar dispostos como antagônicos nas práticas escolares, eles podem operar de maneira articulada. As avaliações formativa e a somativa distinguem-se precisamente quanto aos seus propósitos (HARLEN; GARDNER, 2010).

Por meio dessas funções, é possível explicitar os objetivos a que avaliação se destina no contexto escolar. Earl (2006) estabelece três objetivos para a avaliação no contexto escolar. Avaliação da aprendizagem, avaliação para aprendizagem e avaliação como aprendizagem.

No contexto de avaliação da aprendizagem, busca-se a produção de registros públicos destinados aos pais e alunos sobre seu progresso escolar. Esse contexto se relaciona diretamente à função somativa, visto que intenciona atestar se o aluno alcançou os objetivos curriculares previstos e comparar o seu desempenho com os demais alunos. São utilizados instrumentos de precisão para assegurar o entendimento do desempenho do aluno pelos receptores da informação.

No contexto de avaliação para aprendizagem, busca-se a produção de informações que promovam mudanças e diferenciações nas atividades de ensino/aprendizagem. Nesse contexto de avaliação, verificamos uma associação com a função formativa, pois além de fornecer informações sobre o que o aluno sabe, evidencia como, quando e se o aluno consegue aplicar o que ele sabe. As avaliações acontecem a qualquer momento do processo e promovem a devolutiva ao aluno de seu percurso de aprendizagem.

Considerando que a dimensão da avaliação, com o passar do tempo, vem adquirindo maior abrangência nas pesquisas sobre a natureza da aprendizagem e os fatores a ela inerentes, fato esse já anteriormente previsto pela OGEL de Almeida Filho (2013), novos olhares sobre os contextos avaliativos surgiram nos últimos anos. Dentre esses novos olhares, surge uma proposição de abordagem avaliativa que acrescenta às proposições de Earl (2006), especialmente no que diz respeito ao entendimento do contexto de avaliação para a aprendizagem.

A avaliação orientada para a aprendizagem, do original Learning-Oriented Assessment (LOA), com base em Carless (2015) prevê que o foco principal da avaliação está no potencial em prover ao aluno um processo de aprendizagem produtivo. Dito de outra forma, trata-se de uma proposta que visa de priorizar e promover a aprendizagem por meio do processo avaliativo. O modelo trazido pela LOA se baseia na seguinte engrenagem: tarefas orientadas para aprendizagem, desenvolvimento de capacidade (auto) avaliativa e engajamento estudantil com feedback. Há que se ponderar que a LOA se direciona a uma concepção de que a aprendizagem não é somente um processo, mas primordialmente um objetivo a ser alcançado. Essa abordagem supera as anteriores por conceber a avaliação como fomentadora da aprendizagem, associando processo e objetivo na mesma dimensão educacional.

O último contexto trazido por Earl (2006) é o de avaliação como aprendizagem. Aqui são operacionalizados os elementos da avaliação para aprendizagem, contudo destaca-se o protagonismo do aluno que se envolve no processo avaliativo. Por meio da autoavaliação, o aluno se desenvolve na dimensão metacognitiva ao incrementar sua construção de sentidos, relacionando o que ele já sabia com o novo aprendido.

A SEEDF adota o termo Avaliação para as aprendizagens (VILLAS BOAS, 2012) porque nos situa no campo da educação com a intenção de avaliar para garantir algo e não apenas para coletar dados sem comprometimento com o processo. A avaliação da aprendizagem se sustenta no paradigma positivista e, portanto, distancia-se do avaliado, buscando certa “neutralidade”. Enquanto isso, a avaliação para as aprendizagens se compromete com o processo e não somente com o produto da avaliação (DISTRITO FEDERAL, 2014). Isto posto, este estudo considera a avaliação orientada para aprendizagem como objetivo desse processo educacional.

De acordo com Distrito Federal (2019), a abordagem é entendida como uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos ou crenças quanto à natureza da linguagem humana, que professores e alunos se submetem nas ações de aprender e ensinar línguas. Na abordagem de ensino e aprendizagem nos CILs, a língua é tratada como ação/prática social com ênfase

no aprender a aprender. A sala de aula, portanto, deve propiciar a produção de insumo linguístico e cultural significativos e contextualizados, assim como favorecer a interação social entre os estudantes em situações de uso da língua que privilegiem o sentido dos discursos.

Levando em consideração, o objetivo com o qual se avalia (orientada para aprendizagem), a abordagem de ensino e aprendizagem (comunicativa) e a concepção de língua (prática social), é possível estabelecer que a finalidade da avaliação nos CILs é a aprendizagem e a inclusão de seus estudantes nas práticas sociais, com foco no processo e no percurso de aprendizagem e não em um produto final. Por conseguinte, os CILs adotam prioritariamente a Avaliação Formativa, que “independentemente do instrumento ou procedimento utilizado, é realizada com a intenção de incluir e manter todos aprendendo”. (HADJI, 2001).

Todos esses aspectos podem ser verificados nos documentos oficiais da SEEDF que normatizam os CILs: avaliação para aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.54); abordagem apoiada na competência comunicativa (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.61); língua como prática social (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.52); avaliação formativa (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.54).

Com o que foi até aqui descrito, no que diz respeito aos objetivos da aprendizagem, à função e aos objetivos de avaliar, há de se salientar que os documentos oficiais dispõem de pressupostos teóricos robustos e bastante explícitos. É plausível perceber que as diretrizes para o processo de avaliação orientada para aprendizagem na rede pública de ensino do DF, mais especificamente nos CILs, estão fundamentadas em critérios claros e organizados.

Com isso, o próximo passo se lança a ponderar sobre a atribuição de notas numéricas para mensurar a aprendizagem e sobre a definição da nota se parte para considerar a aprendizagem mínima satisfatória para aprovação e conseguinte fomentadora de prática social.

Na SEEDF, a aprendizagem é apurada a partir das especificidades de cada componente curricular, pautada na diversidade de instrumentos avaliativos. O componente LEM é avaliado nos CILs por meio da verificação do desempenho dos estudantes nas quatro habilidades linguísticas (compreensão escrita e oral e produção escrita e oral) e nos dois componentes do conhecimento (vocabulário e gramática), (BACHMAN, 1990).

Dentre as funções da avaliação para aprendizagem em curso na SEEDF, a função somativa vem operando de modo a prevalecer sobre as demais ao requerer dos alunos os atributos de uma aprendizagem verificada em momentos estanques por base numérica, onde raramente são utilizados descritores de nível de aprendizagem. Embora os documentos oficiais da SEEDF e escolas proponham do ponto de vista conceitual, e nos planos de avaliação de cada escola uma ação formativa, ainda

é prepondera o uso da função somativa, centralizada no produto. Nesse sentido, ao desempenho do aluno nas quatro funções linguísticas serão atribuídas notas numéricas que somadas desvelarão sua nota final.

De acordo com Distrito Federal (2019), a promoção ou progressão do estudante acontecerá ao final de cada semestre, por meio da média final aritmética das notas do primeiro e segundo bimestres, sendo esta  $\geq 5,0$ , e da frequência mínima de 75% nas aulas. Além disso, o sistema de atribuição de notas da SEEDF prevê o arredondamento da nota final para 5,0 no caso de o aluno ter obtido a nota mínima a partir de 4,75.

A definição em verificar um controle de aprendizagem de um componente curricular de natureza sócio-discursiva por meio de um escore numérico foi decisão das autoridades e especialistas em educação da SEEDF.

Entretanto, em nenhum documento oficial da SEEDF está explicitado o porquê da escolha dessa atribuição numérica. Dentre as possibilidades para se avaliar a linguagem, tanto por meio de uma escala holística (utilização de uma única impressão para avaliar um desempenho geral), quanto por meio de uma escala analítica (o desempenho é avaliado a partir de vários aspectos ou critérios), não foi explicado o que motivou a atribuição numérica na nota em vez de descritores para cada função linguística, por meio de faixas de nível de aprendizagem em uma escala analítica, ou até de descritores gerais de níveis em uma escala holística.

Ainda é importante salientar que para a definição, construção e implantação do processo avaliativo (bem como das outras materialidades do contínuo do processo de ensino e aprendizagem) é imprescindível que haja letramento específico em avaliação. “Ser letrado em avaliação é saber entender quando ela reflete de forma apropriada um objetivo de aprendizagem definido e aqueles que são letrados em avaliação se importam com educação de alta qualidade e agem de forma assertiva para evitar avaliações não confiáveis (QUEVEDO-CAMARGO & SCARAMUCCI, 2018)”.

A definição da escala de avaliação é bastante reveladora da maneira como o processo avaliativo é considerado e operacionalizado, uma vez que, tanto a abordagem de ensino, quanto os instrumentos avaliativos serão mobilizados a partir dos critérios estabelecidos em cada escala. Essa preocupação teórica perpassa a maneira que a aprendizagem será certificada, seja por meio de atribuição de nota numérica, conceitos ou descrição de desempenho. Sem fundamentação teórica que justifique a escolha da nota numérica em detrimento às demais, ainda que os outros aspectos avaliativos ocorram em conformidade com o previsto nos documentos oficiais, a avaliação (para aprendizagem) conforme efetivada pela SEEDF, sugere indícios de arbitrariedade ou falta de critérios robustos para ser efetuada.

Retomando Luckesi (2013), o que se demonstra plausível para avaliar a aprendizagem é a averiguação de padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos que o educando deverá adquirir e não uma média mínima de notas numéricas, visto que a média mínima de notas numéricas é enganosa no sentido de ter ciência daquilo que foi aprendido e não atribui uma descrição expressa da qualidade mínima necessária e reveladora de aprendizagem.

Um segundo ponto de análise recai sobre a atribuição da nota 5,0 para obtenção da aprovação. Ressalto que essa forma de progressão permite que haja aprovação durante todo o percurso educacional mediante a obtenção da nota 4,75, em função ao arredondamento previsto no Regimento Escolar, p.78.

Em se tratando de avaliação de línguas num contexto de aprendizagem, julgo ser primordial a apresentação das justificativas que nortearam a admissão da nota 5,0 para a aprovação escolar. Os documentos oficiais vigentes são silentes quanto aos critérios teóricos que apoiaram a definição do mínimo de 50% de aprendizagem como assertiva de garantia de que os alunos consigam agir socialmente por meio da língua adquirida. A atribuição dessa nota mínima produz efeitos na aprendizagem em consonância com essa decisão. Dito de outra forma, a natureza da aprendizagem está diretamente ligada ao mínimo considerado como aprendizagem suficiente para obter aprovação.

Luckesi (2013) expõe que para a avaliação se tornar um instrumento subsidiário significativo do processo educacional, é importante que tanto a prática educativa quanto a avaliação sejam conduzidas com um determinado rigor científico e técnico. A natureza de um componente curricular tão específico como é a língua estrangeira não deve prescindir de um embasamento teórico específico da área de avaliação de línguas.

Em vista disso, considerando a avaliação para aprendizagem nos CILs, de um lado, percebemos que parte dessa materialidade do processo educacional ocorre sob premissas muito claras, com critérios e objetivos concebidos a partir de teoria consistente (função e objetivo para avaliar). Por outro lado, aspectos importantes constitutivos do processo avaliativo (atribuição de nota e nota de aprovação) acontecem a partir argumentos inexistentes nos documentos oficiais.

Retomando a segunda pergunta do corrente estudo, confirmo que até o momento não há documentada nos documentos normativos da SEEDF a base teórica que fundamentou tanto a definição da avaliação da aprendizagem por meio de nota numérica, quanto o valor de 5,0 para a obtenção da aprovação, no âmbito da SEEDF.

Essa ausência de base epistemológica expressa nos documentos normativos da avaliação da aprendizagem sobre determinados elementos importantes do

processo avaliativo da SEEDF, lança dúvidas quanto a participação de especialistas na área de avaliação (de línguas) em todas as instancias da criação das PLE, não obstante a presença de professores representantes dos CILs somente na construção das Diretrizes Pedagógicas do CILs. O documento expresso nas Diretrizes, por sua vez, não deveria contemplar uma política de avaliação da aprendizagem em dissonância com o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal. Esse regimento foi, presumivelmente, elaborado sem considerar a especificidade da avaliação das escolas de natureza especial, como é o caso dos CILs.

## Considerações finais

A PLE vigente na SEEDF, no tocante à avaliação, demonstra a inobservância, ainda que parcialmente, de mobilização teórica para concepção das práticas avaliativas, e em especial do componente curricular língua estrangeira. Ao que indica, essa ausência de mobilização teórica pode se dar pela falta de letramento em avaliação de línguas por partes daqueles que ocupam

os cargos decisórios da educação no Distrito Federal, ou de especialistas em educação com formação em avaliação de línguas.

Relaciono o que Marcuschi (1999) aponta no que se refere à força das concepções teóricas nas práticas avaliativas com Fulcher (2012, p.125) que afirma ser imprescindível dispor de conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal. Dessa forma, esses conhecimentos, habilidades e capacidades necessárias devem nortear os processos avaliativos, demonstrando haver consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática avaliativa.

Eu ousou ir além ao prenunciar inúmeros riscos, estagnação e retrocessos que as práticas avaliativas, sem embasamento teórico, podem impor ao processo de ensino e aprendizagem de línguas e a qualquer outro campo do saber. Sobretudo, aponto para o mérito em se observar minuciosamente os desdobramentos das práticas avaliativas e sua decorrente aprendizagem sob a égide da atual execução da PLE. ■

## Referências

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas No Ensino de Línguas** - Edição Comemorativa - 20 Anos. 2. Ed. Campinas: Pontes Editores, 2013. v. 1. 114p.
- BACHMAN, Lyle F. Communicative language ability. In: **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, língua estrangeira, 1998. 126 p.
- CARLESS, D. **Exploring learning-oriented assessment processes**. High. Educ., v. 69, n. 6, p. 963-976, 2015.
- COOPER, Robert L. 1989. **Language planning and social change**. Cambridge: CUP.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Diretrizes Pedagógicas dos Centros Interescolares de Línguas (CILs)**. Brasília, 2019.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica**, 2014.
- EARL, L. **Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind**. Manitoba. Education, Citizenship and Youth. 2006
- FULCHER, Glenn. **Assessment literacy for the language classroom**. Language Assessment Quarterly, v. 9, n. 2, p. 113-132, 2012.
- GARCEZ, Pedro de Moraes; SCHULZ, Lia. **ReVEL na Escola**: do que tratam as política linguísticas. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016
- HADJI, C. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre - RS: Artmed, 2001.
- HARLEN, W.; GARDNER, J. Assessment to support learning. In: GARDNER, J. et al. (Orgs.). **Developing teacher assessment**. London: McGraw-Hill Education, 2010. p. 15-28.
- KAPLAN, R. B.; BALDAUF Jr. R. B.. **Language Planning: from practice to theory**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 1997.
- KATZ, A. **Linking assessment with instructional aims and learning**. In: COOMBE, C., et al. **Second language assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. p. 66-73.
- KROSKRITY, Paul V. 2004. Language Ideologies. In: Alessandro DURANTI (Ed.). **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell.

- LOPES, Luiz Paulo de Moita. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira**: ideologia linguística para tempos híbridos. Delta, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Planejamento e Avaliação na Escola**: articulação e necessária determinação ideológica. Artigo da Serie Ideias, n. 15. São Paulo: FDE, 1992. p.115-125.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 1ª edição. São Paulo. Cortez, 2013.
- MARCUSCHI, E. Avaliação da Língua Portuguesa. In. MASCUSCHI, Elisabeth (org.) **Formação do educador, avaliação & ensino**. Recife: Editora da UFPE, 1999.
- PERRENOUD, P. **Avaliação - da Excelência à Regulação das Aprendizagens, Entre Duas Lógicas**. Porto Alegre: Artmed. 1999
- QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de língua: origem e relevância para o contexto brasileiro. **Linguagem, Estudos e Pesquisas**, v. 22, n. 1, p. 225-245, 2018.
- ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo, IPF/Cortez, 1998.
- SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (Org.). **Ensino-aprendizagem de línguas**: língua estrangeira. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.
- SEVERO, Cristine G. Políticas Linguísticas e questões de poder. **Alfa**, 57, 2: 451-473, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/alfa/v57n2/06.pdf>
- SHOHAMY, E. **'Language tests as language policy tools', Assessment in Education: Principles, Policy & Practice**, 14:1, 117 – 130. 2008.
- SILVA D. N, SIGNORINI I. **Ideologies about English as the language of science in Brazil**. World Englishes. 2020; 1–12.
- SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge: Cambridge University Press. 2004.
- STIGGINS, R. Assessment Literacy. **Phi Delta Kappan**, v. 72, p. 534-539, 1991.
- VILLAS BOAS, B. M. de F.; PEREIRA, M. S.; OLIVEIRA, R. M. da S.; **Progressão continuada**: equívocos e possibilidades. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/download/26692/15287%E2%80%8E>>
- WRIGHT, G. **A Tributarietàade no ensino de LEM para os alunos do CILG**. Monografia (Especialista em Organização do trabalho pedagógico, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Universidade de Brasília. 2019.