

**(RE)PENSANDO A AVALIAÇÃO DE LÍNGUA ESPANHOLA COM USO DE  
MATRIZ DE DESCRITORES: POSSIBILIDADES E DESAFIOS****(RE)THINKING SPANISH LANGUAGE ASSESSMENT WITH THE USE OF A  
MATRIX OF DESCRIPTORS: POSSIBILITIES AND CHALLENGES**Iandra Maria Weirich da Silva Coelho<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este artigo trata sobre a avaliação da Língua Espanhola e a necessidade de (re)pensar novas práticas que possam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, à luz da perspectiva cognitiva, comunicativa e sociocultural. Apresenta uma proposta de uso de uma matriz composta por descritores, compilados a partir do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER) e das certificações oficiais de Espanhol, organizada com base em uma pesquisa documental e qualitativa. Os resultados evidenciam contribuições para a elaboração de instrumentos avaliativos e uma discussão que visa fomentar a criação de novas matrizes, o estabelecimento de níveis comuns de referência e a correspondência entre a escolaridade e os níveis de proficiência do QCER. Entre os desafios, destaca-se a necessidade de novos papéis que visam à autonomia e o protagonismo do estudante no processo avaliativo, o uso de novos espaços formativos e a ampliação dos descritores ilustrativos de proficiência na língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Avaliação. Língua Espanhola. Matriz de descritores.

**ABSTRACT:** This paper deals with the evaluation of the Spanish language and the need to (re) think new practices that can contribute to the teaching and learning process, in the light of the cognitive, communicative and sociocultural perspective. It presents a proposal for the use of a matrix composed of descriptors, compiled from the Common European Framework of Reference for Languages (QCER) and official Spanish certifications, organized based on a documentary and qualitative research. The results show contributions to the elaboration of evaluation instruments and a discussion that aims to foster the creation of new matrices, the establishment of common reference levels and the correspondence between schooling and QCER proficiency levels. Among the challenges, the need for new roles aimed at student autonomy and protagonism in the evaluation process, the use of new training spaces and the expansion of illustrative language proficiency descriptors are highlighted.

**KEYWORDS:** Assessment. Spanish Language. Matrix of descriptors.

## 1 Considerações iniciais

O ensino de Língua Espanhola (LE) vem sofrendo muitas modificações e sanções no cenário brasileiro nos últimos anos. Entre as deliberações legislativas, destaque especial para a Medida Provisória nº 746, de 2016, que revogou a Lei nº 11.161/2005 (BRASIL, 2005), conhecida como a Lei do Espanhol, que tornava obrigatória a oferta dessa disciplina em todos os estabelecimentos de ensino médio do país e para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), documento que visa nortear a formulação dos currículos dos sistemas e das redes. De acordo com esse documento, o ensino do inglês passou a ser obrigatório, a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, delegando ao Espanhol um *status* e hierarquia diferenciada, cuja possibilidade de oferta está condicionada apenas como disciplina optativa, de acordo com a decisão de cada instituição, ou efetivada a partir de itinerários formativos.

Apesar das importantes menções ao uso do inglês na perspectiva de construção de um repertório linguístico que prioriza o foco da função social e política da língua, não é possível deixar de perceber um cenário excludente e de apagamento da perspectiva pluri/multilinguística, devido à falta de uma discussão sobre a diversidade linguística brasileira

---

<sup>1</sup> Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora titular do Instituto Federal do Amazonas. Endereço eletrônico: [iandrawcoelho@gmail.com](mailto:iandrawcoelho@gmail.com).

e acesso a diferentes línguas no contexto escolar, em que circulam e convivem falantes de línguas indígenas, de sinais, de imigração e de fronteira.

Tal cenário justifica a proposição de estudos e iniciativas que possam contribuir para fomentar novas práticas de ensino, aprendizagem e avaliação de LE, que podem ser (re)pensadas para outras línguas, considerando o enfrentamento de diferentes desafios relacionados a esse processo, tais como o desenvolvimento da competência comunicativa, a busca por práticas significativas, menos fragmentadas e contextualizadas, em detrimento de processos de ensino baseados em tradução, memorização e repetição, a adequação curricular, a formação de professores, o processo avaliativo, entre outros não menos importantes.

Neste estudo, destaco um desses desafios enfrentados por professores e estudantes: a avaliação. Apesar das constantes mudanças e as novas exigências da contemporaneidade, especialmente com ênfase nas linguagens em distintas modalidades e foco nas diferentes Tecnologias de Informação e Comunicação, as rotinas avaliativas, no geral, apresentam “fortes traços de avaliação classificatória” (VILLAS BOAS, 2008b, p. 9).

De maneira geral, o docente de línguas “tem que lidar com propostas de avaliação escolar que ele não compreende e buscar formas para resolver” (MICCOLI, 2012, p.59). Essa constatação reflete a necessidade de ampla discussão sobre a avaliação no contexto de ensino de línguas, especialmente no que se refere às suas formas de aplicação, conceitos, propósitos e implicações.

Vale ressaltar também, o fato de que essa temática não é evidenciada na BNCC, sendo poucas as menções nesse documento normativo. Destaco apenas uma referência, no sentido de “construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 15) e algumas indicações para avaliação das habilidades de línguas.

Essa lacuna presente no documento norteador também justifica novos estudos e debates que envolvam a proposição, reflexão e desenvolvimento do processo avaliativo. Nesse sentido, esse artigo traz uma discussão sobre a necessidade de novas práticas que possam contribuir para o processo de avaliação e validação das aprendizagens dos estudantes de LE, com o intuito de contribuir para que os docentes possam realizar uma avaliação mais dinâmica e significativa para o aluno e “na medida do possível, de promover inovações que produzam uma melhoria necessária em torno a esse tema na língua espanhola” (LORENTE MUÑOZ, 2011, p. 104).

Atrelada a tais problemáticas, do apagamento que se projeta ao ensino de LE, com base na legislação atual e da urgência de novas propostas que possam potencializar os resultados de aprendizagem em LE, também evidencio como motivação para este estudo, a necessidade de uma discussão ligada, “aos interesses educacionais do início do século XXI” (VILLAS BOAS, 2008b, p.9) e às dificuldades encontradas durante a atuação docente, no que se refere à avaliação em LE, especialmente, da competência comunicativa oral. Essa competência é considerada um tema complexo, de difícil sistematização e ausência de critérios que possam avaliá-la, devido a aspectos ligados à subjetividade e imprecisão, tais como o nervosismo, o cansaço, entre outros (BARQUERO DÁVANZO; UREÑA SALAZAR; 2015), evidenciando que não se trata de uma tarefa simples (JETTÉ, 2017).

Nesse contexto, discuto a seguinte questão norteadora: como podemos (re)pensar novas práticas avaliativas para LE?. Tal questão implica a discussão sobre o processo avaliativo, com ênfase no uso de uma matriz como recurso para a avaliação oral, com o intuito de contribuir para que o estudante tenha maior conscientização do processo, para que possa sistematizá-lo e organizá-lo, “visando uma aproximação gradual entre o que se espera do estudante e o que ele consegue desempenhar, exemplificado em forma de critérios” (COELHO, 2019, p.347).

Os procedimentos teórico-metodológicos envolvem uma pesquisa documental, de caráter descritivo, compreendendo entre os documentos, o Quadro Comum Europeu de

Referência para as Línguas (CONSELHO DE EUROPA, 2001), as certificações oficiais de Espanhol como língua adicional (DELE, SIELE, CELU), bem como os parâmetros determinados pela Associação de Avaliadores de Línguas da Europa (ALTE), cujo embasamento teórico está alicerçado na relevância da avaliação da competência comunicativa (VINE JARA; FERREIRA CABRERA, 2012; GARCÍA *et al.*, 2015; RÍOS MUÑOZ; HERRERA ARAYA, 2017).

## 2. Breve panorama teórico

A avaliação é uma temática em evidência no cenário brasileiro, caracterizando-se como “parte fundamental e indissociável do processo de ensino-aprendizagem de qualquer componente curricular” (CANAN, PAIVA, 2016, p. 9-11). Entre os desafios para sua realização no âmbito do ensino de línguas, é possível destacar o fomento da prática de avaliação formativa, a seleção de instrumentos para realizá-la e a necessidade de revisão dos critérios avaliativos coerentes com os objetivos propostos, visando à melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem (CANAN, PAIVA, 2016; PÁDUA, 2016).

Nesse sentido, considerando que a avaliação da competência comunicativa implica o desenvolvimento da produção, interação e compreensão oral e escrita, justifica-se investigar o uso de possíveis recursos que possam contribuir no processo de ensino, aprendizagem e avaliação dessas habilidades, que permitam relacionar de maneira significativa, conteúdos, metodologia e objetivos, amparados em indicadores e critérios claros e apropriados sobre os resultados das aprendizagens alcançados e o desenvolvimento do desempenho dos estudantes na língua-alvo.

A avaliação é uma temática pendente para a maioria dos professores que têm dúvidas sobre diferentes questões problemáticas cotidianas da sala de aula de LE e para as quais é necessário maior esforço e interesse. Em muitas ocasiões, esses professores não realizam a avaliação como deveria ser, não sabem o que estão avaliando e tampouco utilizam instrumentos e técnicas adequadas (LORENTE MUÑOZ, 2011), evidenciando práticas tradicionais que seguem as unidades de um livro didático.

De maneira geral, o professor faz a seleção dos “instrumentos avaliativos que lhe são familiares ou que ele considera peculiares à fase de ensino em que se encontram” os estudantes (CANAN; PAIVA, 2016, p. 32). Além disso, de acordo com Villas Boas (2008a), a avaliação continua ligada a provas, notas, aprovação e reprovação, demonstrando a necessidade de novas reflexões e debates, com o intuito de construir novos formatos, ampliar o uso de ferramentas que possam auxiliar o processo e adotar uma nova lógica avaliativa.

Para essa discussão, neste estudo, tomo como posicionamento teórico, os fundamentos de um processo de ensino, aprendizagem e avaliação, desde uma perspectiva construtivista, que engloba aspectos cognitivos, comunicativos e socioculturais (ROMÉU ESCOBAR, 2006), em busca de práticas que possam promover ações que contribuam para a compreensão do processo de aprendizagem da língua, caracterizada como “um fenômeno social e histórico, que revela a unidade do afetivo e do cognitivo, o interno e o externo, o caráter ativo da consciência e a relação de ensino e desenvolvimento” (ROMÉU ESCOBAR, 2006, p.21, tradução minha).

Com base nessa abordagem, de “natureza interdisciplinar, multidisciplinar e transdisciplinar e, ao mesmo tempo, autônoma do estudo da linguagem” (ROMÉU ESCOBAR, 2006, p. 26), a língua é caracterizada com um meio essencial de cognição e comunicação humana e de desenvolvimento pessoal e sociocultural do indivíduo.

Nesse sentido, a dimensão cognitiva se caracteriza como uma das funções essenciais da linguagem, a comunicativa inclui a compreensão dos elementos utilizados para prática e reconhecimento de código linguístico e as suas relações por meio de indicadores, conhecimentos e habilidades que devem ser reconhecidos pelos estudantes e a dimensão

sociocultural se integra as demais, evidenciando a importância da compreensão do contexto em que ocorre a comunicação, levando em conta os aspectos relacionados à interação e seus papéis sociais (ROMÉU ESCOBAR, 2006).

A compreensão integrada dos três aspectos “influencia positivamente a ativação e o desenvolvimento de habilidades” (QUISPE; HUAYLLASCO, 2019, p. 36), de tal forma que os estudantes podem reconhecer seus níveis de desempenho e quais aprendizagens devem ser alcançadas durante o processo, levando em conta, tanto a complexidade, como a diversidade do desenvolvimento das competências linguística, comunicativa e sociocultural ao aprender uma língua.

Nesse sentido, apresento uma proposta de avaliação com uso de matrizes que integram descritores e uma caracterização textual qualitativa, baseada em níveis de desempenho e resultados de aprendizagem na língua-alvo que o estudante deve alcançar. Isso implica a adoção de um processo que visa diagnosticar e emancipar, realizado de forma contínua, ativa, construtiva, colaborativa e dinâmica, com fortes evidências de que os estudantes assumam o protagonismo de seu aprendizado, dividindo suas responsabilidades de acompanhamento e gerenciamento dos níveis e resultados alcançados com seus pares e professores.

O termo matriz faz menção a um conjunto de elementos que permitem potencializar a criação, aplicação e validação de propostas, produtos e processos que norteiam concepções mais dinâmicas para o ensino de línguas, assim como orientar novas práticas e situações de aprendizagem, privilegiando o diálogo entre a teoria e a prática.

A matriz é composta por um conjunto de descritores que podem auxiliar na identificação qualitativa dos resultados de aprendizagem, com base na observação dos elementos de cada competência. Dessa forma, é possível reconhecer e compreender de forma mais ampla, as habilidades comunicativas que envolvem a aquisição dos conhecimentos (o saber, o conceitual), das atitudes (disposição) e das condutas observáveis (o fazer), e criar diferentes instrumentos avaliativos, tais como, as grelhas de autoavaliação e as rubricas, em que os envolvidos podem identificar sob quais critérios serão avaliados.

As categorias caracterizadas como habilidades comunicativas são os eixos articuladores/norteadores transversais que estruturam o conjunto de conteúdos formativos da língua, podendo incluir os saberes, habilidades e atitudes da área do conhecimento, e possibilitando uma organização de descritores, com relação os objetivos de aprendizagem e a avaliação do desempenho do aluno, em diferentes atividades linguísticas que incluam a recepção, a produção e a interação.

Nesse cenário, a “avaliação escolar acontece a partir de instrumentos, também designados de ferramentas ou meios avaliativos”, que passam a caracterizar “a avaliação que os emprega, conferindo-lhe identidade [...]” (CANAN; PAIVA, 2016, p. 34). Por meio deles, é possível realizar registros de diferentes naturezas que permitem ao estudante gerenciar o processo e expressar suas habilidades na língua-alvo, e ao professor, mediar, organizar dados e informações, assim como compartilhar as responsabilidades de avaliação e compreensão dos resultados.

Essas práticas destacam o papel e o protagonismo que o estudante pode adotar no processo avaliativo. Entre as formas de atingi-lo pode-se fomentar diferentes modalidades avaliativas, como a autoavaliação, que estimula a reflexão sobre as dificuldades e progressos na aprendizagem. Dessa forma, é possível identificar a relação entre os esforços e os resultados finais, constituindo-se como um “excelente recurso para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e de tomada de decisão” (VILLAS BOAS, 2008b, p.13) e contribuir para a formação de uma cidadania crítica e participativa, por meio da construção e gerenciamento das aprendizagens no contexto acadêmico e social.

Por meio de novas práticas, como por exemplo, a autoavaliação, o estudante pode compreender o que se espera dele, com base nos instrumentos utilizados e nos resultados a serem alcançados. O uso dessa modalidade reflete a busca por um sujeito autônomo e em constante desenvolvimento, dado o cenário em que as competências relacionadas à aquisição e uso da língua-alvo são caracterizadas como instrumento de reflexão e transformação, desde uma perspectiva multidimensional. Dessa forma, os estudantes têm oportunidades para desenvolver capacidades de autoavaliação, de forma contínua, de acordo com os parâmetros referenciais e socialmente adotados.

Para que isso aconteça, é fundamental que “o aprendiz consiga compreender, desvendar e transformar sua realidade como sujeito do seu processo de aprender” (FERRAÇO DE PAULA, 2014, p. 59, tradução minha) e não apenas reproduzir conhecimentos adquiridos na língua-alvo para duplicar de forma mecânica nas avaliações.

Nesse cenário, segundo Sacristán *et al.* (2011, p. 253),

[...] a avaliação educativa é aprendizagem e toda aprendizagem que não significa autoavaliação da própria atividade do aprender não forma. Se a aprendizagem necessita do envolvimento ativo do sujeito que aprende, a autoavaliação se apresenta como consequência lógica. A avaliação vem a ser, nesse sentido, uma forma de autorregulação construtiva do mesmo processo que sustenta e justifica os ajustes necessários para garantir o adequado progresso de formação.

Nesse enquadramento teórico, quando a avaliação é utilizada para fomentar o aprendizado, os estudantes são estimulados a revisar seus trabalhos, de maneira crítica e construtiva, com oportunidades para ampliar os padrões de desempenho e melhoria do progresso da aprendizagem, ao invés de assumirem uma postura passiva frente às avaliações (BROADFOOT *et al.*, 1999). Dessa forma, podem ter um perfil das competências específicas que serão trabalhadas e identificar os níveis que podem ser alcançados, de acordo com as atividades propostas, bem como desenvolver seus conhecimentos, habilidades e atitudes, com relação à língua.

### 3. Procedimentos e desenho teórico-metodológico de uma matriz de descritores

Neste estudo, apresento como proposta, o uso de um recurso denominado Matriz de Descritores para Avaliação da Interação Oral em Língua Espanhola (doravante MD), (SOARES; COELHO, 2019), desenvolvida durante uma pesquisa de mestrado profissional. Sua elaboração teve como objetivo principal, auxiliar professores e estudantes nas avaliações. Está composta por descritores compilados, a partir do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCER), marco normativo que rege as certificações de diplomas, documentos que orientam os exames de línguas e demais serviços de avaliação e certificações, no âmbito internacional, e dos principais exames de proficiência em LE.

Os critérios adotados para a construção desse produto educacional levou em conta uma pesquisa documental, com ênfase na análise lexical e qualitativa, a fim de organizar e sintetizar as informações, a partir de documentos que serviram como base teórica para a composição da matriz, incluindo o QCER e os principais exames de proficiência em LE: *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU) *Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española* (SIELE), bem como os parâmetros para avaliação de línguas, da Associação de Examinadores de Línguas na Europa (ALTE). Essas certificações têm validade internacional e certificam o grau de competência e domínio do idioma espanhol, dirigido a estudantes e profissionais.

Tais documentos serviram como fonte de coleta dos descritores, configurados como elementos que caracterizam de maneira qualitativa as habilidades comunicativas, de acordo com o que se espera de cada critério, com relação ao nível de proficiência.

Primeiramente foi verificada a frequência de uso desses descritores relacionados a cada um dos níveis apontados nos documentos (A1-C2). Concluída essa etapa, foi realizada uma análise qualitativa, por meio da análise de categorias, com o intuito de agrupar descritores comuns, eliminar descritores repetidos e sistematizá-los, com base em duas variáveis, produção oral e interação oral. Esse procedimento metodológico teve como intuito mapear os principais descritores relacionados ao ensino, aprendizagem e avaliação da LE, na matriz de referência internacional e demais certificações.

Com isso, a MD visa apresentar um conjunto de descritores e níveis de proficiência comuns, que são aceitos por professores de LE e, conseqüentemente, podem ser usados para avaliar as expectativas de aprendizagem, promover boas práticas em sala de aula, avançar nos debates sobre a necessidade da criação de uma matriz de referência nacional para as línguas, que transite entre o local e o global, assim como possibilitar um sistema de certificação que possa validar o nível de proficiência alcançado pelos estudantes no contexto regular de ensino.

#### **4. Não basta apenas (re)pensar. Afinal, quais são as possibilidades de uso da matriz na prática?**

Apesar de a MD ter sido idealizada inicialmente para um contexto de aplicação em cursos extracurriculares, na modalidade de cursos livres, especialmente, no âmbito do ensino na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, esse recurso pode alcançar outras modalidades e ampliar seu escopo de atuação, como o Ensino Médio, por exemplo.

Essa proposta foi construída para trabalhar o eixo da oralidade e os descritores selecionados estão relacionados às expectativas de aprendizagem e níveis de desempenho que se espera do estudante, devido, principalmente, à dificuldade em estabelecer padrões para a avaliação oral, “exatamente por ser considerada como um mero improviso ou vista de maneira coloquial, o que pode implicar em menos seriedade e prestígio” (QUEVEDO-CAMARGO; GARCIA, 2017, p.106). Nesse sentido, a MD busca contribuir para um processo menos subjetivo e significativo, a fim de alcançar maior objetividade na avaliação de provas orais (MORAL MANZANARES, 2013) e facilitar a comparação entre o que se trabalha em sala de aula com os indicadores dos sistemas de avaliação e certificação, tendo como base um banco de descritores e níveis de proficiência, alinhados aos níveis usados no QCER e demais exames internacionais.

Considerando que “os professores inovam, basicamente, usando e adaptando exemplos” (SACRISTÁN *et al.*, 2011, p. 9), a proposta aqui evidenciada indica o acesso a um conjunto detalhado de descritores respectivos de diferentes níveis de proficiência, visando auxiliar na busca de evidências qualitativas, com relação ao desempenho a ser alcançado. Nesse sentido, evidencio a importância de matrizes de descritores para uso no processo de ensino, aprendizagem e avaliação da língua, pois essas bases auxiliam na identificação e descrição qualitativa dos critérios, diminuindo as dificuldades de busca e seleção (COELHO, 2019).

A MD disponibiliza os descritores em função dos níveis de proficiência (A1, A2, B1), relacionados às habilidades linguísticas de produção, compreensão e interação oral. Na Figura 1, apresento um exemplo de parte da MD para avaliação da interação oral.

Figura 1 – Matriz de descritores: Interação oral

INTERAÇÃO ORAL		
A1	A2	B1
<p><b>IOA1-</b> Comunica de forma simples, sobre assuntos conhecidos como falar sobre si e sobre sua vida diária, a casa, a família, a escola, etc., desde que o meu interlocutor se disponha a repetir ou dizer por outras palavras, num ritmo mais lento, e me ajude a formular aquilo que eu gostaria de dizer.</p> <p><b>IOA1-</b> Nas conversas, solicita ajudas, repetições e esclarecimentos.</p> <p><b>IOA1-</b> A comunicação se faz praticamente impossível, devido a um discurso totalmente descontinuo e sem conexão, com frases soltas que não conecta.</p> <p><b>IOA1-</b> Mostra dificuldades de compreensão, expressa-se com palavras soltas e, na maioria das ocasiões, não responde, limita-se a indicar que não compreende ou a repetir o que diz o interlocutor, apesar das reformulações e repetições constantes do interlocutor.</p>	<p><b>IOA2-</b> Comunica o que quer dizer numa conversa simples e direta de informação limitada acerca de assuntos rotineiros, e previsíveis, em que se tratam temas de interesse para o candidato ou assuntos da vida diária: intercâmbios simples e diretos de informação, opinião e pontos de vista simples, gostos, desejos, preferências, planos, experiências, sugestões, propostas, etc.</p> <p><b>IOA2-</b> Participa em conversas breves, do tipo transicional, com o fim de satisfazer necessidades de sobrevivência básica, apesar de não compreender o suficiente para manter a conversa.</p> <p><b>IOA2-</b> Participa de conversas informais breves e simples que tem lugar nos intercâmbios sociais de tipo cotidiano.</p> <p><b>IOA2-</b> Participa numa conversa telefônica simples com uma pessoa conhecida sobre um</p>	<p><b>IOB1-</b> Participa, de forma limitada, num seminário ou reunião de orientação, desde que tenha um interlocutor cooperativo, que utilize uma linguagem simples.</p> <p><b>IOB1-</b> Participa em conversas encaminhadas a satisfazer necessidades cotidianas ou interesses pessoais: fazer mudanças ou devoluções, solicitar um serviço, fazer uma queixa ou uma consulta, confirmar ou marcar um encontro/consulta, solicitar uma informação, encontrar com amigos, etc. Pergunta e responde a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.</p> <p><b>IOB1-</b> Pergunta e responde a perguntas simples sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de necessidade imediata.</p> <p><b>IOB1-</b> Participa em discussões manifestando diferentes graus de subatividade</p>

Fonte: Soares e Coelho (2019)

Esse recurso pode servir como uma base de dados para buscas específicas de indicadores, critérios, descritores e níveis de proficiência, servindo como um importante quadro de referência para a criação de diferentes instrumentos avaliativos. Um desses instrumentos é a rubrica que é organizada a partir de critérios, níveis de proficiência/desempenho e descrições da qualidade desses desempenhos. Ter acesso facilitado a esses critérios e descritores comuns também podem tangenciar os aspectos de confiabilidade e validação desses instrumentos, facilitando o processo avaliativo por meio de uma aproximação gradual entre o que é esperado e o alcançado.

Tendo em vista que o processo de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas nunca está concluído, principalmente, devido à rápida evolução do mundo, que exige uma atualização permanente do saber (CANQUIZ; INICIARTE, 2006) e melhoria constante da competência comunicativa, em constante desenvolvimento, destaco a relevância dos descritores e critérios de avaliação que devem ser compreendidos como referentes observáveis dos conhecimentos e habilidades desenvolvidas. Podem ser evidenciados por meio de diferentes atividades que permitem elucidar o grau de desempenho adquirido, a indicação dos níveis de proficiência e o alcance dos resultados de aprendizagem, mediante o trabalho com os conteúdos e objetivos de cada etapa educativa.

Assim, o uso da MD pode orientar o processo avaliativo e a compreensão de uma concepção do conhecimento na língua como um saber integrado, com a devida coleta de informações por meio da utilização de técnicas, procedimentos e instrumentos variados que possam permitir a constatação dos progressos alcançados pelos estudantes e suas dificuldades (LORENTE MUÑOZ, 2011). Tais informações podem possibilitar novas dinâmicas e a gestão permanente dos processos de ensino e aprendizagem, levando em conta que a base compilada por descritores, níveis e categorias não têm como intuito principal, facilitar a correção e indicação de notas relacionadas à aprovação e reprovação, mas a geração de dados significativos, objetivos, confiáveis, observáveis e amparados em princípios teórico-metodológicos comuns, amplamente reconhecidos e válidos, nacional e internacionalmente.

Busca-se, a partir dessa referência básica, a obtenção de resultados que possam permitir ao professor o monitoramento permanente da qualidade e da eficácia das aprendizagens e ao estudante, o reconhecimento de suas dificuldades, falhas, insucessos e o que precisa melhorar,

a partir dos critérios previamente adotados e definidos. Com isso, será necessário que o estudante tome posicionamentos com relação ao próprio aprendizado, assumindo sua responsabilidade como participante desse processo.

Isso implica a renovação das práticas avaliativas, que passam a destacar os resultados de aprendizagem esperados e a possibilidade da observação direta das produções, desenvolvimento e desempenho na língua. Dessa forma, é importante que o estudante “tenha informação sobre seu próprio processo de aprendizagem, isto é, se está conseguindo alcançar os objetivos que se propunham. Desde este ponto de vista, uma boa estratégia consiste em contar com uma série de instrumentos que nos ajudem no trabalho de avaliar (e talvez qualificar)” (GARCÍA GARCÍA; TERRÓN LÓPEZ; BLANCO ARCHILLA, 2009, p.291, tradução minha).

Considerando que “o ensino, a aprendizagem e a avaliação são elementos estreitamente relacionados e qualquer mudança na avaliação necessariamente reflete em alterações no ensino e aprendizagem em sala de aula” (MORENO OLIVOS, 2016, p.19), a adoção de novas práticas e instrumentos pautados em critérios e descritores objetivos e qualitativos podem e devem potencializar as aprendizagens na língua, a corresponsabilidade, o gerenciamento e a autonomia. Tais procedimentos também visam tornar as avaliações orais menos subjetivas e mais dinâmicas. Nesse sentido, busca-se ir além da verificação de conteúdos transmitidos, por meio da aplicação de provas escritas baseadas em livros didáticos, e adotar novas propostas avaliativas da habilidade oral, com uso de ferramentas válidas e construtos referentes a situações e contextos da vida real, elaborados para alcançar indicadores que permitam tomar decisões, reconhecer e captar a riqueza das atuações dos estudantes, em um processo de aprendizagem que possa ser observável, interpretado e validado.

As inovações que se buscam por meio das práticas visam contribuir no processo formativo, desde uma perspectiva integradora e democrática, em que a aprendizagem dos estudantes, as práticas docentes e o desenvolvimento dos currículos regulares possam ser beneficiados com novas propostas, como a que se apresenta, por meio desse referencial conceitual e pedagógico, visando à promoção das aprendizagens, a busca por resultados mais efetivos e a identificação do alcance do desempenho na língua, com base em descritores reconhecidos nacional e internacionalmente.

O uso da MD também pode fomentar outros debates e ações de forma complementar. A primeira delas visa estimular a ampliação de novas matrizes que possam convergir, de maneira integrada, em algo mais amplo, como a propositura de uma Matriz de Referência para as Línguas no cenário brasileiro, desde uma perspectiva multidimensional, reflexiva e crítica, com foco nas potencialidades, limitações e implicações referentes ao uso de descritores qualitativos e níveis de proficiência na educação básica, tendo em vista a emergência de políticas linguísticas que possam contribuir para essa modalidade.

Outra ação que destaco refere-se à uma proposta de relacionar os anos de escolaridade do ensino básico com os níveis de proficiência linguística (A1-C2) que são organizados na MD e também presentes nos documentos norteadores, tais como o QCER, visando integrar o processo de ensino, aprendizagem, avaliação e certificação da proficiência na língua-alvo.

Nesse cenário, pode-se (re)pensar outras iniciativas que venham a potencializar um processo formativo que tenha mais significado para os estudantes, relacionando os níveis de proficiência, reconhecidos mundialmente, ao currículo escolar e considerados por anos de escolaridade. Com isso, os níveis de proficiência linguística podem ser adaptados com base nos níveis do QCER, buscando uma correspondência e integração com o uso de matrizes de referência.

Essa correspondência entre a escolaridade e os níveis de proficiência do QCER pode ser (re)pensada e (re)significada para a construção dos planos pedagógicos, levando em conta as

expectativas e resultados de aprendizagem, metas e objetivos que se esperam do estudante, durante cada ano letivo.

Além disso, professores e estudantes podem acompanhar suas aprendizagens, reconhecer quais são os conhecimentos, habilidades e atitudes (aspectos cognitivos, comunicativos e socioculturais) que devem ser alcançados em cada ano de escolaridade, tendo em vista que “não há indicadores de desempenho para o ensino de Língua Estrangeira (LE) no Brasil [...]”, o que “inibe a reflexão sobre estratégias de melhoria do aprendizado, além de reforçar a baixa importância conferida à LE na grade curricular brasileira” (FRANCINI, 2017, p. 1).

O estabelecimento de níveis comuns de referência concorre para a transparência e comparabilidade dos processos de ensino e aprendizagem e para o correspondente reconhecimento dos níveis de competência linguística alcançados (FRANCINI, 2017, p. 1).

Essa proposta pode inspirar novas ações, não apenas com relação às práticas avaliativas de LE no contexto escolar, mas também de outras línguas, redimensionando novos objetivos, resultados de aprendizagens, metodologias e critérios de avaliação, no sentido de integrar diferentes dimensões no processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que não se trata de uma perspectiva prescritiva e limitada, tampouco da realização de um treinamento mecânico de identificação e classificação dos estudantes em níveis de proficiência, mas de uma proposta que busca novos caminhos e práticas para intensificar o protagonismo e a autonomia, compreendendo o estudante como agente social e aprendiz autônomo, capaz de gerenciar suas aprendizagens, reconhecer as dificuldades encontradas, acompanhar os indicadores dos resultados e responsabilizar-se pelo controle desses processos durante o desenvolvimento das competências na língua-alvo.

Antes de finalizar essa discussão cabe ainda destacar os principais desafios relacionados à temática da avaliação em LE e o uso de matrizes. O principal deles, apontado na literatura, refere-se à dificuldade em avaliar a oralidade, por se tratar de uma atividade complexa, devido à falta de critérios para mensuração do desenvolvimento da interação oral (SILVA, 2018). Esse obstáculo se deve, muitas vezes, à falta de critérios, descritores qualitativos e instrumentos que possam facilitar o trabalho docente, além da carga horária excessivamente baixa e insuficiente para o ensino de línguas na grade curricular, dificultando o desenvolvimento das quatro habilidades, assim como a execução de práticas avaliativas orais.

Esse panorama evidencia o fato de que são cruciais outras alternativas que possam auxiliar docentes e estudantes para diminuir os obstáculos enfrentados pela ausência das práticas orais em LE, assim como a realização das avaliações dessa habilidade. Propõe-se como iniciativa, a ampliação da carga horária de ensino de línguas, de forma complementar em outros espaços da instituição escolar, como os núcleos de línguas (espaços do programa nacional Idiomas sem Fronteiras), centros de idiomas, ou estruturas congêneres, visando otimizar diferentes ambientes institucionais, ressignificar novos espaços e transcender os limites das práticas rotineiras de ensino, aprendizagem e avaliação.

Nesse contexto, as avaliações podem ser realizadas nesses espaços formativos e os exames orais podem ser efetivados por meio de bancas de professores, com uso de entrevistas e rubricas construídas com os descritores e níveis de proficiência linguística (A1-C2)<sup>2</sup>.

Outro limite refere-se à necessidade da adoção de novos papéis para docentes e estudantes que estão imersos em contextos multilíngues e multiculturais, em constante transformação. Sob esse argumento, os professores podem assumir o papel de negociadores,

---

<sup>2</sup> Esses níveis podem ser adequados a cada série, com base na relação entre os anos de escolaridade da grade comum do ensino básico e os níveis de proficiência na língua-alvo.

estimular novos avanços na aprendizagem, promover o desenvolvimento de habilidades de reflexão, possibilitar novas práticas e uso de recursos para que os estudantes evoluam em suas aprendizagens e reconheçam a responsabilidade de seus aprendizados. Esse processo implica o desenvolvimento da autonomia, posicionamento reflexivo e crítico com relação ao uso da língua como elemento que possibilita transformar o meio social e escolar em um espaço mais humano, solidário e de convivência mais ampla, como um importante instrumento de socialização, mediação e transmissão cultural.

Também ressalto a necessidade de leitura e análise do QCER, publicado em 2018, para trabalhos futuros de ampliação da MD, com o intuito de verificar se foram incluídos novos descritores para a habilidade oral. Vale ressaltar que o documento utilizado para a elaboração da MD refere-se à publicação de 2001, tendo em vista o período de realização da pesquisa e elaboração do produto educacional. Devido a contínuas solicitações, a atual versão visa complementar a original, prevendo uma cobertura mais detalhada para os níveis A1 e C, por meio de conjunto de escalas ilustrativas, com descritores que buscam medir estratégias de mediação, reações à literatura, interação on-line e aspectos relacionados à línguas de sinais.

## 5. Considerações finais

A discussão põe ênfase na mudança do processo avaliativo em LE, com indicação para o uso de uma matriz de descritores, visando potencializar uma avaliação significativa, colaborativa e dinâmica, além de produzir impacto na área de ensino e aprendizagem de línguas, levando em conta as dimensões cognitivas, comunicativas e socioculturais. A proposta busca inovar e produzir rupturas nas práticas rotineiras de avaliação, fomentar a mudança de comportamento de docentes e estudantes e contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa, essencial para a inclusão social, compreensão mútua, desenvolvimento pessoal e profissional.

Desde uma perspectiva de persistência e resistência, a proposta também ressalta a importância da LE no contexto educativo e a necessidade de novos caminhos formativos e avaliativos, em que a língua não seja considerada apenas um instrumento facilitador da comunicação ou um mero conteúdo a ser cumprido, numa perspectiva simplista e de constante esvaziamento. Por outro lado, deve ser tomada como prioridade institucional, como elemento desencadeador do desenvolvimento integral e holístico dos estudantes, num processo dinâmico, multidimensional e evolutivo.

Com base na discussão apresentada, cabe ainda perguntar: quais implicações e impactos o uso de matrizes pode trazer aos professores e estudantes?. Tal questionamento leva a considerar a importância de estudos futuros, levando em conta que não se trata de uma proposta acabada. Além disso, destaco a importância da compilação de novas bases para identificação dos descritores e critérios relacionados aos demais níveis e eixos, tais como a produção escrita, compreensão oral e escrita.

Antes de encerrar essas considerações não poderia deixar de mencionar a importância do amparo de políticas públicas nacionais, a fim de sancionar diretrizes e referenciais para o ensino de línguas, possibilitando aos docentes participarem das discussões dessas medidas, para não carecer de legitimidade democrática e consenso na comunidade acadêmica. Também destaco a relevância da implementação de outras matrizes que possam coexistir com novos métodos e propostas oriundas das ações articuladas de diversos agentes, objetivando a construção de conhecimentos na língua, desde uma perspectiva reflexiva, dinâmica e colaborativa, privilegiando o diálogo entre a teoria e a prática.

## Referências

- BARQUERO D'AVANZO, Milena; UREÑA SALAZAR, Elvia. Rúbricas para evaluar la competencia oral en un segundo idioma: un estudio de caso. **InterSedes**, v.16, 2015, p. 1-22. Disponível em: <http://www.scielo.sa.cr/pdf/is/v16n34/2215-2458-is-16-34-00017.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jan. de 2021.
- BROADFOOT, Patricia *et al.* **Assessment for Learning: beyond the black box**, 1999. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/271848977\\_Assessment\\_for\\_Learning\\_beyond\\_the\\_black\\_box](https://www.researchgate.net/publication/271848977_Assessment_for_Learning_beyond_the_black_box). Acesso em: 2 fev. 2021.
- CANAN, Ana Graça; Paiva, Vitória Silva. **Avaliação de língua inglesa na sala de aula: uma construção coletiva**, Natal: EDUFRN, 2016.
- CANQUIZ R., Liliana; INCIARTE G., Alicia. Metodología para el diseño de perfiles basados en el enfoque de competencias. **Laurus Revista de Educación**, v. 15, n. 29, 2009, p. 33-52.
- COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. Avaliação para a aprendizagem e desenvolvimento de competências no contexto de ensino de línguas: conceitos e reflexões. *In: COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva (Org.). Competências no ensino-aprendizagem de línguas: Pressupostos, Práticas e Reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019, p. 355-378.
- CONSELHO EUROPEU. **Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas: aprendizagem, ensino e avaliação**. Lisboa: Edições ASA, 2001.
- FERRAÇO DE PAULA, Lisiani. Procedimentos espontâneos de aprender LE (inglês): um esboço de análise da competência espontânea. *In: ALMEIDA FILHO, José Paes de. Competências de aprendizes e professores de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 57-86.
- GARCÍA, Rosario Yanes *et al.* El aprendizaje del español basado en competencias: una opción para estudiantes no hispanohablantes. **Edumecentro**, Santa Clara, v. 7, n. 3, 2015, p. 148-164. Disponível em: [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S20778742015000300011&lng=es&nrm=iso](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S20778742015000300011&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 08 jan. 2021.
- GARCÍA GARCÍA, M. J.; TERRÓN LÓPEZ, M.; BLANCO ARCHILLA, Y. Desarrollo de recursos docentes para la evaluación de competencias genéricas. **ReVisión**, v. 3, n. 2, p. 17-37, 2009. Disponível em: <http://aenui.net/ojs/index.php?journal=revision&page=article&op=viewArticle&path%5B%5D=70&path%5B%5D=113>. Acesso em: 29 jan. 2021.
- JETTÉ, Karine. La evaluación interaccional en la clase de ELE. **MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera**, n. 25, 2017, p. 1-107.
- LORENTE MUÑOZ, Pablo. Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI. **Tejuelo**, nº 11, 2011, p. 104-127. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/41568704.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.
- LORENTE MUÑOZ, Pablo. Retos de la evaluación en Lengua Castellana y Literatura para el siglo XXI. **Tejuelo. Didáctica de la lengua y la literatura. Educación**. Trujillo (Cáceres) Miajadas (Cáceres), IV, n. 11, 2011, p. 104-126. Disponível em: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/29081>. Acesso em: 05 jan. 2021.
- MICCOLI, L. Experiências de professores no ensino de língua inglesa: uma categorização com implicações para o ensino e a pesquisa. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 10, n. 1, 2012, p. 47-86. Disponível em: <http://www.rle.ucpel.tche.br/index.php/rle/article/view/155>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- MORAL MANZANARES, F. Escalas de descriptores y fiabilidad de la evaluación de la expresión e interacción orales del usuario competente. **Revista Nebrija de Lingüística**

- Aplicada**, 2013. Disponível em: [https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_532969b19a90c.pdf](https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_532969b19a90c.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.
- MORENO OLIVOS, Tiburcio. **Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje: reinventar la evaluación en el aula**. México: UAM, Unidad Cuajimalpa, 2016.
- PÁDUA, Livia de Souza. **O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças**. 57 f. Dissertação. Mestrado Profissional em Letras Estrangeiras Modernas, Universidade Estadual de Londrina, 2016. Disponível em: [https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2019/04/P%C3%A1dua\\_L%C3%ADvia\\_S\\_Me\\_2016.pdf](https://meplem.com.br/wp-content/uploads/2019/04/P%C3%A1dua_L%C3%ADvia_S_Me_2016.pdf). Acesso em: 05 jan. 2021.
- QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. GARCIA, Lucas Henrique. Avaliação da oralidade em língua inglesa: a atribuição de notas como expressão da subjetividade do professor. **Signum**, v. 20, n. 3, 2017, p. 93-117. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/25481/22644>. Acesso em: 3 fev. 2021.
- QUISPE, L.; HUAYLLASCO, P. Enfoque cognitivo, comunicativo y sociocultural en la comprensión y creatividad literaria. **Revista Investigación**, v. 23, n. 2, p. 33-36, 2019. Disponível em: <http://revistas.unsch.edu.pe/index.php/investigacion/article/view/108>. Acesso em: 25 jan. 2021.
- RÍOS MUÑOZ, Daniel; HERRERA ARAYA, David. Los desafíos de la evaluación por competencias en el ámbito educativo. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 4, p. 1073-1086, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/2017nahead/1517-9702-ep-S1678-4634201706164230.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2021.
- ROMÉU ESCOBAR A. J., et al. **Acerca de la enseñanza de la lengua y la literatura**. La Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 2003.
- SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências : o que há de novo?.** Tradução: Carlos Henrique Lucas Lima, Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SILVA, Paulo Bruno Lopes da. **Práticas de expressão oral em Francês Língua Estrangeira a distância: desenvolvimento da fluência oral e da fluência digital em um curso on-line**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2018. Disponível em: <http://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-23072018-165812/pt-br.php>. Acesso em: 10 jan. 2021.
- SOARES, Franciane de Araújo; COELHO, Iandra Maria Weirich da Silva. **Proposta para avaliar a interação oral em língua espanhola: guia didático para professores**. 2019. Produto educacional - Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2019.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papirus, 2008a.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Campinas: Papirus, 2008b.
- VINE JARA, Ana; FERREIRA CABRERA, Anita. Mejoramiento de la competencia comunicativa en español como lengua extranjera a través de la videocomunicación. **Revista de lingüística teórica y aplicada**, v. 50, n. 1, p. 139-160, 2012. Disponível em: [https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48832012000100007](https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832012000100007). Acesso em: 12 fev. 2021.