



AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NOS CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS DO DISTRITO FEDERAL

PERSPECTIVAS E DESAFIOS

CARLOS E. MUSSE





AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NOS CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS DO DISTRITO FEDERAL

PERSPECTIVAS E DESAFIOS

CARLOS E. MUSSE



1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Humberto Costa - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Avaliação da Competência Comunicativa nos Centros
Interescolares de Línguas do Distrito Federal:
Perspectivas e Desafios [livro eletrônico]. CARLOS E. MUSSE
(Autor) -- Alegrete, RS : Editora Terried, 2025. 68 págs.

PDF

ISBN 978-65-83367-17-4

1. Educação

24-243051

CDD-918.16

Índices para catálogo sistemático:

1. Língua Portuguesa 90.16
2. Ensino 105.9



10.48209/978-65-83367-17-4



TERRIED

www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é o resultado de uma pesquisa inicial que o autor teve a oportunidade de desenvolver para o seu Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras, e que, ao longo dos anos foi enriquecida por novos estudos e pela experiência prática adquirida em diversas unidades dos Centros Interescolares de Línguas (CILs) da rede pública do Distrito Federal.

O estudo foca na avaliação da competência comunicativa nos CILs, um tema que, embora centrado na prática avaliativa, leva a reflexões mais amplas sobre o ensino de línguas e as políticas públicas educacionais no Distrito Federal. Ao examinar o processo de avaliação, a pesquisa abrange aspectos que vão desde os critérios de seleção de alunos e professores até a análise da qualidade acadêmica oferecida nesses centros. O trabalho não se limita a descrever as práticas atuais, mas também provoca questionamentos sobre sua eficácia e explora oportunidades de melhoria.

Mais do que um registro técnico, este livro busca suscitar reflexões críticas e inspirar novas propostas para o desenvolvimento contínuo do ensino nos CILs. Ao lançar luz sobre as complexidades da avaliação da competência comunicativa, o autor espera contribuir para o debate sobre como otimizar o aprendizado de línguas estrangeiras na rede pública, promovendo práticas mais eficazes e inclusivas.

Que este estudo sirva como uma modesta ferramenta de compreensão e aperfeiçoamento no contexto educacional, abrindo caminho para soluções inovadoras e significativas.

Carlos E. Musse
Brasília, janeiro de 2025

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	14
A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	22
O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL.....	33
OS CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS DO DISTRITO FEDERAL.....	36
REFLEXÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	54
ANEXO A - Modelos de exercícios do curso de Espanhol.....	60
ANEXO B – Modelos de exercícios do curso de Francês.....	62
ANEXO C – Modelos de exercícios do curso de Inglês.....	63
ANEXO D - Modelo de teste do curso de Espanhol.....	64
ANEXO E - Modelo de teste oral do curso de Inglês.....	66

RESUMO

Carlos E. Musse¹

Este estudo analisa o processo de avaliação da competência comunicativa nos Centros Interescolares de Línguas (CILs) do Distrito Federal. A pesquisa verifica se os métodos adotados estão em conformidade com as práticas internacionais de avaliação de línguas estrangeiras, utilizando como referência o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). O trabalho explora o desenvolvimento da competência comunicativa, aborda as políticas públicas implementadas no ensino de línguas e discute os desafios enfrentados pelos CILs, como a falta de padronização e a insuficiência na formação de professores. Também, compara-se os resultados dos CILs com os das escolas de línguas privadas. Conclui-se que, embora os CILs tenham aspirações amplas no que tange ao desenvolvimento global do aluno, o foco na competência comunicativa é prejudicado pela utilização de metodologias tradicionais — favorecendo a abordagem gramatical — e pela ausência de um padrão unificado de avaliação ou controle de qualidade nas diferentes unidades.

Palavras-Chave: CIL, ELE, EFL FLE, Competência Comunicativa, Avaliação.

¹ Licenciado em Letras Inglês/Espanhol/Português e Pedagogia. Máster em Linguística Aplicada (UNIR). orcid.org/0000-0001-9797-1468

ABSTRACT

This study analyzes the process of assessing communicative competence in the Inter-School Language Centers (CILs) of the Federal District (Brazil). The research examines whether the methods adopted conform to international practices in foreign language assessment, using the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) as a reference. The work explores the development of communicative competence, addresses public policies implemented in language teaching, and discusses the challenges faced by CILs, such as the lack of standardization and insufficient teacher training. Additionally, the results of the CILs are compared with those of private language schools. The study concludes that, although the CILs have broad aspirations regarding the global development of students, the focus on communicative competence is hindered by the use of traditional methodologies—favoring a grammatical approach—and by the absence of a unified assessment standard or quality control across different units.

Keywords: CIL, ELE, EFL, FLE, Communicative Competence, Evaluation, Testing.

RESUMEN

Este estudio analiza el proceso de evaluación de la competencia comunicativa en los Centros Inter Escolares de Lenguas (CIL) del Distrito Federal. La investigación verifica si los métodos adoptados están en conformidad con las prácticas internacionales de evaluación de lenguas extranjeras, utilizando como referencia el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER). El trabajo explora el desarrollo de la competencia comunicativa, aborda las políticas públicas implementadas en la enseñanza de lenguas y discute los desafíos que enfrentan los CIL, como la falta de estandarización y la insuficiencia en la formación de los profesores. Asimismo, se comparan los resultados de los CIL con los de las escuelas de idiomas privadas. Se concluye que, aunque los CIL tienen amplias aspiraciones en cuanto al desarrollo global de los estudiantes, el enfoque en la competencia comunicativa se ve perjudicado por el uso de metodologías tradicionales —que favorecen el enfoque gramatical— y por la ausencia de un estándar unificado de evaluación o control de calidad en las diferentes unidades.

Palabras-Clave: CIL, ELE, EFL, FLE, Competencia Comunicativa, Evaluación.

RÉSUMÉ

Cette étude analyse le processus d'évaluation de la compétence communicative dans les Centres Interécoles de Langues (CIL) du District Fédéral. La recherche examine si les méthodes adoptées sont conformes aux pratiques internationales d'évaluation des langues étrangères, en utilisant le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR) comme référence. Le travail explore le développement de la compétence communicative, aborde les politiques publiques mises en œuvre dans l'enseignement des langues et discute des défis auxquels sont confrontés les CIL, tels que le manque de standardisation et l'insuffisance de la formation des enseignants. De plus, les résultats des CIL sont comparés à ceux des écoles de langues privées. L'étude conclut que, bien que les CIL aient de grandes aspirations en ce qui concerne le développement global des élèves, l'accent mis sur la compétence communicative est entravé par l'utilisation de méthodologies traditionnelles — privilégiant l'approche grammaticale — et par l'absence d'une norme d'évaluation unifiée ou d'un contrôle de qualité entre les différentes unités.

MOTS-CLÉS: CIL, ELE, EFL, FLE, Compétence Communicative, Évaluation.

INTRODUÇÃO

O primeiro Centro Interescolar de Línguas do Distrito Federal (CIL) foi criado em 2 de dezembro de 1975 com a finalidade de melhorar a qualidade do ensino de línguas estrangeiras na rede pública de Brasília. Ao longo do tempo, os poucos Centros de Línguas tornaram-se referências de excelência no ensino de idiomas. No entanto, nos últimos anos, observou-se uma significativa deterioração na qualidade do ensino oferecido, resultado de uma combinação de fatores. Entre os principais, destacam-se a escassez de professores com a devida proficiência na língua-alvo, a insuficiência de políticas públicas eficazes voltadas ao setor, a falta de flexibilidade da Secretaria de Educação do DF, o desinteresse crescente dos alunos, bem como a elevada taxa de evasão escolar. Esses elementos têm comprometido o potencial dos CILs em manter o alto padrão de ensino que outrora os caracterizou.

Atualmente, o Distrito Federal conta com dezessete Centros Interescolares de Línguas em funcionamento, que oferecem cursos de inglês, espanhol, francês, alemão e japonês.

O ensino de línguas estrangeiras tem como objetivo central o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, capacitando-os a utilizar a língua-alvo de maneira eficaz em contextos autênticos de comunicação. Para que esse objetivo seja plenamente alcançado, é imprescindível que diversas atividades comunicativas sejam promovidas em sala de aula, incentivando a prática ativa das habilidades linguísticas em contextos variados e significativos.

De igual importância é o processo avaliativo em uma escola de línguas, que deve estar intrinsecamente alinhado a esse propósito. As ferramentas e os métodos de avaliação precisam ser adequados para medir o progresso dos estudantes em termos de competência comunicativa, indo além da mera avaliação de estruturas gramaticais ou vocabulário isolado.

No campo da Linguística Aplicada, existem padrões e práticas bem estabelecidos para a avaliação da proficiência em línguas estrangeiras, sendo que o principal referencial adotado internacionalmente é o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR). Esse marco teórico proporciona uma estrutura clara e objetiva para a avaliação das destrezas linguísticas, segmentando os níveis de proficiência de maneira padronizada e globalmente reconhecida.

Na prática, alguns Centros Interescolares de Línguas (CILs) ainda recorrem a métodos tradicionais de ensino, utilizando exercícios e testes baseados na gramática de forma isolada e desvinculada de contextos comunicativos, características típicas da abordagem de gramática-tradução. Esse enfoque, entretanto, contrasta com as demandas atuais por uma abordagem mais integrada e comunicativa no ensino de línguas.

Por outro lado, nos últimos anos, o governo do Distrito Federal implementou o *Currículo em Movimento* e a progressão continuada na rede pública, o que exige uma adaptação dos métodos e práticas pedagógicas às novas diretrizes. Essas diretrizes de avaliação foram fundamentadas em estudos de pesquisadores brasileiros focados na Educação Básica, como a abordagem pedagógica da avaliação para as aprendizagens. (VILLASBOAS, 2012).

Contudo, as escolas de línguas devem orientar seus processos avaliativos com base nos princípios da Linguística Aplicada, que oferecem uma abordagem mais especializada no desenvolvimento da competência comunicativa. Esse enfoque contrasta com os processos avaliativos da Educação Básica, tradicionalmente baseados em uma Pedagogia Geral, cujo objetivo é o desenvolvimento mais amplo e abrangente das capacidades dos alunos.

Este estudo tem como objetivo analisar o processo avaliativo da competência comunicativa nos Centros Interescolares de Línguas (CILs) do Distrito Federal, verificando se o sistema de avaliação empregado está em consonância com as práticas internacionais reconhecidas. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica baseada em documentos oficiais da Secretaria de Educação

do Distrito Federal, no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) e em estudos recentes sobre avaliação no ensino de línguas. Além disso, foram examinados modelos de testes e exercícios Aplicados nos CILs, com o intuito de identificar se estes estão devidamente alinhados com os parâmetros globais de avaliação da competência comunicativa.

Para compreender melhor esse processo, é fundamental examinar o conceito mais amplo de avaliação pedagógica, a qual desempenha um papel central na promoção do aprendizado efetivo.

AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

A avaliação constitui uma das tarefas mais importantes e complexas no processo de ensino-aprendizagem. Tradicionalmente, era vista apenas como o resultado final de provas e a atribuição de notas. Entretanto, na contemporaneidade, passou a ser compreendida como um processo contínuo, e não um evento isolado. Como observa Piletti (2010), “não é um fim, mas um meio”. Diversos estudiosos têm aprofundado o conceito de avaliação, incluindo Libâneo (2013, p. 216), que a define como “uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar, tanto do professor quanto dos alunos”. Além disso, várias abordagens enfatizam seu caráter formativo, destacando o papel da avaliação no aprimoramento contínuo tanto do ensino quanto da aprendizagem. A seguir, apresentam-se algumas definições relevantes:

A avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo. (PILETTI, 2010).

A avaliação educativa é um processo complexo, que começa com a formulação de objetivos e requer a elaboração de meios para obter evidência de resultados, interpretação dos resultados para saber em que medida foram os objetivos alcançados e formulação de um juízo de valor. (SARABBI apud SANT’ANNA, 2013).

É um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento de aluno. (MARQUES apud SANT’ANNA, 2013).

É parte do trabalho docente verificar e emitir juízo de valor sobre o rendimento dos discentes, para que possa avaliar os resultados do que foi ensinado, a avaliação acompanha o cotidiano da sala de aula, sendo então de responsabilidade do professor aperfeiçoar suas técnicas avaliativas. (HAYDT, 2000)

A avaliação é a coleta sistemática de dados, por meio da qual se determinam as mudanças de comportamento do aluno e em que medida estas mudanças ocorrem. (BLOOM et al. apud SANT’ANNA).

A process of collecting information about something that we are interested in, according to procedures that are systematic and substantially grounded.
(BACHMAN apud KETABI, 2014, p. 1).

(Um processo de coleta de informações sobre algo em que estamos interessados, de acordo com procedimentos que são sistemáticos e substancialmente fundamentados, tradução nossa).

Com base nessas definições, é possível observar que a avaliação assume diferentes modalidades no processo educacional. De acordo com a taxonomia de Bloom e os estudos de Luckesi (2011), Libâneo (2013) e Sant’Anna (2013), dividem-se em três categorias principais: diagnóstica, formativa e somativa.

A *avaliação diagnóstica* visa identificar o nível de conhecimento prévio dos estudantes. No ensino de línguas estrangeiras, essa modalidade é essencial para verificar se os alunos possuem as competências necessárias à assimilação de novos conteúdos, permitindo ao professor ajustar o planejamento pedagógico às demandas iniciais da turma.

Por outro lado, a *avaliação formativa*, ocorre durante todo o processo de ensino-aprendizagem e se configura como uma ferramenta de acompanhamento contínuo. Ela possibilita a identificação de lacunas e dificuldades emergentes, permitindo ao docente intervir de forma imediata com medidas corretivas e estratégias didáticas ajustadas às necessidades dos alunos. Dessa maneira, o feedback constante advindo dessa modalidade contribui diretamente para a melhoria do desempenho dos estudantes e para a evolução do processo pedagógico.

Por fim, a *avaliação somativa* é realizada ao término de um ciclo, como o semestre ou o ano letivo, e tem como finalidade a classificação final dos alunos, geralmente expressa por notas ou menções. No ensino de línguas, essa avaliação assume um papel crucial, pois garante que os aprendizes tenham atingido os objetivos educacionais mínimos para avançar ao próximo nível de competência. A uniformidade de habilidades entre os alunos é essencial para o progresso coletivo, e a avaliação somativa assegura que turmas heterogêneas em termos de proficiência sejam evitadas, o que poderia comprometer o rendimento global do grupo.

Além disso, a avaliação permite ao professor estabelecer as bases para o planejamento escolar, facilitando o diagnóstico da situação acadêmica dos alunos desde a etapa inicial e aprimorando o processo de ensino-aprendizagem ao longo do tempo. Não obstante, como mencionado por Bachman e Palmer (2010 apud Ketabi, 2014, p. 437), a distinção entre ensinar e avaliar nem sempre é bem definida. Em sala de aula, o professor ensina, avalia e faz ajustes conforme os resultados obtidos, adaptando seu ensino e monitorando continuamente o progresso dos alunos. Contudo, os estudantes muitas vezes não percebem que estão sendo avaliados constantemente, e o professor pode nem considerar esse processo como uma avaliação formal. Mesmo assim, essa abordagem contribui significativamente tanto para o aprendizado quanto para o ensino.

Nesse sentido, quando necessário, ajustes no currículo ou na metodologia podem ser feitos para melhorar o desempenho futuro dos discentes. É importante destacar que a avaliação da aprendizagem vai além da simples verificação de resultados. Como argumenta Luckesi (2011), avaliar significa interpretar dados e tomar decisões informadas a partir desses resultados, enquanto a verificação se limita à coleta de informações numéricas ou descritivas.

A avaliação da aprendizagem escolar adquire seu sentido na medida em que se articula com um projeto pedagógico e com seu consequente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido. (LUCKESI, 2011, p.45).

A avaliação, portanto, é um processo dinâmico e formativo, que não apenas mensura o conhecimento, mas também promove a reflexão sobre o ensino e a aprendizagem, contribuindo para um ciclo contínuo de aprimoramento pedagógico. Essa perspectiva transforma a avaliação em um instrumento estratégico que, além de identificar o nível de conhecimento dos alunos, permite ao professor ajustar o processo educativo de maneira eficaz, garantindo que as necessidades individuais e coletivas sejam atendidas ao longo do percurso formativo.

Segundo Sant'Anna (2013), os principais instrumentos de avaliação escolar incluem o *Conselho de Classe*, o *pré-teste*, os *testes*, a *autoavaliação* e a

observação do professor. Além disso, o *portfólio*, comum na avaliação de Língua Estrangeira, também pode ser considerado uma ferramenta importante. O *Conselho de Classe*, por sua vez, consiste em uma reunião periódica dos professores para uma avaliação sistemática do desempenho das turmas, desempenhando um papel fundamental nas decisões de aprovação ou reprovação, especialmente ao final do ano letivo. Em algumas instituições, é comum que o conselho ajuste as notas, como, por exemplo, elevar uma média final de 4,5 para garantir a aprovação do aluno.

O *pré-teste* atua como uma ferramenta diagnóstica, utilizada para avaliar os conhecimentos prévios dos estudantes. No ensino de línguas estrangeiras, essa modalidade é especialmente útil para que o professor identifique as lacunas e necessidades específicas dos alunos antes de iniciar um novo ciclo de aprendizagem.

Por sua vez, os *testes* – tanto escritos quanto orais – são amplamente aplicados como instrumentos de avaliação somativa, com a finalidade de classificar os estudantes ao término de um ciclo de ensino. Esses *testes* verificam se os alunos atingiram os objetivos e requisitos necessários para avançar para o próximo nível. No ensino de línguas, são essenciais para mensurar habilidades específicas, como compreensão auditiva, leitura, escrita e produção oral.

A *autoavaliação* se destaca como um recurso pedagógico importante, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, pois estimula os alunos a refletirem criticamente sobre suas próprias competências. Esse instrumento promove uma maior autonomia no processo de aprendizagem, permitindo que os discentes identifiquem seus pontos fortes e áreas a serem aprimoradas, favorecendo uma condução mais eficaz do estudo.

Além disso, o *portfólio* se configura como uma ferramenta valiosa, permitindo que o aluno reflita sobre seu próprio aprendizado e acompanhe seu progresso ao longo do tempo. Com uma abordagem qualitativa e formativa, o *portfólio* oferece ao professor uma visão mais abrangente do desenvolvimento das competências dos alunos.

Por fim, a *observação do professor*, um método qualitativo, baseia-se na análise contínua do desempenho dos alunos durante as atividades em sala de aula. Esse instrumento permite avaliar aspectos que nem sempre são captados por avaliações formais, como participação, envolvimento nas tarefas propostas, fluência e pronúncia em contextos de comunicação autêntica. A observação direta oferece uma visão abrangente do progresso dos estudantes, complementando os dados obtidos por meio de testes e outras formas de avaliação.

Quando utilizados de forma integrada e contextualizada, esses instrumentos oferecem uma compreensão holística do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para a tomada de decisões pedagógicas mais precisas e eficazes.

A partir disso, a Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF) implementou o programa *Currículo em Movimento*, visando modernizar a matriz curricular da Educação Básica distrital. Este currículo é fundamentado nas teorias crítica e pós-crítica, que questionam conceitos como ideologia, identidade, poder cultural, classe social e emancipação. O intuito é proporcionar aos alunos uma abordagem que amplie tempos, espaços e oportunidades de aprendizagem (SEEDF, *Presupostos Teóricos*, p. 25).

Com base em teorias pedagógicas, como a *Psicologia Histórico-Cultural* de Vygotsky e a *Pedagogia Histórico-Crítica* de Saviani, busca-se um processo educacional mediado por interações sociais. Vygotsky, por meio de sua teoria da *Zona de Desenvolvimento Proximal* (ZDP), enfatiza o papel do professor como mediador, promovendo desafios que possibilitam ao aluno avançar.

Por sua vez, a *Pedagogia Histórico-Crítica*, propõe uma educação voltada para a transformação social, contrastando com a educação tradicional que se limita à transmissão de conteúdos descontextualizados. Ao articular a Psicologia Histórico-Cultural com o Materialismo Histórico Dialético, a PHC compreende o ensino como um processo de investigação crítica da realidade social e histórica (SAVIANI, 2013).

Dessa forma, o ponto de partida dessa abordagem é a prática social dos alunos — ou seja, suas experiências cotidianas — que serve para problematizar os

conteúdos, incentivando a reflexão sobre as condições sociais e culturais. O professor, nesse contexto, atua como mediador, oferecendo as ferramentas teóricas e práticas necessárias para que os alunos compreendam e transformem a realidade. Esse processo culmina na emancipação do sujeito, por meio do conhecimento, que se torna um meio de transformação social. A PHC busca, assim, conectar a teoria à prática social, tornando a aprendizagem mais significativa, promovendo a autonomia dos alunos e estimulando a reflexão crítica sobre o mundo ao seu redor (MUSSE, 2024, p. 4-5).

Todavia, esse enfoque é mais aplicável ao ensino regular. Em uma escola de línguas, o foco está na aquisição da língua-alvo, o que exige uma abordagem diferenciada. De fato, seria mais eficaz concentrar as poucas horas-aula no domínio das competências linguísticas, em vez de se desviar para a reflexão crítica sobre questões políticas e sociais, como ocorre na escola regular.

No que tange à avaliação, no novo modelo, os estudantes dos CILs são promovidos para o nível subsequente ao longo do ciclo, e a reprovação ocorre apenas ao término de cada ciclo escolar, em vez de ser aplicada semestralmente. De acordo com a visão da SEEDF, essa abordagem tem como objetivo garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem, oferecendo aos alunos oportunidades de recuperação ao longo de todo o percurso escolar. Dessa forma, busca-se reduzir tanto a evasão escolar quanto a repetência prematura, assegurando que os estudantes recebam o apoio necessário para superar suas dificuldades acadêmicas.

Entre as metas específicas do programa estão a melhoria das condições pedagógicas, a redução dos índices de reprovação e evasão, o fortalecimento da relação professor-estudante, a qualificação do processo avaliativo com ênfase na recuperação contínua das aprendizagens, e o redimensionamento da coordenação pedagógica, com foco no planejamento, troca de experiências e formação contínua dos docentes (SEEDF, 2013, p. 15).

Como consequência, os processos avaliativos nos CIL, precisam ser ajustados para se alinhar às novas diretrizes de avaliação estabelecidas pela SEEDF.

O Centro Interescolar de Línguas, ao avaliar a produção escrita e a produção oral, terá como parâmetro os objetivos de aprendizagem contidos no *Currículo em Movimento* da Educação Básica; deles devem emergir os critérios avaliativos. A função formativa da avaliação se materializa muito além do tratamento metalinguístico utilizado para apreciar as aprendizagens dos estudantes. Elementos como o encorajamento, o estímulo e a criação de um contexto propício para que os estudantes aprendam sobre as culturas e seus diferentes contornos, os povos e os países que fazem uso da referida língua aproximam as práticas pedagógicas organizadas pelo CIL, de maneira que se fortalece a função social dessa importante organização. (SEEDF, p. 29)

No contexto dessas mudanças, o novo currículo do Distrito Federal destaca a função formativa da avaliação como “a mais adequada ao projeto de educação pública, democrática e emancipatória” (SEEDF, 2013, p. 71).

Adicionalmente, a SEEDF apresenta sua visão sobre a democratização da avaliação no documento *Pressupostos Teóricos do Currículo em Movimento*:

Geralmente, a concepção da avaliação baseada no modelo classificatório da aprendizagem do aluno gera competição e estimula o individualismo na escola, produzindo entendimentos da educação como mérito, restrita ao privilégio de poucos e inviabilizando a democratização do saber. (SEEDF, p. 71)

Com o novo programa, adota-se o conceito de *Avaliação para as Aprendizagens* (VILAS BOAS, 2012), que permite aos estudantes avançar nos anos escolares sem retenção, mesmo em casos de reprovação. Segundo a SEEDF, a progressão continuada pode ser viabilizada por meio do reagrupamento dos alunos em novas turmas, com o objetivo de oferecer suporte contínuo ao aprendizado, sem comprometer a fluidez do progresso escolar.

O documento *Diretrizes de Avaliação Educacional* da SEEDF propõe uma série de estratégias pedagógicas, como a avaliação por colegas, o portfólio, os registros reflexivos, os seminários e a autoavaliação, para potencializar a avaliação formativa. No entanto, a implementação dessas mudanças nos Centros Interescolares de Línguas (CIL) requer uma análise mais profunda e crítica.

Embora a abordagem da avaliação formativa no *Currículo em Movimento* leve em consideração os ciclos de aprendizagem, e a progressão continuada

permita que os alunos avancem mesmo sem atingir o nível de proficiência esperado, essa prática resulta em turmas com níveis desiguais de competência comunicativa. Como consequência, o rendimento global e a eficácia do processo de ensino-aprendizagem são comprometidos, uma vez que a heterogeneidade de habilidades dificulta a criação de um ambiente de aprendizagem equilibrado e eficaz para todos os aprendizes.

A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Ao adentrarmos no campo específico da avaliação de Língua Estrangeira (LE), é crucial compreender as distinções que existem entre as abordagens pedagógicas gerais e as mais especializadas dentro da Linguística Aplicada. Enquanto as concepções de avaliação nas áreas pedagógicas servem como alicerces amplos, na Linguística Aplicada a avaliação linguística adquire uma natureza técnica e focada. Ela desempenha um papel central, pois, além de ser essencial para a implementação das teorias linguísticas, também fornece dados imprescindíveis para a análise do conhecimento ou uso da língua. Ao longo do tempo, essa prática se consolidou como uma subdisciplina dentro da Linguística Aplicada (CLAPHAM, 2000, p.148).

Nesse contexto, a avaliação da proficiência e da competência comunicativa concentra-se no desempenho do aprendiz em relação às quatro habilidades linguísticas: compreensão oral e escrita, e expressão oral e escrita. Para garantir uma avaliação precisa e padronizada dessas habilidades, utiliza-se o Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECR), desenvolvido pelo Conselho da Europa.

O QECR fornece descritores específicos para cada uma das habilidades a ser desenvolvida e avaliada, o que facilita a comparação entre diferentes níveis de proficiência e permite uma análise mais detalhada da competência comunicativa. O Quadro estabelece seis níveis de proficiência, do A1 (iniciante) ao C2 (domínio avançado), oferecendo uma avaliação clara e sistemática, alinhada aos padrões internacionais.

Essa abordagem especializada busca assegurar que a avaliação de Língua Estrangeira não se restrinja à simples verificação de conhecimentos gramaticais, mas também reflita a capacidade do aluno de utilizar a língua de maneira funcional e contextualizada em situações reais.

No processo de avaliação e testagem de LE, são utilizadas as mesmas modalidades e instrumentos descritos anteriormente, mas com um foco mais espe-

cializado, com o objetivo de avaliar a competência comunicativa dos aprendizes. Assim como no contexto pedagógico geral, o processo avaliativo deve ser diagnóstico, formativo e somativo. Desde o início, os alunos são classificados conforme seus níveis de competência linguística e só devem avançar para o próximo nível apenas quando atingirem a competência necessária. Nesse sentido, a avaliação somativa torna-se essencial, pois é responsável por classificar os alunos antes de sua promoção, garantindo que atendam aos critérios de proficiência estabelecidos para cada nível. Isso não significa que a avaliação formativa deva ser descartada, mas a progressão continuada, nesse caso, desnaturaliza o processo avaliativo. Se o resultado da avaliação formativa e somativa indicar reprovação, o aluno acaba sendo favorecido, o que compromete a eficácia da avaliação em detrimento da turma.

Nesse sentido, é importante destacar que o Quadro Europeu de Referência para as Línguas (QECR) distingue claramente avaliação de testagem, considerando a avaliação como um conceito mais amplo e abrangente. Ademais, o QECR enfatiza três conceitos fundamentais sobre avaliação, os quais são essenciais para garantir a efetividade do processo avaliativo: *validade*, *fiabilidade* e *viabilidade*. A *validade* refere-se à capacidade de um teste medir com precisão o que se propõe a medir, garantindo que os resultados realmente reflitam o que se deseja avaliar. A *fiabilidade*, por sua vez, diz respeito ao grau em que um teste produz resultados estáveis e consistentes ao longo do tempo, assegurando a reprodutibilidade dos dados. Por fim, a *viabilidade* aborda a possibilidade de realizar a avaliação de maneira prática e eficaz, levando em conta fatores como tempo, recursos disponíveis e o contexto educacional.

Outro aspecto relevante é que, por ser o tema da avaliação linguística de suma importância, existem duas associações internacionais de destaque: ALTE (*The Association of Language Testers in Europe*) e ILTA (*International Language Testing Association*). Ambas publicam normas e diretrizes que cobrem todas as etapas do processo de testagem de Língua Estrangeira, desde o desenvolvimento do teste até a aplicação, correção, qualificação e elaboração de relatórios de re-

sultados. Essas normas têm como objetivo garantir a qualidade e a consistência dos testes, assegurando que os processos de avaliação sejam válidos, confiáveis e viáveis.

A competência comunicativa

A partir dessa perspectiva, o conceito de competência comunicativa emergiu na década de 1980 promovendo uma mudança paradigmática na forma de entender o aprendizado de línguas. Em vez de se concentrar apenas em aspectos formais da língua, como gramática e vocabulário, a competência comunicativa propõe que o aluno seja capaz de usar a língua de maneira funcional e eficaz em diferentes contextos e situações reais de comunicação.

Assim, segundo Cantero (2008, p. 72), a competência comunicativa tornou-se um conceito chave na didática de línguas. Ele a define como “o conjunto de conhecimentos, saberes e recursos que permitem ao aprendiz de uma língua se comunicar com outros falantes”, ou seja, envolve saber como, quando, onde, com quem e a quem falar.

Com a introdução de Chomsky da distinção entre competência e desempenho, Hymes propôs o conceito de competência comunicativa como uma alternativa (Spolsky, 1989, p. 138-139). A partir daí, diversos autores desenvolveram definições e modelos alternativos sobre o tema, como Canale e Swain (1980), Canale (1983), Bachman (1990), Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) e Almeida Filho (1986). Este último define a competência comunicativa de maneira clara e didática:

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é para alguns teóricos distinto do conceito de desempenho comunicativo (HYMES, 1972) mas o tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo. (ALMEIDA FILHO apud DA SILVA 2008).

No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, considera-se que a competência comunicativa possui três dimensões: a linguística, a sociolinguística e a pragmática. No componente teórico do QECR, afirma-se:

A fim de realizar as intenções comunicativas, os utilizadores/aprendentes mobilizam as capacidades gerais acima apresentadas e combinam-nas com uma competência comunicativa mais especificamente relacionada com a língua. Neste sentido mais restrito, a competência comunicativa compreende as seguintes componentes:

- competências linguísticas;
- competências sociolinguísticas;
- competências pragmáticas. (QECR, 2001)

A *competência linguística* abrange diversas subcompetências, como a lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. Por sua vez, a *competência sociolinguística* refere-se ao conhecimento das variações linguísticas, das diferenças de registro e ao uso da língua conforme as convenções sociais. Ela envolve também o entendimento das regras de polidez, das expressões de sabedoria popular e dos aspectos paralinguísticos, como o tom de voz e a linguagem corporal, que ajudam a contextualizar a comunicação. Além disso, a *competência pragmática* diz respeito à capacidade do falante de usar a língua de forma funcional, para realizar ações ou produzir efeitos sobre os interlocutores. Essa competência inclui o domínio do discurso, da coesão e coerência textual, além de elementos mais sutis, como a ironia e a paródia, que podem modificar o sentido da mensagem dependendo do contexto.

Contudo, essa abordagem apresentava limitações, pois não permitia que os alunos adquirissem a língua estrangeira de maneira fluente. Nos últimos 30 anos, com o surgimento do movimento comunicativo, desenvolveu-se a abordagem comunicativa, que prioriza o significado e a fluência, em detrimento da forma e da correção gramatical. Assim, considera-se que a comunicação ocorre no nível textual, e não no oracional (CASSANY, 1999). Atualmente, a comunidade linguística reconhece que a prática oral e escrita é essencial para a aquisição eficaz de uma língua estrangeira, destacando a importância de se desenvolver a competência comunicativa de forma integrada e contextualizada.

Nesse sentido, é válido ressaltar que, com a nova abordagem, os antigos exercícios de repetição ou de preenchimento de lacunas, que eram usados para decorar estruturas gramaticais, foram substituídos por atividades comunicativas, que envolvem objetivos claros, estratégias bem definidas, tempo de execução e recursos específicos. O foco das atividades comunicativas é fazer com que o aluno utilize a língua de maneira prática para alcançar um resultado funcional, como por exemplo, atividades em dupla ou grupo, *role-play*, produção e interpretação de textos orais e escritos, entre outras.

A consideração do conceito de competência comunicativa é fundamental para compreender o processo avaliativo nos Centros Interescolares de Línguas (CILs). De fato, segundo os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos CILs, todos afirmam buscar “desenvolver a competência comunicativa dos seus alunos”. Portanto, tanto a metodologia de ensino quanto os processos de avaliação nesses centros deveriam priorizar esse aspecto.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR)

Nesse contexto, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) surge como uma ferramenta essencial para alinhar essas práticas. Criado pelo Conselho da Europa, é uma estrutura de descritores de competências em línguas, resultado de mais de 40 anos de pesquisas sobre o ensino de línguas (MORROW apud VILAÇA, 2006). O QECR oferece uma base comum para a elaboração de programas de ensino, currículos, exames e livros didáticos. Seus descritores especificam o que os aprendentes devem ser capazes de fazer ao utilizar uma língua estrangeira, fornecendo uma referência clara para a avaliação de suas competências.

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas apresenta-se como uma abordagem à aprendizagem de línguas orientada para a ação, que considera, antes de tudo, o utilizador e o aprendente de uma língua como atores sociais, que têm de cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de atuação específico. (QECR, 2001, p. 29)

Com esse objetivo, o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) apresenta uma Escala Global formada por três níveis gerais, descritos de forma simplificada, e seis níveis específicos:

A: Utilizador elementar

A1 - Iniciante (*Breakthrough*)

A2 - Básico (*Waystage*)

B: Utilizador independente

B1 - Intermediário (*Threshold*)

B2 - Usuário independente (*Vantage*)

C: Utilizador proficiente

C1 - Proficiência operativa eficaz (*Effective operational proficiency*)

C2 - Domínio pleno (*Mastery*)

Os descritores da Escala Global são mostrados no quadro abaixo, com uma organização que parte do nível mais elevado e vai até o mais básico, permitindo uma visão clara da progressão das competências linguísticas.

QECR - Níveis Comuns de Referência - Escala Global

C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e padronizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.
A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: QECR, p. 49

Períodos históricos na avaliação de Língua Estrangeira

Com a evolução das abordagens pedagógicas e as novas exigências no ensino de línguas, a avaliação também passou por transformações significativas. Nesse sentido, a história da avaliação de Língua Estrangeira (LE) pode ser dividida em três períodos, conforme Spolsky (apud LANGHMAN, 2000). Contudo, pode-se considerar um quarto período, que atualmente corresponde ao período comunicativo.

No primeiro *período, pré-científico*, que perdurou até os anos 1950, a avaliação era realizada de forma intuitiva, sem embasamento científico. Os testes eram voltados para o conhecimento de gramática e vocabulário, conforme a abordagem gramática-tradução.

No período *psicométrico-estruturalista*, influenciado pelos linguistas estruturalistas e psicólogos behavioristas, a avaliação passou a adotar princípios e procedimentos científicos. Contudo, essa avaliação ainda se concentrava na competência linguística do aluno, sem considerar o uso prático da língua, ou seja, o desempenho comunicativo.

Já no período *psicolinguístico-sociolinguístico*, a avaliação se tornou mais integrada, passando a medir habilidades como expressão e compreensão oral e escrita, por meio de testes que envolviam compreensão auditiva, redação, vocabulário, entre outros aspectos.

Por fim, no período *comunicativo*, com a introdução da abordagem comunicativa no ensino de línguas e a adoção do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), a avaliação passou a focar no desempenho do aluno, ou seja, na capacidade de usar a língua de forma funcional e prática, em vez de apenas medir a competência linguística.

Tipos de testes de Língua Estrangeira

Dependendo do objetivo da avaliação, os testes podem ser classificados em diferentes tipos, cada um com um foco específico para mensurar competências linguísticas. A seguir, apresentam-se os principais tipos de testes utilizados no contexto da LE, a saber: *testes de nível*, *diagnóstico*, *aproveitamento* e *proficiência*.

Os *testes de nível* (*placement tests*) têm como objetivo classificar os alunos no início de um curso ou ao final de um nível (por exemplo, A1, A2, B1, entre outros). Eles ajudam a agrupar os estudantes de acordo com seu grau de competência, fornecendo informações sobre seu conhecimento gramatical, lexical e, em alguns casos, aspectos relacionados ao perfil do aluno (EDES0, 2007).

Os *testes de diagnóstico* visam identificar as forças e fraquezas dos alunos, possibilitando ao professor adaptar o ensino às necessidades específicas de cada estudante, com o intuito de promover um aprendizado mais eficaz e direcionado.

Os *testes de aproveitamento (achievement tests)* são aplicados para avaliar se os alunos atingiram os objetivos de aprendizagem de um determinado curso ou módulo. Eles podem ser aplicados de forma somativa, ao final do curso, ou formativa, durante o processo de ensino, permitindo que o progresso do aluno seja monitorado ao longo do tempo.

Por fim, os *testes de proficiência* ou domínio medem a competência global do aluno na língua estrangeira, independentemente de seu histórico de ensino. Esses testes utilizam descritores específicos para avaliar as habilidades comunicativas do aluno, como compreensão auditiva, expressão oral, leitura e produção escrita, focando na capacidade de uso prático da língua em contextos reais.

Além dos testes de *nível, diagnóstico, aproveitamento e proficiência*, a avaliação da expressão escrita também é um aspecto importante no processo de aprendizagem de línguas. Para isso, os testes podem ser classificados em duas categorias principais: *testes guiados* e *testes livres*.

Os *testes guiados* são baseadas em estímulos específicos, que podem ser visuais (como desenhos, fotos, filmes), auditivos (como conversações ou debates) ou escritos (como preenchimento de formulários, ordenação de frases, etc.). Esses estímulos fornecem ao aluno orientações claras, auxiliando-o na organização das ideias e no desenvolvimento da escrita.

Por outro lado, os *testes livres* oferecem maior liberdade ao aluno, que pode ser desafiado a desenvolver textos a partir de temas motivadores ou a utilizar um vocabulário e estruturas gramaticais específicos. Nesse caso, o aluno tem mais autonomia para expressar suas ideias de maneira criativa e pessoal.

Além disso, é importante ressaltar que a avaliação de Língua Estrangeira pode envolver diferentes métodos para mensurar as habilidades dos aprendentes de maneira eficaz. Esses métodos, que podem ser empregados com instrumentos semelhantes aos usados na avaliação pedagógica, são fundamentais para uma avaliação mais abrangente da competência linguística. A seguir, apresentam-se dois métodos principais de avaliação que são comumente utilizados:

O *método indireto*, utilizado para avaliar habilidades perceptivas, como compreensão de leitura e auditiva, bem como o conhecimento de vocabulário e gramática.

O *método direto*, empregado para avaliar habilidades produtivas, tanto orais quanto escritas. Esse método permite medir a competência comunicativa do aluno de forma mais completa e integrada.

A Avaliação da competência comunicativa

A avaliação da competência comunicativa, como discutido anteriormente, é um dos principais focos da Linguística Aplicada no ensino de línguas estrangeiras. Em vez de se concentrar exclusivamente no conhecimento das regras gramaticais, a ênfase recai sobre o desempenho linguístico dos aprendentes. Coombe (2012) explica a respeito:

In broad terms, a communicative test aims to find out what a learner can “do” with the language, rather than to establish how much of the grammatical/lexical/phonological resources of the language he/she knows. (COOMBE, 2012, p.140)

(Em termos gerais, um teste comunicativo tem como objetivo descobrir o que um aprendiz pode “fazer” com a língua, em vez de estabelecer quanto dos recursos gramaticais/lexicais/fonológicos da língua ele/ela conhece, tradução nossa).

Vale ressaltar que a competência comunicativa não é avaliada como um objeto isolado, mas sim de acordo com o nível de competência comunicativa do aprendiz, com base em descritores e objetivos previamente estabelecidos. (BORDON, 1993, p. 41).

Nesse contexto, a avaliação é realizada em situações reais de comunicação e interação. Para medir o desempenho dos candidatos, podem ser utilizadas duas escalas de avaliação. A primeira é a *escala holística ou global*, que avalia a eficácia do desempenho linguístico de forma integral, considerando o uso global da língua pelo candidato. A segunda é a *escala analítica*, que avalia separadamente cada componente do desempenho linguístico, levando em consideração aspectos como correção linguística, coesão e coerência, alcance e fluência, conforme os parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR).

Essa abordagem dual oferece uma visão mais completa do progresso do aluno, permitindo que a avaliação leve em conta tanto o uso funcional e prático

da língua, quanto o domínio das competências específicas que compõem a comunicação eficaz.

De acordo com o QECR, a avaliação da competência linguística leva em consideração a correção linguística, a coesão e a coerência, o alcance e a fluência. Com base nos parâmetros do QECR, as escolas de línguas podem dividir os níveis de competência em subníveis (como B1.1, B1.2, B1.3, B1.4), de acordo com o planejamento específico de cada curso.

Embora as escolas possam utilizar a variedade de instrumentos discutidos anteriormente, o mais importante é que o foco da avaliação seja a competência comunicativa. Para isso, são empregadas as duas escalas de avaliação mencionadas.

Em relação aos testes de proficiência, como Cambridge, Michigan, TOEFL, TOEIC, IELTS, DELE, DEFL, é possível observar que a maioria desses testes internacionais segue os parâmetros do QECR e das associações especializadas ALTE (*The Association of Language Testers in Europe*) e ILTA (*International Language Testing Association*), avaliando de forma integrada as quatro destrezas: *reading, listening, speaking e writing*.

Avaliar os alunos com os mesmos parâmetros teria o objetivo de focar no uso da língua-alvo, o que facilitaria, posteriormente, a realização de um desses testes com maior eficiência. De fato, a maioria de estudantes dos CILs não realiza nenhum teste internacional, embora tenham a possibilidade de fazê-lo a diferentes níveis, a partir do iniciante.

Como discutido previamente, nas escolas de ensino regular, a avaliação segue uma abordagem pedagógica ampla, focada, em teoria, no desenvolvimento integral do aluno. Enquanto isso nas escolas de línguas, o processo avaliativo deve adotar uma abordagem mais específica, com ênfase na competência comunicativa dos aprendentes. Por esse motivo, a ideologia das abordagens em que se baseia o *Currículo em Movimento* tem pouca contribuição a oferecer. A avaliação em Linguística Aplicada, por sua vez, é pragmática, reconhecida mundialmente e amplamente utilizada por todas as escolas de línguas.

A seguir, será abordado o contexto histórico do ensino de línguas no Brasil e a fundação dos CILs. Também, serão analisados a metodologia e o processo avaliativo por eles empregados.

O ENSINO DE LÍNGUAS NO BRASIL

A seguir, será explorada a evolução do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, analisando como ele se estruturou ao longo dos anos, as mudanças pedagógicas e as políticas educacionais que moldaram o atual panorama dessa prática no contexto brasileiro.

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem uma longa trajetória, que remonta ao início do século XIX. Sua origem pode ser traçada a partir de 1809, com a assinatura do Decreto de 22 de junho por D. João VI, que estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Inglês e Francês nas escolas brasileiras. Esse marco inicial, citado por Rodrigues (2007 apud Salvador, p. 5), refletiu as influências europeias na educação brasileira e o reconhecimento da importância dessas línguas para o desenvolvimento intelectual e cultural do país.

Em 1837, foi fundado o Colégio Dom Pedro II, onde passaram a ser oferecidas aulas de Latim, Grego, Francês e Inglês. Posteriormente, em 1854, o ensino do Alemão foi tornado obrigatório, enquanto o Italiano passou a ser oferecido de forma voluntária. Já em 1919, o Espanhol foi introduzido como disciplina opcional (CARVALHO, 2014, p. 46).

Durante a ditadura militar de Getúlio Vargas, muitas escolas de imigrantes foram fechadas e o ensino bilíngue foi proibido. No entanto, a reforma educacional de 1942, por meio da *Lei Orgânica do Ensino Secundário* (Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril), instituiu a obrigatoriedade do ensino do Espanhol nas escolas secundárias e reintroduziu o Latim, Grego, Francês e Inglês no currículo escolar.

Em 1996, foi promulgada a Lei Federal nº 9.394, que estabelece a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). O artigo 26, parágrafo 5º, determinou que, a partir da 5ª série do Ensino Fundamental, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna seja obrigatório, com a escolha da língua a ser ofertada sendo feita pela comunidade escolar, conforme as possibilidades

da instituição. No Ensino Médio, o artigo 36, inciso III, estabelece que uma língua estrangeira moderna seja obrigatória, enquanto uma segunda língua deve ser oferecida de forma opcional.

Esse contexto impulsionou a demanda por profissionais especializados em línguas estrangeiras, resultando no surgimento de novos cursos de licenciatura nas universidades, o que representou uma tentativa de suprir a necessidade de formação de docentes qualificados.

Em 1998, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) foram instituídos, orientando o ensino de línguas estrangeiras, incluindo Espanhol e Inglês, no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. Já em 2005, a Lei 11.161, conhecida como “Lei do Espanhol”, tornou a oferta do Espanhol obrigatória no Ensino Médio e opcional no Ensino Fundamental, refletindo uma mudança na valorização da língua espanhola no Brasil, especialmente com o aumento da integração regional na América Latina.

Mais recentemente, a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), implementada em 2017, trouxe novas diretrizes para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. O Inglês tornou-se obrigatório em todas as etapas do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, enquanto o Espanhol passou a ser obrigatório no Ensino Médio, sendo oferecido como disciplina adicional.

Com a implementação do Novo Ensino Médio, a reforma curricular proposta pela Lei nº 13.415/2017, houve uma maior flexibilização no currículo, permitindo que os alunos escolham áreas de aprofundamento, como Linguagens e suas Tecnologias. Nesse novo modelo, o ensino de línguas estrangeiras, especialmente Inglês e Espanhol, pretende ter um caráter mais dinâmico e adaptado às escolhas do aluno.

No entanto, a eficácia dessa reforma depende não apenas da flexibilização curricular, mas também da capacitação contínua dos professores, da melhoria das condições de infraestrutura e da implementação de metodologias que priorizem a comunicação e a prática real da língua.

É relevante destacar a posição do Brasil no *Ranking Internacional de Proficiência de Inglês* da EF (*EF English Proficiency Index*), que se baseia nos testes aplicados a 2,1 milhões de participantes em 116 países. No ranking de 2024, o Brasil ocupa a 81ª posição mundial e a 18ª posição entre 21 países da América Latina.

Esse resultado gera preocupações significativas sobre a qualidade da educação e da formação linguística no país, cuja trajetória remonta a 1809. O relatório reflete desafios sociais, econômicos e culturais que exigem a devida atenção e uma resposta eficaz por parte do poder público. Além disso, desmistifica preconceitos, como a visão etnocêntrica de que os brasileiros são os “melhores falantes de inglês” ou que conseguem “falar inglês sem sotaque”, revelando a complexidade envolvida no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil.

OS CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS DO DISTRITO FEDERAL

Os Centros Interescolares de Línguas (CILs) no Distrito Federal surgiram como uma resposta à crescente demanda por um ensino de línguas estrangeiras mais eficaz e acessível na rede pública. Em 1975, um grupo de professores fundou o primeiro CIL da região, localizado no Distrito Federal. Este centro iniciou suas atividades de forma compartilhada com o Centro de Ensino Médio Elefante Branco (CEMEB), e sua criação foi formalizada pela Resolução nº 40, de 14 de agosto de 1975, passando a integrar o Departamento de Ensino de 2º Grau da Diretoria Geral de Pedagogia da Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF), atualmente SEEDF.

Inicialmente, o CIL 01 de Brasília funcionou em salas cedidas pela Escola Normal de Brasília, mas, com o crescimento da demanda, foi transferido para um espaço maior disponibilizado pelo Centro Educacional Elefante Branco. Dessa forma, passou a atender alunos de escolas públicas vizinhas, como a Escola Normal de Brasília, o Centro Educacional Elefante Branco e o Centro de Ensino CA-SEB (CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS 01 DE BRASÍLIA, 2013).

Esse primeiro CIL foi idealizado pela professora Nilce do Val Galante por meio de um projeto inovador de ensino de línguas. A iniciativa objetivava propiciar a estudantes de escolas públicas um aprendizado de línguas efetivo, mediante metodologias de ensino e estrutura de cursos mais adequadas ao desenvolvimento das quatro habilidades que permitem a formação de falantes de idiomas estrangeiros: compreensão oral, produção oral, leitura e escrita. <...> Por esse motivo, a professora Nilce Galante propôs a oferta de cursos de línguas, em caráter sequencial e progressivo, no horário contrário ao das aulas regulares e com diminuição do quantitativo de estudantes por turma. Além disso, os materiais didáticos utilizados – incluindo recursos audiovisuais – deveriam direcionar o processo à proficiência em LE e não apenas ao conhecimento de elementos básicos estruturais da língua-alvo. (SEEDF, 2019, p. 11-12).

Dez anos após a criação do primeiro Centro Interescolar de Línguas (CIL), o segundo foi inaugurado em Ceilândia, em 1985. A partir daí, a expansão dos

CILs ocorreu de forma progressiva, com a inauguração de mais nove centros em diversas regiões administrativas do Distrito Federal: Taguatinga (1986), Gama (1987), Sobradinho (1987), Guará (1995), CIL 02 de Brasília (1998), Brazlândia (1998). Posteriormente, novos centros foram estabelecidos em Recanto das Emas (2015), Planaltina (2015), Santa Maria (2015), Paranoá (2016), São Sebastião (2016), Núcleo Bandeirante (2016), Samambaia (2016), Riacho Fundo I (2018) e Riacho Fundo II (2018). Atualmente, os CILs atendem mais de 40.000 alunos. Todos os centros estão vinculados à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF).

Os Centros Interescolares de Línguas (CILs) foram pioneiros no ensino de línguas estrangeiras no Distrito Federal, oferecendo cursos de Inglês, Francês e Espanhol muito antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e da Lei do Espanhol. Inicialmente, cada centro funcionava de maneira independente, com sua própria organização. Contudo, em 2011, com o objetivo de promover uma maior articulação entre os centros, foi criado o Núcleo dos Centros Interescolares de Línguas (NUCELIN). Em 2015, os CILs passaram a ser vinculados à Gerência de Educação Ambiental, Patrimonial, Língua Estrangeira e Arte-Educação (GEA-PLA). De acordo com as Diretrizes Pedagógicas dos CILs (2019), elaboradas por essa gerência, a missão dos centros é a seguinte:

Função social:

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.

Objetivo Geral:

Os CILs têm como objetivo promover com os estudantes a aprendizagem/aquisição de línguas estrangeiras, fomentando o desenvolvimento de seu pensamento crítico e a reflexão acerca da sua identidade, de seu papel na sociedade e nas relações no mundo do trabalho por meio do uso ético da linguagem e da interação sociocultural.

Objetivos específicos:

— Propiciar condições para que o estudante desenvolva, de forma colaborativa, a competência comunicativa nos diversos espaços de interação social,

familiar, nas relações no mundo do trabalho e em espaços de aprendizagem diversos.

— Incentivar o uso de estratégias de aprendizagem com vistas à formação para a autonomia do estudante.

— Preparar os estudantes para interações em práticas sociais reais de uso de língua que requeiram conhecimentos linguísticos específicos, em concordância com o Art. 1º inciso II da Lei 9394/96(LDB).

— Possibilitar o contato do estudante com outras culturas por meio da aprendizagem/aquisição e do uso da língua.

— Propiciar a aprendizagem/aquisição de outra língua de forma inclusiva e com qualidade social, visando ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento integral do estudante.

— Contribuir para a formação autônoma e integral do estudante com base nos eixos “sustentabilidade, diversidade, educação para a cidadania e em/para os direitos humanos”, permitindo-lhe sua inserção numa cidadania plena. (SEEDF, 2019, p. 19)

Por outro lado, conforme estabelecido pelos artigos 319 e 320 do Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal (Portaria 180, de 30 de maio de 2019), os CILs têm como finalidade oferecer cursos de Língua Estrangeira Moderna (LEM) como uma opção de aprofundamento do currículo da Educação Básica, funcionando como um atendimento complementar. Seu objetivo geral é proporcionar condições para que o estudante desenvolva, de forma colaborativa, a proficiência em línguas estrangeiras, em diferentes espaços e tempos de aprendizagem (SEEDF, 2019).

Entretanto, as escolas particulares de línguas tendem a ser mais específicas em suas missões, como demonstrado a seguir:

Missão da Cultura Inglesa:

Prover serviços e eventos educacionais e culturais relacionados à difusão da cultura inglesa e o ensino da língua inglesa e das diversas literaturas em língua inglesa como língua franca e contribuir para o intercâmbio cultural entre o Brasil e os países que integram a Grã-Bretanha e o Commonwealth.

Missão da Aliança Francesa:

Temos como principais missões ensinar a língua francesa no mundo; organizar manifestações culturais, optando sempre pela diversidade de plataformas e discursos; reunir em diferentes países os amigos da França; além de promover o conhecimento e o gosto pela cultura francesa e as culturas francófonas. ALIANÇA FRANCESA, 2024)

Missão do Instituto Cervantes:

Sua missão é promover o ensino do espanhol e das línguas co-oficiais da Espanha, assim como contribuir para a difusão da cultura dos países de fala espanhola. (INSTITUTO CERVANTES, 2024)

Missão da Cooplem Idiomas:

Viabilizar a vivência e a aprendizagem significativa de línguas estrangeiras por meio da abordagem comunicativa, sustentada em bases democráticas para atender as necessidades sociais e econômicas de alunos, colaboradores e cooperados.

Visão da Cooplem Idiomas:

Ser referência no ensino de idiomas no Distrito Federal, buscando aprimoramento contínuo e inovação com uma proposta educativa de qualidade.

Após analisar e comparar as missões dos CILs com as de escolas de referência, observa-se que os CILs possuem aspirações mais amplas, voltadas para o desenvolvimento global do aluno. Em contraste, as escolas particulares de línguas tendem a focar diretamente no ensino da língua-alvo e na promoção de sua cultura, especialmente no caso dos centros oficiais.

Além disso, é importante destacar que o ingresso nos CILs ocorre por meio de sorteio, o que gera uma situação em que alguns alunos, que são obrigados pelas suas famílias, conseguem bolsas de estudo, enquanto outros, que têm o desejo genuíno de estudar, podem não ser contemplados. Os CILs oferecem cursos de Inglês, Espanhol, Francês, Alemão e Japonês, sendo que Alemão e Japonês estão disponíveis apenas em algumas unidades.

De acordo com o art. 322º do Regimento da Rede Pública vincula o currículo dos CILs ao do ensino regular. Embora a intenção seja integrar os centros ao sistema educacional geral, em vez de funcionarem como centros exclusivos de ensino de línguas, essa expectativa se revela mais complexa na prática. Na realidade, essa integração pode terminar desnaturalizando a essência dos CILs, que foram originalmente concebidos para focar no ensino especializado de línguas estrangeiras.

Os CILs adotam metodologias específicas, definidas no Projeto Político Pedagógico - PPP, de acordo com o Currículo da Educação Básica, bem como os seguintes eixos transversais:

I - Educação para a Diversidade.

II - Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos.

III - Educação para a Sustentabilidade. (SEEDF, 2019).

Nesse sentido, ao contrário dos livros didáticos utilizados no ensino regular, que já incluem esses eixos transversais, os materiais didáticos usados nos CILs são os mesmos encontrados em qualquer centro de línguas em outros países. Esses materiais não abordam explicitamente tais conteúdos, cabendo a cada CIL criar seus próprios recursos ou atividades para atender a essa demanda — o que, na prática, dificilmente acontece.

É importante destacar a estrutura curricular adotada pelos CILs, que se organiza em duas modalidades, variando conforme a faixa etária dos alunos:

- *Currículo Pleno*: Destinado a alunos com ingresso entre 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental, as aulas têm duração de 1h30min duas vezes por semana. O curso é composto por três ciclos, com 12 níveis semestrais para os alunos que iniciam no 6º ano e 10 ciclos para os que iniciam no 8º ano.
- *Currículo Específico*: voltado para alunos do Ensino Médio, bem como a adultos, com a mesma carga horária semanal do Currículo Pleno. Esse curso é estruturado em dois ciclos, cada um com três níveis. Uma característica distintiva desse currículo é a inclusão de um horário duplo nas sextas-feiras. A duração total do curso é de seis semestres, ou seja, três anos.

São oferecidos os níveis básico e intermediário, que, no Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER) correspondem aos níveis A1, A2, B1 e B2. No Currículo Específico, o curso abrange até o nível B1 do QCER, e os alunos de Ensino Médio, EJA e adultos são matriculados neste currículo. É importante destacar que, tanto nas Diretrizes Pedagógicas quanto nos Projetos Político-Pedagógicos dos CILs, não há menção explícita aos níveis do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER) — um padrão internacionalmente reconhecido para descrever os níveis de proficiência em língua estrangeira. Em vez disso, nos documentos oficiais, são apresentados apenas os objetivos de aprendizagem por ciclo. Por princípio, não se pode oferecer

o ensino de uma língua estrangeira sem especificar qual o nível que será atingido ao final do curso. No entanto, com base nos livros didáticos adotados, pode-se confirmar a equivalência de níveis apresentada anteriormente. Cabe ressaltar, que os diversos livros didáticos adotados pelos CILs abrangem até o nível *intermediate* no Currículo Pleno e até o nível de *pre-intermediate* no Currículo Específico. A seguir, apresenta-se uma relação dos livros comumente utilizados pela maioria de CILs:

	INGLÊS	FRANCÊS	ESPAÑHOL
Currículo Pleno			
CICLO 1 - 1A, 1B,	On the Beat Starter	Jus d'orange 1	Reporteros Brasil
1C, 1D	On the Beat 1	À Plus 1	Buena Gente 1
CICLO 2 – 2A, 2B	On the Beat 1	À Plus 2	Buena Gente 2
2C, 2D	On the Beat 2	À Plus 3	Buena Gente 3
CICLO 3 – 3A, 3B	On the Beat 3	À Plus 4	Buena Gente 4
3C, 3D	American Inside Out Evolution - Intermediate	Entre Nous 3	Gente única
Currículo Específico			
CICLO 1 – E1, E2, E3	American Inside Out Evolution Elementary	Entre Nous 1	Gente única
CICLO 2 – E4, E5, E6	American Inside Out Pre- Intermediate	Entre Nous 2	Gente única

Fonte: CIL 02 BSB (2023)

Em termos de efetividade acadêmica, os cursos privados de línguas apresentam uma duração mais curta e atingem níveis mais avançados do QCER. Ao comparar os cursos oferecidos pelos CILs com os de Institutos Oficiais Europeus (IOE), como o *Instituto Cervantes*, a *Aliança Francesa* e a *Cultura Inglesa*, é possível observar diferenças significativas em relação à duração e aos níveis atingidos. No *Instituto Cervantes*, os alunos alcançam o nível B2 de espanhol em três anos, da mesma forma que, na *Cultura Inglesa* o mesmo nível de proficiência em inglês é atingido no mesmo período. Na *Aliança Francesa*, o curso dura cerca

de 4,5 anos até atingir o nível B2, e o nível C1 é alcançado em aproximadamente um ano adicional. Em contraste, no mesmo período em que um aluno dos CILs avança do A1 ao B1, um estudante em uma escola privada de línguas pode atingir o nível C1 de proficiência.

É importante ressaltar que nem todos os alunos adquirem uma língua estrangeira da mesma forma, nem todos atingem o mesmo nível linguístico. No entanto, como referência, os dados indicam que há diferenças significativas nos planos de estudo, na metodologia de ensino, na avaliação da competência comunicativa, no corpo docente, no perfil dos alunos e na formulação das políticas públicas educacionais implementadas por sucessivos governos distritais.

Um dos principais desafios enfrentados pelos CILs é a dificuldade em recrutar professores proficientes para lecionar nas unidades. Como escolas públicas, os CILs dependem da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para a contratação de docentes. Os professores podem ser efetivos, ingressando por meio de concurso público, ou temporários, contratados por meio de processo seletivo simplificado. De fato, devido às políticas públicas adotadas pelos diferentes governos do Distrito Federal, cerca de 70% dos professores são temporários.

Conforme o artigo 351º do Regimento Escolar, a atuação nos CILs exige que os docentes submetam-se a uma avaliação de proficiência, conduzida por banca constituída e regulamentada pela SEEDF. No entanto, atualmente não é exigido que os professores possuam diplomas de proficiência reconhecidos internacionalmente, como o DELE (para Espanhol), IELTS, Cambridge ou Michigan (para Inglês) e DALF (para Francês). No caso do ensino de Inglês, a certificação TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*) é amplamente exigida por centros de línguas privados, mas não é uma exigência na SEEDF. No caso do ensino de Inglês, a certificação TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages*) é amplamente exigida por centros de línguas privados, mas não é uma exigência na SEEDF. Além disso, não há incentivos ou subsídios para que os professores em exercício busquem essas certificações. Ademais, os con-

cursos públicos mais recentes para professores efetivos deixaram de incluir provas práticas de proficiência oral ou prova didática, como era exigido até 2010.

Conforme analisado por Carvalho (2014), muitos professores que ingressaram na SEEDF para lecionar em áreas como Atividades, Língua Portuguesa e Geografia foram redirecionados para o ensino de línguas estrangeiras, especialmente o Espanhol, devido à Lei do Espanhol. Na época, a carência de docentes especializados fez com que professores de outras disciplinas fossem aproveitados para suprir essa demanda.

Esse contexto levou à formação de um corpo docente com perfis variados, nem sempre alinhados às exigências do ensino de uma língua estrangeira, isto é, sem uma base sólida em Linguística Aplicada. Entre os professores selecionados para lecionar nos CILs, muitos possuem licenciatura em Letras Português/Espanhol ou Letras Português/Inglês. Embora as graduações duplas proporcionem uma base formativa, elas tendem a ser mais focadas no estudo do Português do que na língua estrangeira.

No entanto, no caso dos professores temporários, que compõem a maioria, no último processo seletivo a nota mínima para aprovação exigida foi de 48/120 (IADES, 2023, p 7). Esse fato é paradoxal, pois, enquanto os alunos precisam atingir uma nota mínima de 5,0 para aprovação — o que já é considerado baixo — os professores conseguem ingressar nos CILs com uma nota 4,0.

Essa discrepância evidencia que a realidade é mais complexa do que aparenta, uma vez que o ensino de línguas estrangeiras envolve uma série de fatores, especialmente no que diz respeito à abordagem pedagógica adotada pelo professor. Trata-se de uma tarefa desafiadora e multifacetada, como ilustrado no *Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas* proposto por Almeida Filho (1993). Este modelo ratifica o papel fundamental do professor em promover o desenvolvimento das competências na língua-alvo.

No entanto, apesar desse objetivo, o que se observa na prática é que, muitas vezes, o ensino prioriza a competência linguística em detrimento da competência comunicativa.

Esse quadro reforça a necessidade urgente de políticas de capacitação e certificação mais rigorosas para a seleção de professores destinados ao ensino de línguas estrangeiras. Tais políticas devem garantir que o corpo docente possua as competências necessárias para promover o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, que é fundamental nesse contexto.

Ademais, embora algumas embaixadas ofereçam bolsas de estudo no exterior com o intuito de aperfeiçoar os docentes, existe uma barreira significativa: para ser beneficiário, o professor deve pertencer ao quadro efetivo e não estar em estágio probatório, que dura três anos. Dessa forma, a maioria dos professores temporários, assim como os novos docentes efetivos, acaba sendo excluída dessas oportunidades. A política governamental que prioriza a contratação de professores temporários, os quais precisam submeter-se a um processo seletivo — cada vez mais competitivo — a cada dois anos, restringe ainda mais as possibilidades de especialização desses profissionais.

Muitos docentes permanecem por longos períodos, entre 10 e 15 anos, como substitutos, e, quando finalmente aprovados no concurso para cargos efetivos, podem não estar nas condições ideais para se dedicarem a estudos de pós-graduação ou intercâmbios no exterior. Essa situação afeta especialmente as docentes mulheres, que tomam posse após já terem filhos pequenos, enfrentando desafios adicionais para se candidatar a bolsas de aperfeiçoamento no exterior.

A essas limitações relacionadas à qualificação docente, soma-se a precariedade da infraestrutura em muitos CILs. De fato, dos 17 centros existentes, a maioria foi criada no papel, sem os recursos necessários para seu pleno funcionamento. Como consequência, cada unidade se vê obrigada a buscar alternativas, como solicitar a doação de computadores usados e a solicitação de emendas parlamentares, para equipar e melhorar os ambientes de ensino, além de organizar eventos para arrecadação de fundos. Esse processo, no entanto, representa uma distração contínua para as equipes gestoras, que, em vez de se concentrarem nas questões pedagógicas e no aprimoramento do ensino, acabam sobrecarregadas por desafios logísticos e administrativos.

Outro desafio significativo enfrentado pelos CILs refere-se à falta de flexibilidade curricular e de horários, decorrente da normativa rigorosa da SEEDF e da limitada autonomia das unidades. Além disso, a impossibilidade de oferecer aulas aos sábados prejudica não apenas a frequência de muitos alunos — especialmente daqueles com compromissos durante a semana — mas também limita a oferta de aulas para crianças do Ensino Fundamental I, consideradas na faixa etária ideal para a aquisição de uma segunda língua. Essas restrições dificultam a criação de currículos adaptados para crianças e para a terceira idade, limitando o alcance das ofertas educacionais e a capacidade de atender a diversos perfis de alunos.

Diante desse cenário, torna-se evidente que o problema não se restringe à avaliação da competência comunicativa; antes de ser avaliada, essa competência precisa ser desenvolvida. Para tanto, é necessário considerar uma série de fatores, que vão desde a qualificação e a estabilidade do corpo docente até a infraestrutura e a flexibilidade necessárias para garantir um ensino adequado e acessível a todos os públicos.

Metodologia e avaliação nos CIL

Outro conjunto de dificuldades enfrentadas nos Centros Interescolares de Línguas (CILs) diz respeito à metodologia didática. Uma das principais diferenças em comparação com as escolas regulares é que os CILs permitem aos professores a aplicação de métodos mais adequados ao ensino de línguas, enquanto nas escolas regulares predomina o método tradicional gramatical. No entanto, embora a abordagem comunicativa seja enfatizada nos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) dos CILs, isso não implica que todas as unidades a implementem de forma consistente em sala de aula. A falta de flexibilização nas diretrizes da SEEDF reflete-se também no planejamento dos CILs, que adotam livros didáticos que devem ser seguidos de forma estrita – página por página – pelos professores. O planejamento semestral, elaborado pelo coordenador de cada língua oferecida na unidade, define as páginas do livro a serem ministradas diariamente, o que limita

a autonomia do docente, que frequentemente precisa revisar conteúdos ou adaptar atividades comunicativas específicas para cada turma.

Nesse sentido, Almeida Filho, já nos anos 90, antecipava a conjuntura atual ao escrever:

A formação precária do próprio professor pode ser menos que profissional, oferecida por uma Faculdade de Letras que não se renovou e não tem compromisso de excelência com ninguém. Nesse caso, não resta alternativa ao mestre senão obedecer todos os passos programados pelo rígido livro didático. A aula, nesse caso, será o inescapável desfiar de páginas de textos e exercícios nos quais o aluno não se vê como pessoa em formação e superação. (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 27)

Considerando essa realidade, é importante refletir sobre a formação de professores de língua estrangeira no Brasil na atualidade. Pesquisadores como Busnardi e Fernandes (2010) e Consolo (2018) num estudo realizado entre professores de Inglês, destacam o pouco preparo e a insegurança que muitos professores dessa língua sentem ao lecionar, o que os leva a recorrer ao método de gramática-tradução e a priorizar leituras em sala de aula, em detrimento da abordagem comunicativa.

Definitivamente, não se pode avaliar o que não se ensina. Se os CILs pretendem avaliar a competência comunicativa de seus alunos, é necessário, antes, que a desenvolvam. Isso implica em uma reestruturação tanto na formação inicial dos professores quanto no aprimoramento das metodologias de ensino, garantindo que a avaliação reflita o que é efetivamente ensinado em sala de aula.

Além disso, outros problemas, que se somam aos desafios já discutidos em relação aos docentes, envolvem os alunos e sua resistência em se expressar na língua-alvo, a falta de hábito de estudo, a relutância em fazer os deveres de casa e a ausência de prática fora da sala de aula (falar, ler, escrever e ouvir na língua-alvo). Esses fatores dificultam o progresso dos estudantes. Cabe observar ainda que o ingresso nos CILs ocorre por sorteio, sem critério seletivo como um concurso público, o que resulta na seleção de alunos com perfis variados, sem considerar necessariamente seu interesse ou aptidão para o estudo de uma língua estrangeira.

ra. Isso ocasiona turmas com níveis de motivação e dedicação muito diferentes, o que dificulta o processo de aquisição de uma língua estrangeira.

Ademais, é importante destacar que a média mínima para aprovação nos CILs é de 5,0, com notas de 4,75 sendo arredondadas para 5,0, e uma frequência mínima de 75% durante o semestre, assim como nas escolas regulares. Em caso de reprovação, o aluno pode cursar novamente a disciplina uma vez, mas, se for reprovado por segunda vez no mesmo nível, perde a vaga. Anteriormente, os CILs possuíam mais autonomia e exigiam a nota mínima de 7,0; quem reprovava perdia a bolsa de estudo. No entanto, com a padronização dos centros e as novas diretrizes da SEEDF, o critério mínimo para aprovação foi alinhado ao ensino regular e ao *Curriculo em Movimento*.

Por outro lado, é importante destacar que, embora os CILs já existam há algum tempo e sejam, ao todo, 17 unidades, ainda não foi desenvolvido um material didático único, nem uma avaliação padronizada para todos os centros. Tampouco há uma plataforma didática integrada— como seria o caso de uma plataforma Moodle — para uso comum entre as unidades da rede de CILs. Essa falta de uniformização e recursos pedagógicos compartilhados dificulta a implementação de uma abordagem mais consistente e inovadora, comprometendo a uniformidade da qualidade de ensino nos diferentes centros.

Nesse contexto, como foi mencionado anteriormente, os CILs aplicam diversos tipos de avaliação, mas cada unidade o faz de forma independente. Nunca houve uma coordenação entre os centros para implementar uma avaliação padronizada que permita avaliar todos os alunos de maneira equitativa. Ao contrário do que ocorre em centros de línguas de outros países, os próprios professores regentes avaliam suas turmas, sem a troca de docentes entre as turmas, o que compromete a imparcialidade da avaliação.

Sob a ótica da avaliação pedagógica, pode ser mais proveitoso que os professores avaliem suas próprias turmas de maneira formativa. No entanto, do ponto de vista linguístico, seria mais vantajoso que outro professor, ou até mesmo uma banca, fosse responsável por avaliar o nível de competência comunicativa

dos alunos. Vale ressaltar que é a segunda alternativa — avaliação linguística — a adotada nos testes de proficiência internacional.

Essa falta de padronização dificulta a medição do aproveitamento dos alunos com parâmetros consistentes. Em geral, as avaliações consistem em uma prova escrita (5,0 pontos), uma redação (1,0 ponto), uma prova oral (2,0 pontos) e a participação em classe (2,0 pontos). Não obstante, devido à ausência de critérios uniformes entre as unidades, o aluno que está no nível 2C (equivalente ao B1 do QECR) no CIL X pode ser classificado no nível 1C (A2 do QECR) no CIL Y. Isso reflete uma disparidade no aproveitamento entre os alunos de diferentes centros, evidenciando a falta de uma avaliação uniforme.

Na maioria dos CILs, as provas escritas priorizam predominantemente a competência linguística, focando em regras gramaticais e vocabulário, em vez de avaliar a competência comunicativa dos alunos — ou seja, sua capacidade de usar a língua de forma funcional e interativa. Nos Anexos A a E, são apresentados exemplos de exercícios e testes de diferentes níveis dos CILs. Além das provas escritas, é aplicada uma prova oral guiada, que pode ser realizada em duplas e frequentemente envolve a improvisação de um diálogo a partir de uma ideia motivadora previamente apresentada. Também é aplicado um projeto oral, no qual o aluno deve apresentar um trabalho de pesquisa, geralmente utilizando slides como apoio visual. No entanto, é comum que o aluno se limite a ler diretamente os slides, em vez de se expressar de maneira autêntica e com suas próprias palavras, o que pode comprometer a verdadeira demonstração de sua competência comunicativa.

No caso de reprovação, o aluno tem a possibilidade de participar de uma recuperação, que, no contexto do *Currículo em Movimento*, adota uma abordagem formativa. Isso significa que o professor pode levar em consideração a participação ativa do aluno durante o semestre, o que, em teoria, poderia contribuir para melhorar sua média final. No entanto, essa abordagem pode ser problemática, pois muitas vezes se resume a um “ajuste” artificial da nota, que não reflete necessariamente o real aprendizado do aluno. Dessa forma, o aluno pode ser fa-

vorecido com uma média final inflacionada, sem, de fato, ter demonstrado competência suficiente nos conteúdos abordados.

O mesmo ocorre no Conselho de Classe, que frequentemente arredonda notas ou, diante de um número elevado de reprovados, aprova alguns alunos, mascarando a real competência do aprendiz. Nesses casos, é comum considerar que, se muitos alunos forem reprovados, o CIL correria o risco de fechar turmas, o que poderia resultar na devolução de professores à Regional de Ensino. Assim, o processo avaliativo, que deveria priorizar a competência comunicativa dos aprendentes, acaba sendo distorcido por pressões políticas e administrativas.

Para concluir, quando, apesar de todas essas oportunidades, o aluno ainda assim é reprovado, é comum que os pais exijam ao professor que “passe um trabalho” para recuperar a nota. Caso contrário, muitas vezes recorrem à direção ou à Ouvidoria, pressionando o professor e distorcendo o processo avaliativo. Esse tipo de intervenção contribui diretamente para a queda na qualidade do ensino, uma vez que o foco deixa de ser a aquisição real da língua-alvo e passa a atender a demandas externas, que não refletem o progresso autêntico na competência comunicativa do estudante. No semestre seguinte, esses alunos retornam a um nível no qual não deveriam estar, perpetuando um ciclo prejudicial: os alunos desnivelados não conseguem acompanhar as aulas, enquanto os que estão no nível adequado acabam sendo prejudicados em seu desenvolvimento. Isso mantém a ineficácia do sistema e compromete a implementação de uma avaliação verdadeiramente formativa, que deveria refletir o real aprendizado do aluno.

Neste contexto, as amostras de avaliação dos CILs — apresentadas nos anexos A-E — evidenciam um foco excessivo na competência linguística isolada e descontextualizada, em vez de priorizar a competência comunicativa. Além disso, não se pode avaliar o que não é efetivamente desenvolvido em sala de aula. Aulas de língua estrangeira ministradas em Português limitam a aquisição da língua-alvo. Embora os alunos avancem nos níveis aprendendo sobre a língua, eles não desenvolvem as habilidades práticas necessárias para usá-la de maneira funcional e eficaz. Como consequência, a avaliação nos CILs desconecta-se dos

padrões internacionais e locais, especialmente quando comparada às escolas de línguas privadas, onde os alunos atingem os níveis de proficiência B1-B2 em metade do tempo necessário nos CILs.

Além disso, o planejamento do curso e a metodologia adotada nos CILs ainda estão aquém das práticas consolidadas nas escolas privadas, comprometendo a qualidade do ensino e o desenvolvimento das competências linguísticas dos aprendizes. Nesse sentido, a SEEDF, deveria fomentar a obtenção de certificação de proficiência, criando incentivos que impactem positivamente a progressão de carreira dos docentes e alinhando as práticas pedagógicas a padrões reconhecidos internacionalmente.

Comentário adicional: No que tange aos custos por aluno/hora-aula nos CILs, considerando que esses centros pertencem à rede pública e são compostos por funcionários da SEEDF, o custo por aluno/hora-aula poderia ser analisado de maneira mais detalhada, o que, entretanto, foge ao escopo deste trabalho. *Grosso modo*, pode-se estimar esse custo com base no quadro docente. Em média, cada professor efetivo recebe cerca de R\$ 7.000,00 por uma carga de 40 horas semanais, enquanto um professor substituto recebe aproximadamente R\$ 5.000,00. Além disso, professores efetivos têm direito a uma licença-prêmio a cada cinco anos, que lhes permite afastar-se da sala de aula por três meses. Durante esse período, a SEEDF paga tanto ao professor em abono quanto a um substituto.

Professores também têm direito a uma licença para capacitação, no caso de cursarem mestrado ou doutorado. Nessas circunstâncias, além de continuarem recebendo seus salários, a SEEDF precisa contratar um substituto, elevando o custo total para cerca de R\$ 12.000,00 a R\$ 13.000,00 por mês. Os membros das equipes gestoras recebem uma média de R\$ 10.000,00 mensais. Há também os professores readaptados — aqueles que, por questões de saúde, não podem mais lecionar, mas continuam recebendo seus salários e ficam responsáveis pelo apoio nas escolas ou por atividades em salas de leitura.

Esses valores ilustram o alto custo dos recursos humanos nos centros de línguas, um fator que deve ser levado em consideração ao se estabelecer políticas

públicas. Por exemplo, poderia ser mais econômico, eficaz e abrangente conceder bolsas de estudo em centros de línguas privados.

Para que os CILs se tornem, de fato, centros de referência no ensino de línguas, ainda há um longo caminho a ser percorrido. É necessária uma revisão profunda da modalidade de ingresso dos alunos, da metodologia de ensino, das práticas de avaliação, bem como da contratação e formação contínua dos professores. Além disso, é fundamental um investimento significativo em infraestrutura e recursos pedagógicos, assim como uma efetiva coordenação e padronização entre todas as unidades.

A mudança desses aspectos é essencial para garantir um ensino de línguas de qualidade, alinhado aos padrões internacionais, permitindo que os alunos adquiram a competência comunicativa necessária para utilizar a língua-alvo de forma proficiente.

Somente com esse comprometimento será possível transformar os CILs em centros de excelência no ensino de línguas, contribuindo de maneira substancial para a formação de cidadãos plurilíngues e preparados para os desafios globais.

REFLEXÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o processo avaliativo da competência comunicativa nos Centros de Línguas do Distrito Federal (CILs) e verificar se o sistema utilizado está alinhado às práticas internacionais em outros centros de línguas.

Foram abordados e analisados os conceitos e modalidades de avaliação escolar e no ensino de línguas, destacando a diferença entre a avaliação pedagógica, baseada na Pedagogia, e a avaliação voltada para o ensino de línguas, fundamentada na Linguística Aplicada. Também se discutiu a competência comunicativa e sua avaliação, além da importância do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QCER).

A pesquisa constatou que as unidades não seguem um padrão avaliativo uniforme nem possuem um controle de qualidade consolidado, o que constitui um dos principais obstáculos para a obtenção de resultados consistentes. Além disso, os dados revelaram que, embora os projetos político-pedagógicos indiquem o uso de uma metodologia comunicativa, as amostras de testes e exercícios analisados demonstraram que, na prática, a abordagem gramatical ainda predomina e os cursos oferecidos não utilizam os níveis do QCER, o que compromete a aderência ao padrão internacional.

Outro problema persistente diz respeito à seleção e capacitação contínua dos docentes, sendo que a maioria deles não possui certificação de proficiência internacional, como o DELE, DALF, Michigan, IELTS ou outros certificados reconhecidos.

Além disso, no ranking de proficiência internacional, o Brasil ocupa a 81ª posição entre 116 países, enquanto, na América Latina, entre 21 países, ocupa a 18ª posição. Essa classificação reflete os desafios enfrentados pela educação linguística no Distrito Federal e reforça a necessidade de melhorias significativas no sistema educacional.

Em adição a esses desafios, a ausência de concurso público tanto para professores efetivos quanto para o ingresso de alunos nos CILs dificulta a seleção dos profissionais e estudantes mais qualificados, prejudicando a qualidade do ensino oferecido.

Por outro lado, no que se refere à aplicação das novas diretrizes de avaliação e progressão continuada da SEEDF, conclui-se que sua implementação pode agravar a situação nos CIL, pois geralmente resulta na mistura de alunos com diferentes níveis de proficiência, o que tende a reduzir o rendimento acadêmico.

Ademais, quando comparados aos cursos privados, que utilizam o QCER como referência, estes apresentam uma duração mais curta e alcançam níveis linguísticos mais elevados. Os CILs poderiam se beneficiar consideravelmente da modernização de seus processos avaliativos, o que provavelmente resultaria em uma melhoria substancial na qualidade do ensino.

Por fim, este estudo cumpriu seu objetivo principal ao questionar a situação atual da avaliação linguística nos CILs, evidenciando a urgente necessidade de ajustes na metodologia e nos processos avaliativos. Como contribuição, destaca-se a importância de mudanças significativas na abordagem pedagógica.

Para futuras pesquisas, sugere-se a análise do impacto das novas diretrizes de avaliação, bem como um estudo aprofundado sobre a formação contínua dos professores nos CILs. Além disso, recomenda-se a análise dos custos relacionados ao capital humano nos CILs, com o objetivo de avaliar a viabilidade da continuidade dessa rede de centros com maior autonomia ou, alternativamente, da concessão de bolsas de estudo em centros de línguas privados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALIANÇA FRANCESA. Disponível em: <https://www.afbrasil.org.br/cursos>
Acesso em: 30 dez. 2024.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira.** Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8814/8168>. Acesso em: 20 set. 2024.

_____. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.** 8º ed. Campinas: Pontes, 2015.

ALDUAIS, A. *An Account of Approaches to Language Testing.* DOI: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v1-i4/11962>

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394,** Brasília-DF, 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília-DF, 1998.

_____. **Lei Nº 14.945,** de 31 de Julho de 2024, Brasília-DF.

BRASÍLIA/GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação - SEEDF. **Pressupostos Teóricos. Currículo em Movimento da Educação Básica,** Brasília- DF, 2014.

_____. Secretaria de Estado de Educação - SEEDF. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagem, Institucional e em larga escala.** Brasília-DF, 2014-2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação - SEEDF. Núcleo dos Centros Interescolares de Línguas. **Diretrizes Pedagógicas dos CIL,** 2019. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/Diretrizes_pedagogicas_CIL_21out24.pdf Acesso em: 01 set. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação - SEEDF. **Regimento da rede pública de ensino do distrito federal:** Portaria Nº 180 de 30 de maio de 2019.

_____. Secretaria de Estado de Educação - SEEDF. Edital Nº 53, de 21 Set. 2023 Processo Seletivo Simplificado para Contratação Temporária de Professor Substituto para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, Disponível em: <https://www.iades.com.br/inscricao/upload/331/20230922114326754.pdf>. Acesso em: 12 out. 2024.

BORDÓN, T. *Evaluación y niveles de competencia comunicativa*. Disponível em: http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_bordon.pdf. Acesso em: 15 set. 2024.

BUENO, A. Testing English as a Foreign Language: an overview e some methodological considerations. Disponível em: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/106212.pdf Acesso em: 02 set. 2024.

BUSNARDI, B; FERNANDES, A.M. Avaliação da Proficiência do Futuro Professor de Língua Estrangeira e Implicações para os Cursos de Formação de Professores no Brasil. Disponível em: https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%201/Bruna_e_Aline.pdf Acesso em: 20 nov. 2024.

CAMBRIDGE ENGLISH ASSESSMENT. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/first/exam-format/> Acesso em: 01 jan. 2025.

CANALE, M. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing. Acesso em: 20 out. 2024.

CANTERO, F. *Complejidad y Competencia Comunicativa*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286924151_Francisco_Jose_Canero_Serena_2008_Complejidad_y_competencia_comunicativa. Acesso em: 20 out. 2024.

CARVALHO, J. **Contrastes e reflexões sobre o ensino de Espanhol em escolas públicas do DF: uma visão real acerca da implantação da lei 11.161/2005**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade de Brasília, 2014. Disponível em: <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/18018>. Acesso em: 20 set. 2024.

CASSANY, Daniel. *Los enfoques comunicativos: elogio y crítica*, *Revista de Lingüística y Literatura*, 36-37. Medellín: Universidad de Antioquia, 1999.

CELCE-MURCIA, M. et al. *A Pedagogical Framework for Communicative Competence: Content Specifications and Guidelines for Communicative Language Teaching*. Disponível em: <https://scholarsarchive.byu.edu/dlls/vol19/iss1/3/> Acesso em: 21 nov. 2024.

CENOZ, J. *El concepto de competencia comunicativa*. In: SÁNCHEZ et al. (org.)

Vademécum para la formación de profesores. 2º ed. Madrid: SGEL, 2005.

CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS 01 DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: 2023.

CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS 02 DE BRASÍLIA. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: 2023.

CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE TAGUATINGA. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: 2023.

CENTRO INTERESCOLAR DE LÍNGUAS DE GUARÁ. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: 2023.

CONSELHO DE EUROPA, *Manual for Language Test Development and Examining*. Disponível em: https://www.ecml.at/Portals/1/documents/CoE-documents/ManualLanguageTest-Alte2011_EN.pdf Acesso em: 06 nov. 2024.

_____. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação**. Porto: Asa Edições, 2001. Disponível em: https://area.dge.mec.pt/gramatica/quadro_europeu_total.pdf. Acesso em: 31 out. 2024.

CONSOLO, D. **Uma reflexão sobre a competência linguístico-comunicativa e a proficiência do (futuro) professor de língua estrangeira no Brasil**. DOI: 10.26512/rhla.v17i2.23441.

COOMBE, Ch et al. (org) *The Cambridge Guide to Second Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

COOPLEM IDIOMAS. **Plano de Estudos**. Disponível em: <https://www.cooplem.com/quem-somos/#:~:text=Viabilizar%20a%20viv%C3%Aancia%20e%20a,de%20alunos%2C%20colaboradores%20e%20cooperados>. Acesso em: 12 dez. 2024,

CULTURA INGLESA. **Plano de Estudos**. Disponível em: <https://www.culturainglesa.com.br/cursos-de-ingles> Acesso em: 30 nov. 2024

CLAPHAM, C. *Annual Review of Applied Linguistics* (2000) 20, 147–161. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/S0267190500200093>.

DA SILVA, V. **Competência Comunicativa em Língua Estrangeira (Que conceito é esse?)**. Soletas, Ano IV, N° 08. São Gonzalo, UERJ, 2004.

EDESO, Verónica. **¿Qué es una prueba de nivel? Definición, objetivos y factores que hay que tener en cuenta en su elaboración**. Disponível em: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/18/18_0240.pdf. Acesso em: 04 dez. 24

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. **TOEFL iBT Free Practice Test**. Disponível em: <https://www.ets.org/pdfs/toefl/toefl-ibt-free-practice-test.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2025.

EDUCATIONAL TESTING SERVICE. **TOEIC Test Preparation Materials**. Disponível em: <https://www.ets.org/toEIC/test-takers/prepare.html#accordion-313cdde0f2-item-ff6f78a135> Acesso em: 01 Jan. 2025.

EDUCATION FIRST. **EF English Proficiency Index**. Disponível em: <https://www.ef.com.br/epi/>. Acesso em: 27 dez. 2024.

FRANCE EDUCATION INTERNATIONAL. **DELf tout public**. Disponível em: <https://www.france-education-international.fr/diplome/ressources-dilf-delf-dalf-tcf?langue=fr>. Acesso em: 02 jan. 2025.

HAYDT, R. (2000). **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. In: PRIDE et al. (org) **Sociolinguistics. Selected Readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293

IELTS. **IELTS General Training**. Disponível em: <https://ielts.org/take-a-test/test-types/ielts-general-training-test>. Acesso em: 01 jan. 2025.

INSTITUTO CERVANTES. **Plano de Estudos**. Disponível em: https://brasil.cervantes.es/br/cursos_espanhol/estudantes_espanhol/cursos_gerais_espanhol/cursos_gerais_espanhol.htm. Acesso em: 31 nov. 2024

_____. **Preparar la prueba DELE**. Disponível em: <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/preparar-prueba>. Acesso em: 01 Jan. 2025.

KETABI, S. et al. **Classroom and Formative Assessment in Second/Foreign Language Teaching and Learning**. Disponível em: <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/02/28.pdf>. Acesso em 01 out. 24

KRASHEN, S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242431410_Principles_and_Practice_in_Second_Language_Acquisition. Acesso em: 02 out. 24.

LANGHAM, C. Et al. *Communicative language testing - an attainable goal?* Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=cac08a99ed1d0801aad2f71e61a47c896edd5519> Acesso em 01 out. 24

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano, **Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e proposições**. 22º ed. São Paulo, 2011.

_____. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**, 1º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MICHIGAN LANGUAGE ASSESSMENT. *Test Preparation Materials*. Disponível em: <https://michiganassessment.org/wp-content/uploads/2023/11/23.10.ECCE-PrepGuide-Teachers.pdf>. Acesso em. 31 dez. 2024.

MUSSE, C.E. *A Avaliação Escolar no “Currículo em Movimento” da Secretaria de Educação do Distrito Federal*. Revista Tópicos, v. 2, nº 16, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.14560166

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. 24º ed. São Paulo: Ática, 2010.

SALVADOR, A. e DOS SANTOS, L. **O ensino de Espanhol na Educação Básica brasileira: Uma retrospectiva histórica**. <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT38/O%20ENSINO%20DE%20ESPANHOL%20NA%20EDUCACAO%20BASICA%20BRASILEIRA%20UMA%20RETROSPECTIVA%20HISTORICA.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024

SANT’ANNA, I. **Por que avaliar? Como avaliar? Critérios e instrumentos**. 16º ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

SAVIANI, M. *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações*. 11º ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SPOLSKY, B. *Communicative Competence, Language Proficiency and Beyond*. In: *Applied Linguistics, Volume 10, Issue 2, June 1989, Pages 138–156*. <https://doi.org/10.1093/applin/10.2.138>.

_____. *What does it mean to know a language or how do you get someone to perform his competence?* Disponível em: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED028411.pdf>. Acesso em: 02 out. 2024.

VILAÇA, M. **Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações.** Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492>. Acesso em: 10 out. 24

VILLASBOAS, B. M. **Progressão Continuada: equívocos e possibilidades.** Brasília, 2012. www.revistas.ufg.br/index.php/sv/article/download/26692/15287. Acesso em: 02 dez. 2024.

ANEXO A - Modelos de exercícios do curso de Espanhol

A seguir, são apresentados fragmentos de exercícios aplicados em diferentes níveis do curso de Espanhol.

1. Completa el texto poniendo en pretérito imperfecto los verbos entre paréntesis.

La tienda _____ (estar) en la calle Labradores, y yo a veces ____ (mirar) quien ____ (entrar) y quien _ (salir). Yo _____ (tener) unos once o doce años. [...]

2. Completa los huecos con los verbos entre paréntesis en pretérito indefinido y pretérito imperfecto de indicativo, en el texto de La Caperucita Roja (Chapeuzinho vermelho).

_____ (haber) una vez una niña muy bonita. _____ (tener, ella) una capa roja y la muchachita la ____ (llevar) tan a menudo, porque le ____ (gustar) tanto, que todo el mundo en el pueblo la ____ (llamar) Caperucita Roja. [...]

3. Relaciona las columnas y descubre los participios irregulares más usados.

- | | | |
|--------------|---------|-------------|
| a) Abrir | () | abierto |
| b) Cubrir | () | dicho |
| c) Decir | () | descubierto |
| d) Descubrir | () | cubierto |

4. Completa las frases con los verbos en pretérito perfecto:

- Esta tarde _ al circo y me _____ mucho. (Yo, ir- divertir)
- Hoy no ____ de casa porque ____ todo el día. (Nosotros, salir; impersonal, llover)

5. Completa las frases con los verbos indicados en presente de subjuntivo.

- Ojalá _ a España el próximo año. (nosotros, ir)
- Quizá _____ una fiesta en mi cumpleaños. (yo, dar)
- No creo que _____ pasado alguna cosa. (haber)

6. Uso del presente de subjuntivo cuando el sujeto de las dos oraciones es distinto. Transforma las frases cambiando el sujeto, como en el ejemplo.

- Ej. *Le encanta ir a la piscina los domingos. (nosotros) Le encanta que **vayamos** a la piscina los domingos.*

- Es estupendo pasear por el centro de la ciudad al atardecer. (vosotros)

- No da miedo circular por la carretera cuando hay nieve.(él)

7. Responde a las preguntas siguientes formulando una hipótesis o un deseo, según la situación.

Ej.: A. Emilio me ha visto por el pasillo y no me ha saludado, ¡qué raro!

*B. (estar enfadado) Quizás **esté** enfadado contigo.*

A. ¿Tú sabes si ella es brasileña?

B. (ser argentina) _____

8. Repaso – Avanzado I. Escribe el verbo correctamente: ¿perfecto o indefinido?

- Últimamente (hacer, yo) ____ menos deporte y por eso (engordar) ____ un poco.

- Imagino que Luís (levantarse) ____ muy tarde porque anoche (volver) ____ a casa a las cuatro de la mañana.

9. Tacha una X en la respuesta correcta.

- Yo

1. () comiste

2. () comió

3. () comí

ANEXO B – Modelos de exercícios do curso de Francês

Em seguida, são apresentados fragmentos de exercícios aplicados em diferentes níveis do curso de Francês.

1. Conjuguez les verbes entre parenthèses.

- Qu'est-ce que tu (faire) _____ demain soir?
 -Je (aller) _____ au restaurant avec Catherine et à 9 heures, on (aller) _____ au cinéma. Tu (venir) _____ avec nous?
 -Oui, bonne idée!

2. Completez avec “ce” + le relative que convient

- L'avenir de notre planète, c'est ____ on devant penser plus souvent.
 -On ne peut jamais prévoir tout ____ va se produire.

3. Indiquez le sens de “sinon” dans les phrases suivantes (sauf, si ce n'est, et même, peut-être, ou autrement).

- Il faut travailler, *sinon* par goût, au moins par désespoir. (Baudelaire)
 ____.
 -C'était un galant homme sinon qu'il était peur paillard. (Rabelais)
 ____.

4. Trouvez les noms féminins qui correspondent aux verbes suivants:

Disparaître _____ Ráparer ____

5. Répondez aux questions em utilisant les pronoms compléments qui conviennent. Attention aux accords.

- Tu as rendu son foulard à Clara? (Non, demain)
 -Non, je le lui rendrai demain.
 -Tu as parlé à Sophie de notre rencontre? (Non, c'est elle)
 _____.

ANEXO C – Modelos de exercícios do curso de Inglês

Na sequência, são apresentados fragmentos de exercícios aplicados em diferentes níveis do curso de Inglês.

1. Which are the past forms of the verbs from the article? Which are regular and irregular?

- Look _____
- Start _____

2. Correct the information in the sentences

- The Pope lives in Montreal.
He doesn't live in Montreal. He lives in Rome.
- Shakespeare didn't write poems.
- Vegetarians eat meat.

3. Complete the questions with the correct auxiliary verb and name the tense.

- What time ____ you usually get up on weekends?
- How long ____ it usually take you to get from home to school?

4. Complete the sentences with *a/an/the/no* article, or *one*.

- Where's Han?
- In ____ kitchen cooking ____ lunch.
- Washington, D.C. is ____ capital of ____ United States.
- ____ day I'm going to be ____ rich man.
- I have two daughters. ____ daughter is ____ teacher, ____ other works in ____ advertising.

ANEXO D - Modelo de teste do curso de Espanhol

A continuar, apresentam-se fragmentos de uma prova do curso de Espanhol. O texto foi recortado quanto ao número de questões por item. A redação original (ortografia e estilo) foi mantida.

Lee el texto atentamente.

Compras con consecuencias

El consumo responsable es una práctica aún incipiente en España que pone el acento en el poder de los consumidores para conseguir una sociedad más justa. Apareció en Estados Unidos y en algunos países de Europa, como el Reino Unido e Italia y, desde hace unos cinco años también se practica en España.

“El consumidor responsable es consciente de sus hábitos de consumo y crítico con el mundo en el que vive”, explica Carlos Ballesteros, profesor de la Universidad Pontificia de Madrid, y uno de los pocos expertos españoles en la materia. Por ejemplo, ante la compra de unas zapatillas de deporte, un consumidor responsable se preguntará qué hay detrás de ese proceso y cómo se ha elaborado: ¿han trabajado niños en su fabricación?, ¿se han respetado los derechos laborales de los trabajadores?, ¿se ha tenido en cuenta el medio ambiente? [...]

1. Tras leer el texto, marca con una X la respuesta correcta.

Según Ballesteros el consumidor responsable es:

- a) ☐ solitario y justo.
- b) ☐ consciente y crítico.
- c) ☐ bien informado y confundido.

2. POSESIVOS. Elija una de las opciones para completar cada frase.

- a. María siempre va a París con _____
 - 1. su marido
 - 2. un marido suyo
- b. Pedro es _____ de trabajo, somos unos 30.
 - 1. mi compañero
 - 2. un compañero mío

3. DEMOSTRATIVOS. Complete estas frases con los demostrativos más adecuados.

- Mira, _____ aquí es mi compañera de piso, Magda, y _____ es un compañero de la facultad, Juan Jorge.
- Hola, ¿qué tal?

4. COMPLEMENTOS DIRECTOS.

- a. Siempre informamos las reglas.

_____.

- b. Papá siempre lee cuentos.

_____.

5. Reescriba la oración con los opuestos.

- a. La habitación está sucia.

_____.

- b. La cafetería está cerrada.

_____.

6. Verbo Doler.

- a. A él _____ la cabeza.

- b. A nosotros _____ las manos.

7. Verbos en Imperfecto. Ahora y Antes... Contesta

- a. Ya no juego al fútbol. Antes _____.

- b. Ahora no como en casa. Antes _____.

COMPRENSIÓN AUDITIVA

Marque V para verdadero y F para falso.

- a) () Ellos iban a la escuela en coche.
- b) () La madre siempre [sic] la despertaba a las seis menos cuarto [...].

ANEXO E - Modelo de teste oral do curso de Inglês

Para terminar, apresentam-se dois slides motivadores de uma prova do curso de Inglês. No primeiro, do nível E1, avalia-se o vocabulário relacionado à família. O professor diz um nome e o aluno deve responder ao grau de parentesco da personagem. No segundo, o professor escolhe um número e o aluno deve dizê-lo em Inglês.

Look at Hugo's family.
Listen to the teacher's questions.
Say the family members.

Who's ?

Angelina
Arthur
Fred
George
Martha
Molly
Ron
Rose
Roxanne

E1-PO-AIO EL. -pairs and trios -set 1

Students A/B/C
How do you say the numbers?

Student A :	13	45	100	96
Student B:	29	71	17	88
Student C:	11	52	64	33

E1-PO-AIO EL. -pairs and trios

Por fim, nos dois últimos slides do nível E6 —formandos—, apresentam-se dois slides motivadores para uma dupla de alunos.

[illegible][illegible]

E6--PO - pairs - AIO pre



AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA NOS CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS DO DISTRITO FEDERAL

PERSPECTIVAS E DESAFIOS

www.terried.com
contato@terried.com
(55) 99656-1914

