



DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DOS CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS (CILs)



Secretaria
de Educação



GDF
É tempo de ação.



DIRETRIZES PEDAGÓGICAS DOS CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS (CILs)



Brasília-DF,
2019

Governador do Distrito Federal

Ibaneis Rocha Barros Júnior

Secretário de Estado de Educação

João Pedro Ferraz dos Passos

Secretário-Adjunto de Estado de Educação

Quintino dos Reis Borges Filho

Subsecretário de Educação Básica

Helber Ricardo Vieira

Membros Titulares do GT

Paula Soares Marques Ziller, Ivo Marçal Vieira Junior, Juscelino da Silva Sant'Ana, Renata Batista Sousa, Letícia de Lourdes Curado Teles, Cristiane Caroline Moreira Gomes, Samara Maria Cordeiro Gomes, Francisco Sidney Oliveira Da Silva, Adriana Cristina Ferreira Lopes, Geraldo Marques dos Santos Júnior, Alício Araujo, Flávia Rodrigues de Oliveira, Lidiane Soares Barbosa, Paula Esteter Colaço, Sinélia Espíndola Peixoto, Oriana Fonseca Mariano, Sandra Regina Peixoto Braga, Helder Gomes Rodrigues, Daniela Dias Braga Jabrane, Thailisa Katiele Batista de Oliveira, Patrícia Souza Melo.

Membros Suplentes do GT

Alessandra Edver dos Santos Milhomem, Isabel Cristina Campos de Andrade, Ludmilla Cozac dos Santos, Patrick Ramon Gomes Oliveira, Gabriela Cavalcanti Sobreira, Sérgio Cardoso Passos, André de Carvalho Martins, Ana Cristina da Silveira Chaves, Paulo Henrique Souza França, Isabela de Lima Garcez Moreira, Thalita Sally Travassos de Santana, Kleuber Pereira Ferraz, Sidney Sabino de Jesus, Andressa de Souza Silva, Maria Lúcia da Cruz Silva, Isabel Cristina Araujo Teixeira, Daniel de Lima Goulart, Cristhiane Miranda Vaz.

Colaboradores Internos

Barbara Cristina Duqueviz, Leda Regina Bitencourt da Silva, Lúcia Cristina da Silva Pinho.

Colaboradores Externos

Gladys Quevedo Camargo

Revisão do Conteúdo Erisevelton Silva Lima

Revisão Textual e Gramatical

Selma Furtado Frasão

Arte capa e diagramação

Frank Alves



DEDICATÓRIA

A SEEDF dedica este marco orientador do trabalho pedagógico dos Centros Interescolares de Línguas à memória da Professora Nilce do Val Galante, idealizadora e primeira gestora do primeiro CIL do DF, falecida em abril de 2018.

SUMÁRIO

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

5.3 A PROGRESSÃO NA PERSPECTIVA DE CICLOS DE APRENDIZAGEM.	62
5.4 AÇÕES INTERVENTIVAS	63
6 SERVIÇOS DE APOIO EDUCACIONAL.....	65
6.1 ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL.....	66
6.2. SALA DE RECURSOS	68
6.3.SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM – SEAA.....	69
7 REFERÊNCIAS.....	71



1

APRESENTAÇÃO

Estas Diretrizes Pedagógicas (DPs) são resultado de um ano de atividades realizadas por um Grupo de Trabalho (ORDEM DE SERVIÇO Nº 03/SUBEB/SEEDF, DE 12 DE MARÇO de 2018) formado por representantes de todos os Centros Interescolares de Línguas (CILs) e profissionais atuantes nas instâncias intermediária e central da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) responsáveis por seu acompanhamento pedagógico. Também contou com contribuições de colaboradores internos e externos, tanto no processo de formação por que passaram os participantes antes do início da elaboração dos textos, como na leitura crítica do documento resultante.



Ilustração: acervo do CIL Gama

Este documento, construído de forma democrática e reflexiva, objetiva orientar o trabalho pedagógico dessas escolas de natureza especial dentro de uma perspectiva de rede e está alinhado com os marcos orientadores da rede pública de ensino do DF. Tanto os objetivos quanto a função social estão em consonância com o que estabelecem os pressupostos teóricos do Currículo em Movimento e mantêm o foco nas aprendizagens e nas estratégias que possibilitem que os estudantes se tornem mais autônomos em seu processo de aprendizagem/aquisição de um novo idioma.

Ele também resgata um pouco do histórico de criação dessas UEs e dos processos de expansão que culminaram na abertura de unidades de CIL em todas as Regionais de Ensino do DF. O documento alerta, entretanto, que critérios como o de proficiência linguística comprovada de professores e UE com equipes gestoras próprias deverão ser observados para que novas unidades sejam criadas sem perda da qualidade.

Afinadas com abordagens contemporâneas de ensino de línguas, estas Diretrizes têm o foco na aprendizagem, a centralidade no sentido e o desenvolvimento temático como princípios que devem permear a estruturação curricular e a organização escolar nos CILs. Isso pode ser identificado no caráter flexível dos referenciais curriculares construídos nestas Diretrizes. Neles, os objetivos de aprendizagem aparecem dentro de cada Ciclo sem subdivisões por níveis, cabendo a cada Unidade Escolar (UE) organizá-los de acordo com sua proposta de trabalho didático-pedagógico, seja por meio da adoção de livros didáticos ou da elaboração de seu próprio material, em consonância com o que conste nos seus Projetos Político-pedagógicos (PPP).

Estabelece-se, neste documento, um alinhamento claro com o que preconizam o Currículo em Movimento, as Diretrizes de Avaliação e outros marcos orientadores da SEEDF, de forma a consolidar o trabalho dos CIL em uma perspectiva de rede, ao mesmo tempo em que se procura preservar a identidade de cada UE e valorizar a diversidade de propostas didático-pedagógicas que caracterizam esta política pública de ensino de línguas que se desenvolve no DF desde a fundação do primeiro CIL.

No que diz respeito ao trabalho por Ciclos de Aprendizagem proposto pela SEEDF para a rede pública de ensino do DF, verificaram-se diferentes estágios de adaptação a essa nova organização pedagógica nos CILs. Por esse motivo, o processo de implantação da estrutura de progressão por ciclos nessas UEs poderá acontecer de forma gradual, tendo a rede de CILs o prazo de até três anos, a partir da data de publicação destas Diretrizes, para procederem à sua ampla e efetiva implementação. Para isso, cada UE poderá valer-se de estratégias que julgue pertinentes para a devida preparação de sua comunidade escolar à nova organização didático-pedagógica.

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

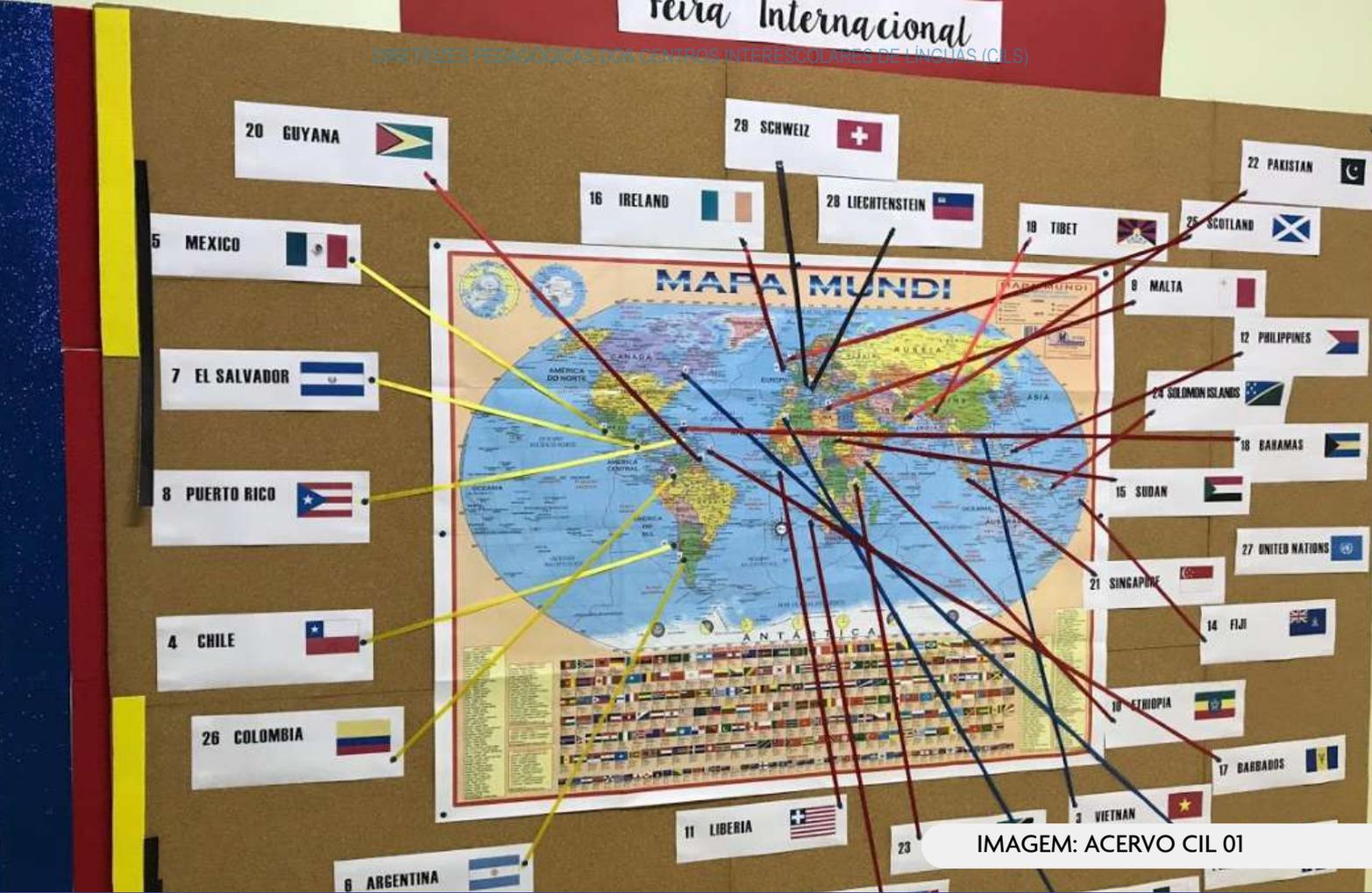


IMAGEM: ACERVO CIL 01

2

DEFINIÇÃO DOS CENTROS INTERESCOLARES DE LÍNGUAS

2.1 Contextualização Histórica

Em 1975, surgiu a primeira escola pública brasileira voltada exclusivamente ao ensino de línguas. Por sua proposta de ensino complementar ao currículo de Língua Estrangeira (LE) da rede pública de ensino do Distrito Federal, essa unidade escolar de natureza especial recebeu o nome de Centro Interescolar de Línguas (CIL).

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.

Sabe-se que um dos grandes entraves à aprendizagem adequada de LE em escolas públicas sempre foi o grande número de estudantes em sala, situação até hoje presente em grande parte das instituições de ensino público no Brasil. 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. Essa proposta demandaria, por conseguinte, profissionais proficientes nas línguas a serem ensinadas, motivo que deu origem às bancas examinadoras para profissionais que desejavam atuar em CIL. Esse critério de proficiência no idioma a ser ensinado é um dos aspectos mais importantes que tornaram possível a oferta de educação de qualidade em línguas estrangeiras nessas UEs.

Depreende-se, portanto, que a criação desse primeiro CIL não foi tarefa fácil, pois significou uma radical reestruturação da oferta de um único componente curricular, historicamente desvalorizado em relação aos demais componentes das grades curriculares, com a consequente exigência de profissionais mais qualificados.

Porém, foram inequívocos os resultados alcançados pela iniciativa da professora Nilce, apesar de seu limitado alcance naquele primeiro momento. Em pouco tempo, o CIL de Brasília (hoje chamado de CIL 01 de Brasília) começou a ganhar reconhecimento, influenciando na formação de muitos jovens no DF, alguns dos quais retornaram posteriormente a essa UE já como professores.

Dez anos depois da criação da primeira unidade, foi inaugurado o CIL de Ceilândia (1985). Segundo Sant’Ana (2010), a história dessas UEs coincide com o processo de abertura democrática do país e com a redemocratização do acesso à educação, que acabou estimulando o surgimento de outras unidades até a década seguinte: CIL de Taguatinga (1986), CIL do Gama (1987), CIL de Sobradinho (1987), CIL do Guará (1995), CIL 02 de Brasília (1998) e CIL de Brazlândia (1998). É interessante notar que todas essas unidades foram constituídas, primeiramente, como iniciativas (projetos) de profissionais da educação e estudantes interessados em dominar uma língua estrangeira,

como aponta Faustino (1995), antes de serem oficializadas como unidades da rede pública de ensino do DF.

Em 2015, entretanto, de forma inédita na história dos CIL, novas unidades foram criadas por iniciativa da gestão central da SEEDF: CIL do Recanto das Emas, CIL de Planaltina e CIL de Santa Maria. Entretanto, tal decisão foi resultado de movimentos das comunidades das Regiões Administrativas que, havia muito tempo, pleiteavam a criação dessas UEs de línguas. No caso do Recanto das Emas, levou-se também em conta a existência de um projeto de CIL, existente há muitos anos, no Centro Educacional Myriam Ervilha, cujas atividades não foram encerradas mesmo depois da criação do CIL nessa Região Administrativa, dada a importância conquistada por esse projeto nessa comunidade muito carente.

Esse movimento de expansão da rede de CIL contou com apoio de autoridades locais que viam essa proposta de ensino especializado de línguas como uma importante política pública do Distrito Federal. Devido ao trabalho de excelência realizado por essas UEs que lhes trouxe grande visibilidade, outras quatro unidades vieram a ser criadas em 2016 – CIL do Paranoá, CIL de São Sebastião, CIL do Núcleo Bandeirante e CIL de Samambaia –, ação que completou a rede de UEs públicas de línguas com presença em todas as Regionais de Ensino do DF.

Em 2018 surgiu, após processo de desmembramento do CIL do Núcleo Bandeirante durante o ano de 2017, o CIL do Riacho Fundo I. Isso resultou na expansão da oferta de cursos de línguas também no Riacho Fundo II com a abertura de uma extensão da unidade criada no Riacho Fundo I. Porém, cabe mencionar que esse processo de desmembramento de unidades dentro de uma mesma CRE implicou grandes desafios para as equipes gestoras e de coordenação pedagógica locais, pois tiveram de administrar o complexo contexto de uma UE em dois espaços diferentes. Esse fato confirmou a necessidade de que novos CILs sejam criados com equipes gestoras próprias em cada espaço, onde forem ofertados cursos, de modo a garantir o adequado acompanhamento administrativo-pedagógico do trabalho realizado em cada unidade de CIL.

É importante ressaltar que o processo de expansão dos CILs nunca se restringiu, entretanto, ao quantitativo de unidades e de estudantes atendidos. A ampliação da oferta de outras línguas de interesse de suas comunidades, seja a partir de Termos de Cooperação Técnica, por meio de projetos ou por iniciativa de gestores e outros agentes envolvidos nessa política pública de ensino de línguas, é um traço que confirma a vocação

dos CILs para a diversificação de cursos que podem neles encontrar espaço. A oficialização da língua japonesa, por meio da inclusão desse componente curricular em concurso público para professores realizado em 2017, é um grande exemplo do potencial dessas UEs no que diz respeito a esse aspecto de seu constante processo de expansão. Iniciada como um projeto de curso em 2009, nos CILs do Gama, de Sobradinho, de Ceilândia e de Taguatinga, a oferta do Japonês se expandiu para o CIL do Recanto das Emas em 2016 e, em 2017, chegou ao CIL do Paranoá, que contou com o apoio de recursos financeiros do Governo Japonês para sua implantação já como oferta oficial.

Também é relevante citar o projeto de curso de Alemão no CIL 01 de Brasília, iniciado em 2009 com apoio do Instituto Goethe e da Embaixada da Alemanha, no marco da iniciativa *Escolas: parceiras para o futuro (PASCH)*, projeto do Governo desse país que, por meio do referido instituto, fomenta o ensino da língua e da cultura alemãs em escolas públicas e privadas em mais de 100 países. Em 2014,

foi formalizado um Termo de Cooperação Técnica entre a SEEDF e o Instituto Goethe, o qual fortaleceu a oferta do Alemão nesta unidade escolar, propiciando, além de outros fatores, oportunidades de estudo na Alemanha a seus estudantes e professores.

A diversificação do público-alvo dos CILs ao longo do tempo é, de igual forma, um aspecto que merece destaque. Inicialmente, a primeira UE teve um caráter predominantemente intercomplementar, ou seja, os estudantes tinham suas notas nos cursos de línguas nesse CIL enviadas a suas escolas de origem, o que os eximia de frequentarem as aulas regulares de Inglês em suas UEs. Esse sistema, chamado de *regime de Tributabilidade*¹, foi levado a cabo de forma diferenciada em cada CIL até 2003.

No período entre 2004 e 2009, esse sistema funcionou de forma compulsória em todos os CILs. Nessa

1

Regime de Tributabilidade se refere ao sistema de intercomplementaridade em que escolas de natureza especial atendem a todos os estudantes de uma UE regular em contraturno. As UEs de origem dos estudantes atendidos compulsoriamente por escolas de natureza especial são denominadas escolas tributárias.

época, as escolas tributárias eram escolhidas pelas Regionais e os CILs apenas procediam às matrículas dos estudantes. As Regionais comunicaram à SEEDF, em várias ocasiões, que sofriam pressão de pais e responsáveis, pois todos queriam matricular seus filhos nas escolas tributárias para, conseqüentemente, conseguirem vagas nos CILs. Isso demonstrava o interesse de significativo número de estudantes da rede pública em estudar nessas UEs. Por outro lado, também havia casos em que pais de estudantes tributários reclamavam da obrigatoriedade desse vínculo, dada a dificuldade que essas famílias tinham para propiciar o deslocamento de seus filhos de uma UE a outra.

Com o tempo, os CILs foram tentando se adaptar às demandas de vagas, o que diminuiu o atendimento a pessoas que não eram estudantes da rede pública (comunidade), pois a procura por vagas por parte de estudantes da rede havia crescido muito. Em 2001, à época da implantação da Jornada Ampliada nos CILs, determinou-se um entrelaçamento dos níveis a serem percorridos nessas UEs às séries dos estudantes em suas escolas de origem e, conseqüentemente, o aumento do tempo dos cursos (antes de 5 anos) para 7 anos, já que as notas dos estudantes deveriam ser encaminhadas para suas escolas durante todo o período de seus estudos, da 5ª série (hoje denominada 6º ano) ao 3º ano do Ensino Médio, com portas de entrada somente na 5ª e na 7ª séries.

Em 2006, após questionamentos da SEEDF em relação à legalidade do atendimento à comunidade em geral nos CILs nas vagas não ocupadas por estudantes da rede pública, determinou-se que esse público não seria mais atendido nessas unidades escolares. A partir de então, somente poderiam matricular-se nessas UEs estudantes tributários, prioritariamente, tendo acesso às vagas remanescentes apenas os estudantes que estivessem devidamente matriculados na rede pública.

Em 2010, depois de deliberações feitas entre a SEEDF e os gestores dos CILs, e diante de dados que apontavam problemas causados pelo *regime de Tributabilidade* em muitas Regionais, determinou-se, na estratégia de matrícula de então, que todas essas escolas deveriam distributarizar-se. Nesse mesmo ano, passou a ser ofertada uma porta de entrada específica para estudantes de Ensino Médio após autorização dada pela SEEDF. Essa ação foi resultado de negociações feitas entre as equipes gestoras dos CILs e representantes dessa Secretaria em 2009, com base nas demandas de suas comunidades escolares. Acordou-se que, a partir de 2010, poderia ser ofertado um curso de 3 (três) anos voltado a esse público. Para isso, um currículo específico deveria ser elaborado para o atendimento

dessa demanda. Formou-se, portanto, uma comissão de professores, coordenadores e supervisores de CIL que assumiram essa missão, trabalho colaborativo, que resultou na criação do Currículo Específico, nos moldes exigidos pela SEEDF para que a nova porta de entrada fosse ofertada.

O referencial curricular criado para o Currículo Específico tinha o objetivo de oferecer um curso aos estudantes do Ensino Médio orientado a uma progressiva autonomia em seu processo de aprendizagem e que lhes oferecesse não apenas um nível básico de conhecimentos em comparação com o currículo Pleno, na época de 7 (sete) anos, mas também oportunidades de novos espaços e tempos para o desenvolvimento de seus conhecimentos linguístico-culturais em um período de curso menor. Para isso, o uso de novas tecnologias de informação e comunicação teria um papel muito importante, também visando à sensibilização desses jovens em relação à sua preparação para as relações no mundo do trabalho na contemporaneidade.

Outra significativa mudança no que diz respeito ao público-alvo dos CILs se deu em 2016, com a promulgação da Lei Distrital nº 5.536/2015, a qual permitiu o acesso da comunidade em geral a essas UEs como acontecia até 2006, antes dos questionamentos que levaram ao não atendimento desse público durante dez anos. A referida lei estabelece que a comunidade poderá pleitear acesso aos CILs somente em caso de existência de vagas remanescentes do processo de matrícula de estudantes da rede pública de ensino.

No que concerne às propostas de mudanças didático-pedagógicas que culminaram na elaboração deste documento, tendo sido uma delas a criação do Currículo Específico por meio da participação de representantes de todos os CILs, cabe resgatar também as discussões iniciadas em 2012 após a criação do Núcleo dos Centros de Línguas (NUCELIN), primeira instância central voltada especificamente para o acompanhamento pedagógico dos CILs. Naquele ano, uma comissão foi instituída para propor mudanças com potencial de promover a diminuição nos índices de evasão e reprovação nessas UEs. Coordenada pela equipe do NUCELIN, essa comissão analisou os dados do censo escolar que mostravam que tais índices eram muito altos e que, apesar da já reconhecida excelência do ensino ofertado pelos CILs, uma análise e avaliação das possíveis razões para a existência desse preocupante contexto se fazia necessária.

Os representantes da supracitada comissão, formada por professores, coordenadores e gestores de CIL, apontaram a longa duração do Curso

Pleno e alguns horários de aula próximos à hora do almoço como alguns dos fatores geradores de evasão e reprovação. Além disso, já se anteviam questões relativas aos processos de avaliação e de propostas didático-pedagógicas que precisariam se alinhar a abordagens mais contemporâneas e inclusivas.

Como resultado das discussões dessa comissão, foram propostas a redução do Currículo Pleno para 5 (cinco) anos e a criação de horários destinados a Cursos de Formação Complementar (CFCs) nos horários próximos ao almoço, com a redução dos horários das aulas de 100 (cem) minutos para 80 (oitenta) minutos no diurno, igualando-os aos da carga horária do noturno. Esses cursos livres complementares aos currículos dos CILs, além de se destinarem a solucionar problemas que estudantes em algumas UEs enfrentavam em horários críticos, também deveriam proporcionar novos tempos e espaços de aprendizagem, já que envolveriam o uso de tecnologias digitais em atividades com cargas horárias indiretas.

Essa nova proposta teve início como um projeto-piloto em dois CILs – Brazlândia e Sobradinho - em 2013. Após novas discussões e análises dos representantes da rede de CIL, em especial de seus gestores, sugeriu-se que a duração do Curso Pleno fosse de 6 (seis) anos para estudantes que ingressassem nessas UEs quando estivessem no 6º ou 7º anos e de 5 (cinco) anos para os que o fizessem no 8º ou 9º anos. Em 2014, os CILs da Ceilândia e do Guará aderiram ao projeto-piloto. Nessa época, além dos CFCs, surgiram também as Atividades Pedagógicas Complementares (APCs), que poderiam ser desenvolvidas em carga horária indireta como complementação das atividades de cada turma, diferentemente dos CFCs, os quais continuaram a se configurar como cursos livres, voltados para estudantes de diferentes turmas e professores.

Ainda em 2014, por motivo da implantação do projeto “Cidade Escola Candanga”, que objetivava tornar todas as unidades escolares de Brazlândia escolas de Educação em Tempo Integral, o CIL dessa região administrativa foi instado a contribuir com essa implantação. Juntamente com a equipe de Coordenação Pedagógica Central, as gestoras dessa unidade apresentaram um projeto que visava criar Salas de Vivência para Aprendizagem de Línguas em UE de anos iniciais com apoio dos estudantes de níveis mais avançados do CIL de Brazlândia. Esses estudantes se tornaram Educadores Sociais Voluntários nessas escolas, trabalhando com a sensibilização para aprendizagem de línguas. Eles recebiam formação específica nos CFCs ofertados por esse CIL para esse fim, tendo depois a função de trabalharem

com estudantes do 5º ano de UEs indicadas pela CRE, no período nelas dedicado à Parte Diversificada (PD). Esse projeto acabou fazendo parte do PPP desse CIL e se consolidando nos anos seguintes.

É importante registrar que nesse mesmo ano houve uma reestruturação na SEEDF que extinguiu todos os núcleos e, como consequência, o NUCELIN deixou de existir. Manteve-se, entretanto, a equipe de coordenação pedagógica central responsável por essas UEs de natureza especial, o que permitiu que as discussões a respeito de possíveis mudanças e a construção dos marcos orientadores dos CILs continuassem por meio dessa representação na gestão central.

O modelo de atendimento a estudantes nos CILs, com redução do horário das aulas no diurno e criação de CFCs na carga de regência dos professores não coberta por aulas regulares, foi implantado em toda a rede de CIL em 2015, com algumas mudanças, nesse modelo propostas, já previstas no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal que foi publicado naquele mesmo ano, como a redução do período do Curso Pleno para 6 anos e previsão da oferta dos CFCs. Além disso, previu-se um novo curso voltado para estudantes da Educação de Jovens e Adultos, o Currículo EJA, de 3 (três) semestres. Esse currículo foi ofertado apenas em caráter piloto no CIL de Sobradinho, o qual verificou a inviabilidade de se abrir essa porta de entrada específica para esse público, razão por que o curso não chegou a ser ofertado em outros CILs.

Todavia, em 2016, após um processo de modulação integrada realizado por meio de visitas de representantes de instâncias centrais das três subsecretarias - Subsecretaria de Planejamento e Avaliação, Subsecretaria de Gestão de Pessoas e Subsecretaria de Educação Básica -, os CILs tiveram de reverter seu atendimento para a carga horária de aula de 100 minutos no diurno, sem oferta de atividades complementares nos horários de regência dos professores. Essa determinação visou à redução da carga residual de regência dos professores dos CILs e a manutenção da Jornada Ampliada nessas UEs. Os CFCs e as APCs passaram a chamar-se, conforme orientado pelas Estratégias de Matrícula publicadas a partir de então, Atividades Interventivas, ocupando apenas a reduzida carga horária residual dos professores, após realizada essa reestruturação.

Durante todas essas significativas mudanças estruturais, mantiveram-se as discussões sobre questões relativas à necessidade de desenvolvimento e implementação de estratégias de avaliação e de abordagens mais contemporâneas e alinhadas aos marcos orientadores gerais da SEEDF no

que tange os processos de ensino-aprendizagem/aquisição de línguas nos CILs. Essas discussões culminaram na instituição do GT que elaborou estas Diretrizes Pedagógicas, as quais visam organizar o trabalho pedagógico dos CILs e consolidá-lo como referência como política pública exitosa voltada ao ensino de línguas na rede pública de ensino brasileiro.

2.2 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.

2.3 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.

2.4 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.



3

ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS CILS

Os CILs são escolas de natureza especial. Dessa forma, as aprendizagens e as aquisições de conhecimentos linguístico-culturais dos estudantes dos CILs exigem uma ampliação e reorganização do trabalho pedagógico da unidade escolar de modo a atender às demandas específicas do ensino de idiomas. Apresentamos a seguir a forma de organização do trabalho pedagógico nos CILs, que se define pela natureza diferenciada dos trabalhos realizados nestas UEs e, também, na melhor maneira de se aproveitar os tempos e os espaços para que os objetivos de aprendizagem sejam, de fato, alcançados pelos estudantes.

3.1 Público-Alvo

O público-alvo dos CILs são estudantes do ensino regular da SEEDF a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. Na existência de vagas remanescentes, estas podem ser ofertadas à comunidade em geral (Lei 5.536/2015), escolarizada



IMAGEM: ACERVO CIL 02

ou em processo de escolarização, também a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, observando os currículos - Pleno ou Específico - e as propostas pedagógicas dos CILs.

3.2 Organização Pedagógica

Os CILs apresentam uma organização complexa, pois atendem a públicos-alvo diferenciados. Atrelados principalmente à Educação Básica, recorrem a essas unidades escolares estudantes do Ensino Fundamental (Anos Finais) e do Ensino Médio da rede pública e, de acordo com a quantidade de vagas remanescentes, estudantes de escolas privadas e pessoas da comunidade em geral. Essa diversidade requer uma organização pedagógica que atenda adequadamente aos diferentes segmentos de estudantes ingressantes nas unidades escolares. Por isso, são apresentadas, na organização pedagógica, o trabalho com eixos transversais, a estruturação em ciclos e diferentes matrizes curriculares.

3.2.1 O trabalho com os Eixos Transversais do Currículo da SEEDF

A consideração dos eixos transversais “*Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade*”, conforme preconizado no Currículo em Movimento, “possibilita a construção de um ensino flexível, pois aponta para um tipo modelar (paradigmático) de ensino, favorecendo a construção de propostas específicas em cada escola.” (SEEDF, 2018, p. 128). Na mesma linha, nos CILs, os conteúdos podem ser organizados em torno de temas ou eixos transversais. Eles indicam um trabalho focado no sentido a ser desenvolvido por professores e estudantes, na produção de insumo no uso da linguagem ensinada e aprendida/adquirida.

3.2.2 A organização escolar em ciclos

A organização escolar em ciclos é compreendida como uma mudança significativa das práticas escolares, tendo como um de seus objetivos a minimização dos índices de repetência e evasão escolar. Trata-se de uma Política Pública para a Rede de Ensino do DF. Os Ciclos

para a aprendizagem objetivam a superação do fracasso escolar, a redução da evasão e da reprovação. Nos CILs, os ciclos representam um repensar das práticas de ensino de línguas e um investimento pedagógico com o objetivo de que o estudante permaneça na UE até o fim do curso. De acordo com Mainardes (2001, p. 48)

[...] repensar o sentido da escola, das práticas avaliativas, dos conteúdos curriculares, do trabalho pedagógico e da própria organização escolar garante aos alunos maior permanência na escola, elevando assim as médias de escolaridade, em termos de anos de estudo; implica mudanças nas concepções e práticas pedagógicas, dentre outros.

O mesmo autor também aborda a vantagem dos ciclos de privilegiar e valorizar os diferentes tempos de aprendizagem dos estudantes. No ensino de línguas, o período maior do que um semestre, pode favorecer a aquisição/aprendizagem da língua e aumentar a possibilidade de que todos os estudantes aprendam. A aprendizagem é entendida como um processo contínuo e os ciclos contribuem para que não haja interrupção nesse percurso.

A organização em Ciclos de Aprendizagem chama a atenção do professor e de toda comunidade escolar para uma realidade que sempre existiu e muitas vezes foi desprestigiada: a heterogeneidade. É preciso valorizar as necessidades dos estudantes e buscar maneiras para atuar em turmas heterogêneas de modo a melhor alcançar os objetivos de aprendizagem em cada ciclo. Para isso, a UE pode valer-se de diferentes técnicas pedagógicas como reagrupamentos intra e extraclasse, atividades interventivas, monitorias, entre outras estratégias.

O reagrupamento intraclasse pode ser realizado por meio da divisão de uma turma em grupos de estudo que trabalharão diferentes aspectos do processo de aprendizagem dentro de um mesmo período de aula, após avaliação diagnóstica que identifique as dificuldades de cada estudante. Cada grupo trabalhará com um ou mais aspectos que não tenham sido devidamente apreendidos pelos estudantes que dele fizerem parte. As atividades desenvolvidas poderão ter caráter de projetos interventivos que visem à aquisição ou o aprofundamento de conhecimentos específicos.

O reagrupamento extraclasse poderá ter o mesmo caráter do intraclasse, porém envolvendo turmas diferentes em um mesmo período de aula. Nessas atividades, estudantes de uma mesma etapa ou de etapas diferentes, dentro de um determinado ciclo, poderão interagir com

colegas de outras turmas que apresentem as mesmas dificuldades de aprendizagem. Os professores envolvidos, em trabalho de parceria, podem propor a divisão de seus estudantes de acordo com os aspectos do processo de aquisição de línguas que precisem ser desenvolvidos ou aprofundados. Um professor, por exemplo, poderá realizar atividades voltadas à produção escrita com estudantes de diferentes turmas que precisem exercitar esse aspecto, enquanto outro professor estiver trabalhando em sua sala com estudantes que tenham dificuldades mais relacionadas à compreensão oral. Esse trabalho colaborativo pode ser desenvolvido com vários professores ao mesmo tempo, de acordo com o planejamento que desejarem fazer em conjunto.

O trabalho com a linguagem e a organização escolar em ciclos têm em comum a dinamicidade, ambos são flexíveis e não se limitam a estruturas rígidas. Nessa perspectiva, a aquisição de uma língua não está restrita a um conjunto de conteúdos com prazo para serem adquiridos. Os ciclos são, portanto, uma forma de organização dos tempos e dos espaços pedagógicos que considera a lógica do processo, o trabalho coletivo e a avaliação formativa, visando promover a progressão da aprendizagem/aquisição de línguas sem prejuízo da qualidade.

Os objetivos a serem alcançados ao final de cada ciclo devem estar claros tanto para os professores quanto para estudantes. A escola organizada em ciclos deve planejar-se nesse sentido a fim de que as ações pedagógicas sejam conscientes e direcionadas para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Essa postura revela o caráter democrático e inclusivo dessa organização, uma vez que todos os envolvidos são convidados a participar ativamente.

Nos CILs o processo de implantação do trabalho por Ciclos de Aprendizagem poderá durar até três anos, a partir da data de publicação destas Diretrizes, com o intuito de que seja uma implementação gradual, ampla e efetiva, respeitando as estratégias e organização didático-pedagógicas pertinentes a cada contexto escolar.

3.2.3 Matrizes Curriculares

As Matrizes Curriculares dos CILs são parâmetros para todos os cursos de línguas neles ofertados e garantem a estudantes usufruto do tempo integral da carga horária dedicada às aprendizagens, cabendo a cada UE organizar, de acordo com suas realidades,

atividades pedagógicas que complementem o tempo de cada aula, quando necessário. Ao mesmo tempo, os professores deverão ofertar atividades interventivas/projetos com finalidade de complementação de suas cargas residuais de regência.

Nos CILs, existem dois Currículos: o Pleno e o Específico, ambos destinados à complementação do Currículo da Educação Básica de estudantes regularmente matriculados em escolas públicas regidas pela SEEDF. O primeiro se destina àqueles que ingressam nos CILs a partir do 6º ou do 8º anos do Ensino Fundamental; o segundo está voltado a estudantes do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos (2º e 3º segmentos). Estudantes de escolas militares e da rede de ensino privado também poderão concorrer a vagas nos CILs em atendimento à Lei 5.536/2015, na existência de vagas remanescentes após o processo de matrícula dos estudantes da rede pública.

É possível a migração de estudantes do Currículo Específico ao Pleno, desde que hajam finalizado o último ciclo e se submetam a teste de proficiência que comprove sua capacidade para acompanharem os percursos de aprendizagem/aquisição de línguas nos ciclos 2 ou 3 do Currículo Pleno. É também dada ao estudante já matriculado em um CIL a possibilidade de aceleração por meio de teste que comprove sua aptidão para acompanhar as aulas de semestres mais adiantados, por indicação de seu professor até 30 (trinta) dias após o início do semestre.

3.2.3.1 Matrizes do Currículo Pleno

O Currículo Pleno, no diurno, é composto por 3 (três) ciclos de aprendizagem, cada um organizado em 4 (quatro) semestres letivos, com duração de 268 horas (duzentas e sessenta e oito horas) cada. O curso terá duração total de 804 (oitocentas e quatro) horas para o estudante de 6º ou 7º anos que ingressar no primeiro semestre do Ciclo I (1A); o estudante de 8º ou 9º anos ingressará no 3º semestre do Ciclo I (1C), totalizando, ao final do curso, a carga de 670 horas (seiscentas e setenta horas).

Já no noturno, tendo em vista que os estudantes de 6º e 7º anos não podem frequentar esse turno, somente se oferecem vagas a partir do semestre 1C, ou seja, apenas para aqueles que estejam cursando o 8º ou o 9º anos do Ensino Fundamental. O primeiro Ciclo, portanto, é composto por 2 (dois) semestres e terá a duração de

108h (cento e oito horas); os demais ciclos, compostos por 4 (quatro) semestres cada, terão a duração de 216 horas (duzentas e dezesseis horas). O curso terá a duração total de 540h (quinhentas e quarenta horas). Dessa forma, no diurno, o Currículo Pleno poderá totalizar 12 semestres ou 10 semestres ao final do curso, dependendo das portas de entrada e, no noturno, totalizará apenas 10 semestres.

Apesar de possuir duas portas de entrada, o Pleno não se configura como dois currículos. Os dois primeiros semestres (1A e 1B) estão voltados à sensibilização para aprendizagem de línguas, pois neles são acolhidos os estudantes que acabaram de iniciar seu percurso formativo nos Anos Finais. Estes, ao final do período de sensibilização, são incorporados ao semestre 1C, juntamente com os estudantes do 8º e do 9º anos que estão iniciando sua aprendizagem de línguas nos CILs.



CURRÍCULO PLENO – DIURNO

CURRÍCULO PLENO – DIURNO

Unidade Escolar: Centro Interescolar de Línguas Regime: Semestral												
MÓDULOS-AULA SEMANAIS (20 semanas por semestre)												
CURRÍCULO PLENO	Ciclo I				Ciclo II				Ciclo III			
	Semestres				Semestres				Semestres			
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D	
4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Módulos-aula semanais	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
Módulos-aula semestrais	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas
Total horas semestrais	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas

OBSERVAÇÕES:

- O horário de funcionamento é definido pela equipe gestora da unidade escolar, incluindo a distribuição de intervalos entre uma turma e outra.
- A duração do módulo-aula é de 50 minutos.
- As atividades deverão ocorrer em dois dias da semana, com oferta de 02 (dois) módulos-aula por dia – 100 (cem) minutos diários; ou em um único dia (aula dupla) com 4 (quatro) módulos-aula – 200 (duzentos) minutos diários.

CURRÍCULO PLENO – NOTURNO

CURRÍCULO PLENO – NOTURNO

Unidade Escolar: Centro Interescolar de Línguas Regime: Semestral												
MÓDULOS-AULA SEMANAIS (20 semanas por semestre)												
	Ciclo I				Ciclo II				Ciclo III			
	Semestres				Semestres				Semestres			
CURRÍCULO PLENO	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º	11º	12º
Módulos-aula semanais			1C	1D	2A	2B	2C	2D	3A	3B	3C	3D
Módulos-aula semestrais			4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
Total horas semestrais			80	80	80	80	80	80	80	80	80	80
			54 horas	54 horas	54 horas	54 horas	54 horas	54 horas	54 horas	54 horas	54 horas	54 horas

OBSERVAÇÕES:

- O horário de funcionamento é definido pela equipe gestora da unidade escolar, incluindo a distribuição de intervalos entre uma turma e outra.
- A duração do módulo-aula é de 40 minutos.
- As atividades deverão ocorrer em dois dias da semana, com oferta de 02 (dois) módulos-aula por dia – 80 (oitenta) minutos diários; ou em um único dia (aula dupla) com 4 (quatro) módulos-aula – 160 (cento e sessenta) minutos diários.

3.2.3.2 Matrizes do Currículo Específico

O Currículo Específico é constituído por 2 (dois) ciclos de 3 (três) semestres cada e está voltado a estudantes matriculados em qualquer ano ou semestre do Ensino Médio, da Educação de Jovens e Adultos - EJA (2º e 3º segmentos) das escolas públicas regidas pela SEEDF. Poderão concorrer a vagas remanescentes, quando existirem, estudantes do Ensino Médio de escolas militares e da rede de ensino particular, assim como pessoas que já tenham finalizado a Educação Básica.

No diurno, cada ciclo é composto por 3 (três) semestres e tem a duração de 201h (duzentas e uma horas). O curso terá duração total de 402h (quatrocentas e duas horas). Já no noturno, cada ciclo é composto por 3 (três) semestres e tem a duração de 162h (cento e sessenta e duas horas), com duração total do curso de 324h (trezentas e vinte e quatro horas). Em ambos os turnos, a porta de entrada é o primeiro semestre do ciclo I (E1).



CURRÍCULO ESPECÍFICO – DIURNO

CURRÍCULO ESPECÍFICO – DIURNO

Unidade Escolar: Centro Interescolar de Línguas Regime: Semestral						
MÓDULOS-AULA SEMANAIS (20 semanas por semestre)						
CURRÍCULO ESPECÍFICO	Ciclo I			Ciclo II		
	Semestres			Semestres		
	1º	2º	3º	4º	5º	6º
	E1	E2	E3	E4	E5	E6
Módulos-aula semanais	4	4	4	4	4	4
Módulos-aula semestrais	80	80	80	80	80	80
Total horas semestrais	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas	67 horas
OBSERVAÇÕES:						
<ul style="list-style-type: none"> • O horário de funcionamento é definido pela equipe gestora da unidade escolar, incluindo a distribuição de intervalos entre uma turma e outra. • A duração do módulo-aula é de 50 minutos. • As atividades deverão ocorrer em dois dias da semana, com oferta 02 (dois) módulos-aula por dia – 100 (cem) minutos diários; ou em um único dia (aula dupla) com 4 (quatro) módulos-aula – 200 (duzentos) minutos diários. 						

CURRÍCULO ESPECÍFICO – NOTURNO

Unidade Escolar: Centro Interescolar de Línguas Regime: Semestral						
MÓDULOS-AULA SEMANAIS (20 semanas por semestre)						
Ciclo I			Ciclo II			
Semestres			Semestres			
1º	2º	3º	4º	5º	6º	
E1	E2	E3	E4	E5	E6	
Módulos-aula semanais	4	4	4	4	4	4
Módulos-aula semestrais	80	80	80	80	80	80
Total horas semestrais	54 horas	54 horas	54 horas	54 horas	54 horas	54 horas
OBSERVAÇÕES:						
<ul style="list-style-type: none"> • O horário de funcionamento é definido pela equipe gestora da unidade escolar, incluindo a distribuição de intervalos entre uma turma e outra. • A duração do módulo-aula é de 40 minutos. • As atividades deverão ocorrer em dois dias da semana, com oferta 02 (dois) módulos-aula por dia – 80 (oitenta) minutos diários; ou em um único dia (aula dupla) com 4 (quatro) módulos-aula – 160 (cento e sessenta) minutos diários. 						

3.3 Referenciais Curriculares dos CILs

Dado o caráter complementar e orgânico da aprendizagem de línguas, os currículos nos CILs se pautam por práticas sociais de linguagem que visam propiciar a aprendizes contextos adequados para o desenvolvimento de sua competência comunicativa, de forma coerente e progressivamente autônoma.

Nos quadros abaixo, não são explicitados os objetivos de aprendizagem por semestre, mas sim por ciclos, motivo pelo qual os semestres letivos de cada um deles ficam aglutinados na primeira coluna. Procura-se, com isso, reforçar a perspectiva do trabalho pedagógico que deve ser desenvolvido nos CILs, em alinhamento com a

implantação dos Ciclos de Aprendizagem nas escolas públicas do DF. Tal organização confere aos objetivos um caráter fluido ao longo de cada ciclo, pois poderão ser desenvolvidos em um processo de progressão em espiral. Isso permite frequentes retornos a conteúdos já abordados de modo a ampliar os objetivos a serem alcançados.

Nos dois primeiros semestres do Currículo Pleno, voltado a estudantes matriculados no 6º e no 7º anos do Ensino Fundamental, os objetivos devem ser trabalhados em uma perspectiva de sensibilização para a aprendizagem de línguas, com especial ênfase no caráter lúdico e estético que deve caracterizar esses primeiros contatos com um idioma estrangeiro. É nesse aspecto que a espiralidade no processo de aprendizagem terá influência decisiva na progressão dos conhecimentos dos aprendizes mais jovens, que a partir do semestre 1C, são agrupados com os estudantes do 8º e do 9º anos que ingressam nos CILs para iniciarem seus percursos formativos em línguas estrangeiras.

Como essa transição se dá dentro de um ciclo, é imprescindível que a reentrância em conteúdos já abordados no período de sensibilização, o qual caracteriza os primeiros semestres do Currículo Pleno, propicie efetiva ampliação dos objetivos propostos para o primeiro ciclo, ao mesmo tempo em que deverá oferecer aos estudantes que iniciam seus estudos no semestre 1C possibilidades de aquisição de novos conhecimentos linguístico-culturais, de forma significativa e com vistas ao desenvolvimento progressivo da comunicação em língua estrangeira, dentro e fora da sala de aula.

No caso do Currículo Específico, que tem duração de 3 anos (seis semestres), objetiva-se trabalhar com conteúdos e abordagem um pouco distintos do que

se propõe desenvolver no Pleno, não devendo configurar-se, portanto, como uma versão reduzida deste. Para isso, tendo em vista que está voltado para estudantes do Ensino Médio, é importante que se trabalhe com a perspectiva de estímulo a uma crescente autonomia dos aprendizes em relação a seu processo de aprendizagem, com apoio das tecnologias digitais e de abordagens de caráter comunicacional adequadas a adolescentes e jovens adultos.

Ao final do curso, espera-se que os estudantes tenham condições de circular na língua estrangeira com razoável desenvoltura, podendo dar continuidade a seus estudos em níveis mais adiantados do Currículo Pleno, desde que comprovem, por meio de testes orais e escritos destinados à comprovação de conhecimentos, capacidade para acompanharem os semestres mais avançados dos cursos do referido currículo.

Nesses termos, abaixo se descrevem os objetivos que os estudantes devem alcançar ao final de cada ciclo em cada currículo. É importante salientar que estes são referenciais curriculares mínimos, podendo cada UE ampliá-los de acordo com suas possibilidades. A aprendizagem, ao final de cada curso, poderá ser demonstrada por meio do desenvolvimento de projetos ou atividades que propiciem ao estudante contextos de uso significativo dos conhecimentos linguístico-culturais adquiridos ao longo do processo.



3.3.1 CURRÍCULO PLENO

CURRÍCULO PLENO

Currículo Pleno		
Ciclo I (Semestres Letivos - 1A/1B/1C/1D)		
Objetivos de Aprendizagem		
Compreensão e Produção Oral	Compreensão e Produção Escrita	Sugestões de temas
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer palavras e expressões simples relativas a si mesmo e a sua família. • Comunicar-se com o auxílio do Interlocutor na formulação da mensagem que deseja expressar. • Compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, em: <ul style="list-style-type: none"> • avisos, cartazes ou folhetos. • Perguntar e responder sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de interesse imediato. • Ler parágrafos curtos. • Utilizar palavras e expressões para falar de si mesmo e de sua família. • Comunicar-se, com o auxílio do interlocutor, na formulação da mensagem que deseja expressar. • Reproduzir perguntas e respostas Simples. • Compreender nomes conhecidos, palavras e frases em: avisos, cartazes ou folhetos. • Descrever o local onde vive e pessoas que conhece. • Falar da família, pessoas e condições de vida. • Utilizar formas de tratamento simples do cotidiano (conversas sociais breves). • Falar sobre questões como: viagens, trabalho, tempo livre. • Fazer e responder convites. • Ler textos curtos e simples. • Encontrar informações previsíveis e concretas em textos de uso corrente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir parágrafos curtos com informações pessoais, tais como: <ul style="list-style-type: none"> ○ formulários, passaportes, postais curtos, perfis virtuais. • Escrever expressões e frases simples, acerca de si próprio e de sua família. • Produzir avisos, cartazes e murais temáticos. • Escrever notas e mensagens curtas e simples, como: carta pessoal, resposta a convites, etc. • Descrever locais, família e situações do cotidiano. • Trocar informações por meios eletrônicos e virtuais, sobre aspectos familiares e do cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Álbum de família. • Famílias ao redor do mundo. • Família e diversidade. • Interação social. • Socialização virtual. • Identificando interesses. • Explorando cidades. • -Minha casa, meu lar. • Minha rotina. • Minhas preferências. • Jogos eletrônicos. • Esportes.

Ciclo II (Semestres Letivos - 2A/2B/2C/2D)		
Objetivos de Aprendizagem		Sugestões de temas
Compreensão e Produção Oral	Compreensão e Produção Escrita	
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar em situações cotidianas reais. • Pedir informações elementares e indicar trajetos e localizações. • Comunicar-se em situações significativas que exprimem o uso de diferentes campos lexicais. • Descrever planos para o futuro próximo. • Fazer e recusar convites. • Escrever textos descritivos e comparativos, relativos a experiências, impressões e seus pertences. • Relatar rotinas. • Escrever textos narrativos, reais ou imaginários. • Escrever relatos de experiências, descrevendo sentimentos e emoções. • Escrever cartas de reclamações, virtuais ou não, tais como: ouvidoria, serviço de atendimento ao consumidor, cartas de leitores de jornais, revistas, etc. • Elaborar currículos, cartas de recomendação, etc. • Escrever resumos de contos, artigos, reportagens, filmes, livros, utilizando, inclusive, ferramentas virtuais, etc. • Escrever tutoriais na área de interesse. • Áreas de interesse. • Exprimir sentimentos. • Fazer descrições longas de aspectos cotidianos daquilo que o rodeia, por exemplo: as pessoas, os lugares, uma experiência escolar ou de trabalho. • Relatar atividades passadas e experiências pessoais. • Falar de hábitos e rotinas cotidianas. • Referir-se a planos e a sua organização. • Explicar do que gosta ou não em qualquer coisa. • Fazer descrições curtas e básicas de acontecimentos e atividades. 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a vizinhança e localização de endereços. • Produzir pequenos textos exprimindo suas opiniões, planos e ações. • Elaborar convites e justificativas para a recusa de convites. • Escrever um texto articulado sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate de temas polêmicos. • Negociações. • Direitos humanos. • Mundo sustentável. • Transações comerciais. • Gênero e diversidade. • Profissional de sucesso.

Ciclo II (Semestres Letivos - 2A/2B/2C/2D)		
Objetivos de Aprendizagem		Sugestões de temas
Compreensão e Produção Oral	Compreensão e Produção Escrita	
<ul style="list-style-type: none"> • Descrever animais de estimação e objetos pessoais. • Fornecer informações concretas em uma entrevista/consulta (por exemplo: descrever sintomas a um médico), porém com precisão limitada. • Argumentar sobre situações-problema. • Resumir um conto, um artigo, uma exposição, uma discussão, uma entrevista ou um documentário e dar uma opinião a seu respeito. • Responder a questões sobre pormenores dos textos mencionados. • Conduzir uma entrevista. • Verificar e confirmar as informações recebidas. • Explicar como algo funciona, dando instruções pormenorizadas. • Trocar, com alguma confiança, informação acumulada sobre rotinas familiares e assuntos não rotineiros que pertençam ao domínio dos seus conhecimentos. 		



Ciclo III (Semestres Letivos - 3A/3B/3C/3D)		
Objetivos de Aprendizagem		Sugestões de temas
Compreensão e Produção Oral	Compreensão e Produção Escrita	
<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar e defender suas opiniões em uma discussão, utilizando explicações, argumentos e comentários relevantes. • Explicar um ponto de vista sobre um assunto, equacionando vantagens e desvantagens de várias hipóteses. • Construir uma cadeia lógica de argumentos. • Desenvolver uma argumentação, dando razões a favor de um ponto de vista ou contra ele. • Manifestar-se em discussões informais em contextos familiares. • Explicar um problema e tornar claro que a outra parte, em uma negociação, deve fazer concessões. • Especular sobre causas, consequências, situações hipotéticas. • Fazer comentários, esclarecer pontos de vista, avaliar propostas alternativas. • Apresentar hipóteses e responder a elas. • Reagir às afirmações e inferências dos outros interlocutores, prosseguindo a conversa, ajudando assim ao desenvolvimento da discussão. • Relacionar a sua contribuição com a dos seus interlocutores, em conversas e discussões, de forma coesa e coerente. • Utilizar mecanismos de coesão para ligar frases e construir um discurso claro e conexo. • Utilizar palavras e expressões de ligação de forma eficaz para marcar claramente a relação entre as ideias. • Desenvolver argumentação, destacando sistematicamente as questões mais significativas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrever um texto dissertativo claro e pormenorizado, sobre suas áreas de interesse. • Redigir um texto expositivo ou um relatório. • Escrever recursos, relatórios, etc. • Escrever textos coesos e bem estruturados acerca de temas diversos. • Redigir cartas-resposta. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debate de temas polêmicos. • Negociações. • Direitos humanos. • Mundo sustentável. • Transações comerciais. • Gênero e diversidade. • Profissional de sucesso. • Áreas de interesse.

3.3.2 CURRÍCULO ESPECÍFICO

Currículo Específico		
Ciclo I (Semestres Letivos - E1/E2/E3)		
Objetivos de Aprendizagem		Sugestões de temas
Compreensão e Produção Oral	Compreensão e Produção Escrita	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer palavras e expressões simples relativas a si mesmo e a sua Família. • Comunicar-se com o auxílio do interlocutor, na formulação da mensagem que deseja expressar. • Reproduzir perguntas e respostas simples. • Reconhecer e falar sobre profissões. • Compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, em: <ul style="list-style-type: none"> • avisos, cartazes ou folhetos. • Perguntar e responder sobre assuntos conhecidos ou relativos a áreas de interesse imediato. • Ler parágrafos curtos. • Ler classificados de empregos. • Ler e interpretar manchetes de jornais e revistas. • Descrever o local onde vive e pessoas que conhece. • Falar da família, pessoas e condições de vida. • Descrever hábitos e rotinas cotidianas. • Utilizar formas de tratamento simples do cotidiano (conversas sociais breves). • Falar sobre questões como: viagens, trabalho, tempo livre. • Fazer e responder a convites. • Ler textos curtos e simples. • Encontrar informações previsíveis e concretas em textos de uso corrente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produzir parágrafos curtos com informações pessoais, tais como: <ul style="list-style-type: none"> • formulários, passaportes, postais curtos, perfis virtuais. • Preencher fichas de inscrição profissionais. • Escrever pequenas manchetes, sobre temas diversos. • Escrever notas e mensagens curtas e simples, como: carta pessoal, resposta a convites, etc. • Descrever locais, família e situações do cotidiano. • Trocar informações por meios eletrônicos e virtuais, sobre aspectos familiares e do cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Álbum de família. • Famílias ao redor do mundo. • Família e diversidade. • Orientação vocacional. • Interação social. • Socialização virtual. • Identificando perfis e habilidades. • Interpretando notícias. • Explorando cidades. • Minha casa, meu lar. • Minha rotina. • Minhas preferências.

Ciclo II (Semestres Letivos - E3/E4/E5)		
Objetivos de Aprendizagem		Sugestões de temas
Compreensão e Produção Oral	Compreensão e Produção Escrita	
<ul style="list-style-type: none"> • Dialogar em situações cotidianas reais ou simuladas. • Descrever bens de consumo e serviços, como vestuário, alimentos, transporte, etc. • Pedir informações elementares e indicar trajetos e localizações. • Comunicar-se em situações significativas que exprimem o uso de diferentes campos lexicais. • Descrever planos para o futuro próximo. • Fazer e recusar convites. • Descrever atividades passadas e experiências pessoais. • Expressar sentimentos. • Fazer descrições longas de aspectos cotidianos daquilo que o rodeia, por exemplo, as pessoas, os lugares, uma experiência escolar ou de trabalho. • Descrever planos e a sua organização. • Explicar do que gosta ou não em qualquer coisa. • Fazer descrições curtas e básicas de acontecimentos e atividades. • Descrever animais de estimação e objetos pessoais. • Utilizar uma linguagem descritiva simples para fazer declarações breves sobre o que possui e para fazer comparações. • Lidar com situações inesperadas na preparação e em situação de festas, viagens, estudo, trabalho, etc. • Lidar com frustração e decepção em situações do dia a dia. • Entrar, de forma inesperada, em conversas sobre assuntos que lhe são familiares. • Fazer reclamações; tomar algumas iniciativas em uma entrevista/consulta (por exemplo, introduzir um novo assunto). 	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a vizinhança e localização de endereços. • Produzir pequenos textos exprimindo suas opiniões, planos e ações. • Elaborar convites e justificativas para a recusa de convites. • Preencher cadastro de compras virtuais. • Relatar experiências passadas. • Escrever um texto articulado sobre assuntos conhecidos ou de interesse pessoal. • Escrever textos descritivos e comparativos, relativos a experiências, impressões e seus pertences. • Descrever rotinas. • Escrever narrativas, reais ou imaginárias. • Escrever relatos de experiências, descrevendo sentimentos e emoções. • Escrever cartas de reclamação, virtuais ou não, tais como: ouvidoria, serviço de atendimento ao consumidor, cartas de leitores de jornais, revistas, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • CIL Fashion Week. • Planos e perspectivas futuras. • Guia gastronômico. • Guia turístico. • Minha infância. • Transporte público. • Transações em lojas, estações de correio, bancos e outros espaços. • Estudando biografias. • Eu: ontem, hoje e amanhã... • Animais exóticos. • Ser ou ter? • Etiqueta e comportamento. • Serviços públicos. • Hábitos saudáveis. • Inadequação social. • A Festa!

3.4 Estratégia de Matrícula

A Estratégia de Matrícula é um instrumento construído anualmente pela Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), com a colaboração da Subsecretaria de Educação Básica (SUBEB), da Subsecretaria de Gestão de Pessoas (SUGEP), das Coordenações Regionais de Ensino desta Secretaria, bem como do Sindicato dos Professores (SINPRO), com o objetivo de normatizar o acesso e a permanência dos estudantes nas UEs regulares e nas de natureza especial.

No caso dos CILs, além de seguirem esse documento normatizador, essas unidades escolares fazem uso de protocolos próprios em relação a casos omissos. No que se refere a projetos específicos e atividades complementares realizados nos CILs, cada unidade estabelece seus critérios de inscrição e matrícula de acordo com sua realidade e proposta de trabalho constantes de seu PPP, desde que obedeçam à regulamentação proposta no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e em outros documentos normatizadores de seu funcionamento.

3.4.1 Matrículas novas

Este é um procedimento externo destinado aos estudantes NÃO matriculados nos CILs e que neles queiram ingressar. Para matrícula nova nos semestres iniciais do primeiro ciclo dos cursos oferecidos – quais sejam: Inglês, Francês, Espanhol ou Japonês – o interessado deverá inscrever-se, conforme orientação da SEEDF, no primeiro ciclo e, se necessário, realizar avaliação de proficiência. Caso o estudante seja considerado apto a avançar, a sua recolocação será condicionada à existência de vaga no semestre/ciclo indicado.

3.4.2 Renovação de matrículas

Os CILs atenderão, prioritariamente, a estudantes da Educação Básica da Rede Pública de Ensino, devidamente matriculados no Ensino Fundamental (Anos Finais), no Ensino Médio e EJA (2º e 3º Segmentos). Devido ao caráter complementar e especializado do trabalho realizado nos CILs, e a fim de que aconteça de fato a

aprendizagem/aquisição de línguas de acordo com os objetivos já apresentados, estima-se que o número máximo mais adequado por turma deve ser de 18 (dezoito) estudantes.

A renovação interna de matrícula dos estudantes nos CILs ocorrerá semestralmente com datas pré-definidas nas respectivas UEs. O responsável, quando o estudante for menor de idade, ou o próprio estudante, quando maior de idade, deverá realizar essa renovação semestralmente, de acordo com as normas vigentes.

3.4.3 Transferência entre UEs

Os CILs, historicamente, preservam identidades e percursos de aprendizagem diferenciados, sem que isso implique grandes distâncias no que se refere ao que o estudante adquire ao longo de todo o processo em cada um deles. Por esse motivo, os CILs primam pela valorização do caminho já percorrido pelo estudante que se transfere de uma UE a outra em seu processo de adaptação a um novo ambiente de aprendizagem dentro dessa rede de escolas públicas de línguas.

Portanto, ao ser transferido de um CIL a outro, o estudante levará seu registro de notação, no qual devem constar informações sobre sua localização dentro do ciclo, assim como o Registro de Avaliação (RAv) específico para CILs, documento a ser criado pelas equipes de profissionais de cada uma dessas unidades escolares em que os professores deverão descrever os processos de aprendizagem, fragilidades e potencialidades que servirão de insumo a fim de que a avaliação diagnóstica seja mais fidedigna.

O estudante jamais deverá ser matriculado em um semestre anterior ao qual estava vinculado na UE de origem. Por conseguinte, a avaliação diagnóstica, associada ao RAv, permitirá que estratégias possam ser desenvolvidas para adaptação do aprendiz ao novo contexto. Essa ação deverá proporcionar condições adequadas para aquisição de novos conhecimentos caso se verifiquem diferentes objetivos alcançados para esse semestre na UE de destino.

3.4.4 Aspectos considerados para formação de turmas

a) Na formação de turmas, o agrupamento de estudantes com deficiências e/ou transtornos - TGD/TEA ou TFE (TDA/H, DPAC, Dislexia, TOD, TC, etc.) - deverá ser feito com a participação dos profissionais das Equipes de Apoio (SEAA, AEE, SOE), não podendo ser alterado sem anuência prévia das UNIPLAT/UNIEB).

b) Para completar turmas, as vagas devem ser disponibilizadas, primeira e obrigatoriamente, para os estudantes da rede, no caso da dupla opção e, em seguida, para as matrículas novas.

c) A constituição de turmas obedece a limites máximos e mínimos de estudantes por turma, a partir de critérios pedagógicos, respeitada a capacidade física da sala de aula, condições adequadas para o bem-estar dos estudantes, incluindo ventilação, luminosidade, acessibilidade e mobilidade, de modo a garantir o direito de continuidade e terminalidade dos estudantes.

d) Programas e projetos especiais terão indicação própria de enturmação, observando o quantitativo de estudantes com deficiência e/ou transtornos.

3.5 Perfil do Professor de CIL

O docente atuante no CIL é um constante pesquisador, cuja formação reflexiva² e contínua permite acompanhar as dinâmicas das relações no mercado e no mundo do trabalho. Esse profissional deve estimular e provocar nos estudantes o interesse para que se apropriem de ferramentas e recursos para seu desenvolvimento linguístico-cultural. Dessa forma, seu papel é de grande importância para a garantia de avanços e progressos

2

Formação Reflexiva é a que fomenta o professor em serviço a tomar consciência do tipo de ensino que materializa em sua atuação profissional e levando os profissionais a refletirem sobre as concepções de língua, de ensino e de aprendizagem de língua que orientam sua atuação. Nesse tipo de formação, o(a) professor(a) considera os resultados que obtém e o porquê obteve tais resultados.(SANT'ANA, 2017; ALMEIDA FILHO, 2013)

no processo educativo de elaboração e reelaboração da consciência social e linguística que ocorre nos percursos formativos dos CILs.

Consolo e Porto (2011, p. 68) afirmam que “o ensino envolve ações variadas e distintas”. Segundo os autores, isso demanda o desenvolvimento de competências complexas do professor. Dentre os elementos relacionados a essas competências, com base em Veiga (2006), eles elencam os seguintes: intencionalidade, interação e compartilhamento, afetividade, construção de conhecimento e rigor metodológico e planejamento didático.

Essas características dizem respeito ao contexto educacional e de sociedade no qual o professor deve oferecer condições ao estudante de desenvolvimento de competência para o trabalho colaborativo. O processo de ensino-aprendizagem implicará, portanto, práticas de interação concreta entre seres humanos em que a afetividade tem papel chave. Os sujeitos envolvidos no processo pedagógico devem desenvolver ambientes comunicacionais humanizados que levem ao efetivo aprendizado e/ou aquisição de uma nova língua. O educador, nesse contexto, deve ser capaz de propor estratégias que tornem o conhecimento significativo para o estudante dentro de uma perspectiva ampla de prática social.

O viés humanizador do perfil do professor de CIL também tange a perspectiva inclusiva da educação nas escolas públicas do DF, haja vista o fato de constar da Estratégia de Matrícula que “Todas as UEs da Rede Pública de Ensino que ofertam a Educação Básica e as Instituições Educacionais Parceiras são inclusivas”. (DISTRITO FEDERAL, 2019, p.16).

Dadas as especificidades do ensino inclusivo voltado para a aprendizagem de línguas, os educadores de CIL precisarão contar com a parceria dos profissionais dos Serviços Especializados de Apoio à Aprendizagem, conforme a seção 6 destas Diretrizes. Além disso, recomenda-se formação continuada específica para os docentes que atuem ou desejarem atuar nessas UEs de Natureza Especial.

3.5.1 Critérios para atuação em CIL

Para atuar nos Centros Interescolares de Línguas, o servidor deverá optar por concorrer aos componentes curriculares oferecidos na UE, de acordo com sua área de concurso ou habilitação e

submeter-se a banca avaliadora composta por professores efetivos e, preferencialmente, em exercício definitivo na UE.

Deverão ser observados os seguintes critérios para atuação nos CILs: proficiência escrita e oral na língua de sua habilitação e conhecimento de abordagens contemporâneas do ensino de línguas estrangeiras. Outros critérios poderão ser definidos em documentos normatizadores de processos seletivos da SEEDF e demais marcos orientadores dos CILs, observando-se as normas vigentes.





FOTO: ACERVO CILT

4

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DIDÁTICO- PEDAGÓGICO

A organização do trabalho didático-pedagógico nos CILs se materializa por meio de processos de planejamento, individual e coletivo, nas Coordenações

Pedagógicas, momento privilegiado de avaliação e construção de estratégias de ensino-aprendizagem/aquisição de línguas com base nos referenciais curriculares e nos marcos orientadores específicos e

gerais da SEEDF. Nos CILs, por existir apenas um componente curricular (Língua Estrangeira), as coordenações por área se realizam com as equipes de cada língua ofertada e as coletivas envolvem todo o corpo docente indistintamente. As Coordenações Pedagógicas também se configuram como instância importante de formação continuada, seja por meio de partilhas de conhecimentos entre os educadores que atuam na UE ou de participação de colaboradores externos em palestras, oficinas ou cursos dentro ou fora do ambiente escolar.

4.1 Coordenação Pedagógica

Os dias e turnos das coordenações dos CILs são definidos em portaria, publicada anualmente pela SEEDF. De acordo com o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, a Coordenação Pedagógica constitui-se de um espaço-tempo de reflexão sobre os processos de ensino e de aprendizagem e formação continuada. Nessa perspectiva, a Coordenação Pedagógica desenvolvida nos CILs deve transcender o trabalho isolado e solitário de preparação de aulas orientadas pelo livro didático, que muitas vezes coloca apenas o processo de ensinar no centro das discussões. A coordenação pedagógica nos CIL precisa discutir também o processo de aprendizagem/aquisição de outra língua, com questionamentos constantes sobre como os estudantes estão se desenvolvendo e, ainda, como as práticas pedagógicas podem levá-los a compreender esse processo.

Tal discussão abre caminho para reflexão profissional sistematizada, mediada pelo estudo e amparada pelos documentos norteadores da SEEDF. A coordenação é também um espaço privilegiado para que sejam trazidas as diferentes experiências dos docentes para o coletivo da UE. A esse respeito Tardif e Lessard (2005, p. 52) afirmam que “[...] se a experiência de cada docente que encontramos é bem própria, ela não deixa de ser também a de uma coletividade que partilha o mesmo universo de trabalho, com todos os seus desafios e suas condições.”

Portanto, a coordenação pedagógica nos CILs deve:

- Promover reflexão crítica sobre processos de ensino e de aprendizagem/aquisição de línguas.
- Favorecer pesquisas e investigações sobre temas de ensino de línguas e educação.
- Suscitar questionamento de concepções de língua e sua

aprendizagem/aquisição.

- Compartilhar êxitos e propor alternativas para superação de desafios.
- Promover o diálogo profissional que estimule a troca de experiências, sugestões, opiniões e materiais de modo a criar um ambiente de aprendizagem colaborativa.
- No espaço da Coordenação Pedagógica, deve-se destacar o papel do docente que atua como Coordenador Pedagógico, que é eleito por seus pares e tem função fundamental na articulação e desenvolvimento do trabalho pedagógico. Competem a esse profissional as atribuições previstas no Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e nas Diretrizes Pedagógicas da SEEDF.

4.1.1 Formação Continuada

A formação reflexiva continuada se configura como um dos pilares dos ciclos para as aprendizagens. Ela é fundamental para o aperfeiçoamento e a profissionalização do professor porque possibilita a reflexão, a discussão e a resolução de problemas que permeiam as práticas escolares. A formação reflexiva realizada na própria escola (CIL) deve levar o professor à conscientização acerca de seu trabalho. De acordo com Almeida Filho (1997, p. 13): “os professores de línguas precisam crescentemente poder explicar por que ensinam como ensinam, por que ensinam línguas assim e por que seus alunos aprendem como aprendem”. A capacidade de explicação de por qual razão ensina e dos resultados que obtém é resultado de um processo sistemático de formação reflexiva e continuada. A formação realizada na própria escola é um momento de excelência para o estudo e a discussão, entre os pares, de questões relativas à realidade da instituição.

Desse modo, gestores, supervisores e coordenadores devem promover momentos e ações que contribuam para a formação continuada e que busquem sempre uma reflexão sobre a prática docente, por meio do acompanhamento das atividades de planejamento e de avaliação do professor, dando suporte e estimulando sua atualização profissional constante. Devem-se promover momentos de discussão, compartilhamento de saberes

e experiências, recomendação de leituras e estudos e realização de oficinas, entre outras atividades, que possam auxiliar no trabalho pedagógico e na articulação entre teoria e prática. O trabalho colaborativo, nas trocas de experiências bem sucedidas entre os docentes, favorece a escuta mútua, o planejamento e a avaliação da prática pedagógica e a busca de inovação para o processo de ensino.

A coordenação pedagógica é uma oportunidade ímpar para que os professores se formem coletivamente por meio do debate sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Essa formação, mediada pela reflexão, tem implicações nas práticas cotidianas da sala de aula. Blatyta (2009, p. 78) afirma que “reflexão e ação estarão cada vez mais próximas uma da outra, acontecendo quase que simultaneamente”.

A formação continuada também pode ocorrer fora do ambiente escolar e igualmente propiciar reflexão e conscientização da prática pelo professor. Pode, ainda, no caso dos professores de línguas, propiciar aperfeiçoamento da proficiência linguística, bem como o aprofundamento de técnicas e teorias sobre ensino e aprendizagem/aquisição de línguas.

4.1.2 Coordenação Coletiva

A coordenação coletiva diz respeito ao encontro semanal em que a equipe gestora se reúne com o grupo docente para estudo da legislação em vigor, construção da identidade da unidade escolar e comunicações de caráter pedagógico e/ou administrativo. Essas atividades coletivas devem propiciar o desenvolvimento de ações pedagógicas e propostas para resolução de questões relacionadas à comunidade escolar como um todo. Esse é o momento em que a equipe analisa, avalia, reformula e faz as devidas adequações em seu Projeto Político Pedagógico, mas que também poderá estar voltado a atividades de formação continuada.

A perspectiva apresentada nesta seção é coerente com uma visão que visa à ampliação do papel da coordenação no sentido de se desburocratizar o trabalho do Coordenador e de outros profissionais ligados a essa atividade fundamental do trabalho pedagógico, atribuindo-se maior relevância a atividades de reflexão e de formação continuada conjunta entre profissionais do ensino. Nessa perspectiva, tende-se à desfragmentação do trabalho desenvolvido no espaço da

coordenação. Dessa forma, a perspectiva adotada nestas Diretrizes Pedagógicas alinha-se ao que está preconizado na Orientação Pedagógica: Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas (SEEDF, 2014).

O papel de Coordenador é ressignificado para se alinhar a uma postura formadora e reflexiva. Caberá a esse profissional articular atividades de reflexão e discussão no ambiente de coordenação. De acordo com as Diretrizes Pedagógicas e em conformidade com o que preconiza a Orientação Pedagógica: Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas (SEEDF, 2014), destacam-se as seguintes responsabilidades do Coordenador Pedagógico: discutir o entendimento teoria e de prática; ouvir os professores para identificar suas demandas práticas e recomendar estudos que auxiliem na reflexão sobre o trabalho pedagógico; criar mecanismos que favoreçam a articulação da teoria à prática nos momentos de estudos, planejamentos, discussões; identificar professores com práticas pedagógicas interessantes para realizarem oficinas com o grupo.

4.1.3 Coordenação Pedagógica por Área/Idiomas

É o momento destinado às equipes de cada idioma para tratarem de questões pedagógicas específicas e para realização de discussões, planejamento, correções de atividades, avaliações e outras ações relevantes ao processo de ensino- aprendizagem/aquisição da língua de trabalho. Este pode, também, ser um momento de extensão de atividades de formação continuada que visem ao aperfeiçoamento didático e linguístico dos professores, assim como um espaço para propostas de experimentação de novas abordagens.

Nesse âmbito da coordenação pedagógica, é papel do Coordenador criar ambiente propício para fomentar a discussão sobre questões relacionadas ao trabalho pedagógico, tais como discussão sobre a abordagem de ensinar e sua relação com o currículo da rede; identificação de situações problemáticas específicas do ensino da respectiva língua e compartilhamentos de experiências, conhecimentos e intervenções sobre essas situações; reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico e sua articulação com as diversas dimensões que compõem o ambiente escolar.

4.2 CIL como Parte da Formação Integral

Os CILs promovem a aprendizagem na perspectiva da formação integral do estudante. Para isso, utilizam-se estratégias de cunho interdisciplinar em atividades de socialização e interação com os colegas, familiares e/ou a comunidade escolar. O processo de ensino e aprendizagem/aquisição de línguas nos CILs respeita as variantes linguísticas e se preocupa em fazer com que o estudante seja protagonista do saber em sua vida. Assim, com vistas a formar esse estudante dentro da perspectiva mencionada, os CILs valorizam o ensino da língua-alvo em conjunto com elementos que propiciem formação para uma cidadania crítica e reflexiva que respeite as diversidades linguístico-culturais dos povos.

4.2.1. As tecnologias e a cultura digitais no processo de ensino e aprendizagem/aquisição de línguas nos CILs

A escola, ao longo de sua existência, registrou a inserção de tecnologias de cada época – do lápis e quadro de giz às atuais tecnologias digitais, também chamadas de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Essas tecnologias englobam o computador, o *smartphone* e a internet, por exemplo, e têm como característica possibilitar o trânsito de conteúdo informativo e comunicacional por meio de digitalização e comunicação em redes. As especificidades das tecnologias digitais referem-se ao conjunto de serviços *online* disponibilizados pela internet, criando espaços de interação humana em caráter bilateral, ou seja, o emissor da informação pode se comunicar com seu receptor diretamente. Esses espaços possibilitam a ampliação de publicação; a circulação e o compartilhamento de informações; a colaboração e a construção social de conhecimento; o estímulo à autoria; e o empoderamento de seus usuários (PRIMO, 2007; VIANA & FERRAZ de MELLO, 2013).

As escolas públicas brasileiras começaram a receber seus primeiros computadores ao longo da década de 1980 por meio de uma política educacional que vem associando, desde então, o uso das tecnologias digitais à mudança qualitativa na educação (ALMEIDA, 2012; MORAES, 1997). Porém, ao longo dos mais de trinta anos dessas tecnologias nas escolas, a mudança na educação pouco foi notada (CUBAN, 2013; CYSNEIROS, 2003). As tecnologias digitais têm sido utilizadas prioritariamente pelos professores para exposição de conteúdos com

o auxílio de imagem, movimento e som, tendo as especificidades tecnológicas negligenciadas em contexto educacional (DUQUEVIZ, 2017).

Entretanto, as tecnologias digitais constituem uma nova forma de expressão e uma nova linguagem, as quais vêm estimulando o surgimento de uma nova cultura, na qual fronteiras e distâncias físicas desaparecem e permitem interações em diversos níveis de forma rápida e multifacetada. Essa linguagem contemporânea é uma mixagem de linguagens, abrangendo a oral, a escrita, a sonora e a visual (JACINSKI & FARACO, 2002). Ademais, essa forma de expressão é inerente aos processos de comunicação e de produção de conhecimentos, culturas e artefatos que estão ocorrendo na sociedade atualmente (PRETTO, 2015).

Nos CILs, por configurarem uma linguagem presente na sociedade contemporânea que diminui as barreiras linguístico-culturais, as tecnologias digitais influenciam o modo como os estudantes expressam seus pensamentos e produzem conhecimento nas línguas que aprendem/adquirem em seu processo educativo nessas UEs. A incorporação dessas tecnologias a esse processo deve, todavia, se distanciar do sentido de ferramentas para auxiliar a exposição de conteúdo e transmissão de informação pelo professor. Essas tecnologias devem ser usadas de modo a privilegiar a produção de conhecimento, a interação, a cooperação e a comunicação que ocorrem em sala de aula e fora desse espaço com o intuito de, também, fortalecer o protagonismo dos estudantes. A motivação para o reconhecimento da autoria dos estudantes em relação ao que as tecnologias digitais podem promover no processo de aprendizagem/aquisição de línguas, somado à perspectiva de foco no estudante e de desenvolvimento de estratégias e instrumentos de avaliação formativa e processual, coaduna-se com abordagens contemporâneas que se desenvolvem de forma contínua nos CILs.

4.3 Abordagens no Processo de Ensino e Aprendizagem/Aquisição de Línguas nos CILs

A abordagem é uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos ou crenças quanto à natureza da linguagem humana, de aprender e ensinar línguas, além da sala de aula e dos papéis

desempenhados pelo estudante e pelo professor (ALMEIDA FILHO, 2013). Levando em consideração esse conceito, os CILs buscam desenvolver abordagens contemporâneas de ensino com foco no sentido e na comunicação. Nessa perspectiva de ensino, a linguagem é concebida como ação/prática social com ênfase no aprender a aprender. A sala de aula, portanto, deve propiciar a produção de insumo significativo e contextualizado, assim como favorecer a interação social entre os estudantes em situações de uso da língua que privilegiem o sentido dos enunciados.

Segundo Littlewood (1995), o professor, nessa perspectiva, tem papel de facilitador da aprendizagem, responsável por momentos criativos que levem os estudantes a desenvolverem atividades significativas. O educador conduz os estudantes para que consigam chegar a suas próprias conclusões e inferências sobre a língua estudada, por meio da negociação de sentidos. As abordagens nos CILs têm como foco o estudante, seus interesses, aquilo que é relevante para ele. Esse princípio está em consonância com o Currículo em Movimento da SEEDF, ao passo que este também orienta que os conteúdos, tarefas e atividades de sala de aula devem partir da realidade e interesse dos estudantes.

4.4 Parcerias e Projetos

Os CILs têm como um de seus objetivos específicos promover a formação autônoma e integral do estudante. Nessa perspectiva, é preciso salientar que a Educação Integral vai além do aumento do tempo de permanência dos estudantes nas UEs. Essa concepção de educação objetiva ampliar tempos, espaços e oportunidades educacionais, em uma visão multidimensional da formação do estudante que vai muito além dos muros da escola física. Toda a comunidade escolar e seu entorno tornam-se, portanto, partícipes e corresponsáveis pelo processo de ensino/aprendizagem.

Com base nesse pressuposto, pode-se dizer que os projetos e parcerias estão também ligados aos processos de formação dos CILs, uma vez que, como já apontado, muitos CILs surgiram de projetos que envolviam tanto os profissionais da educação quanto a comunidade escolar à qual pertenciam. As parcerias, por sua vez, podem expandir as fronteiras dos muros da escola e sedimentar a participação da comunidade local, assim como da internacional no caso específico

dos CILs. Parcerias com embaixadas, centros binacionais, organismos internacionais como a UNESCO, entre outros, já fazem parte da realidade de muitas dessas UEs e devem ser fomentadas, mas sempre pautando-se pelos aspectos legais e pedagógicos que orientam a formação dos estudantes nos CILs, com vistas a ampliá-la e proporcionar o desenvolvimento integral dos aprendizes.



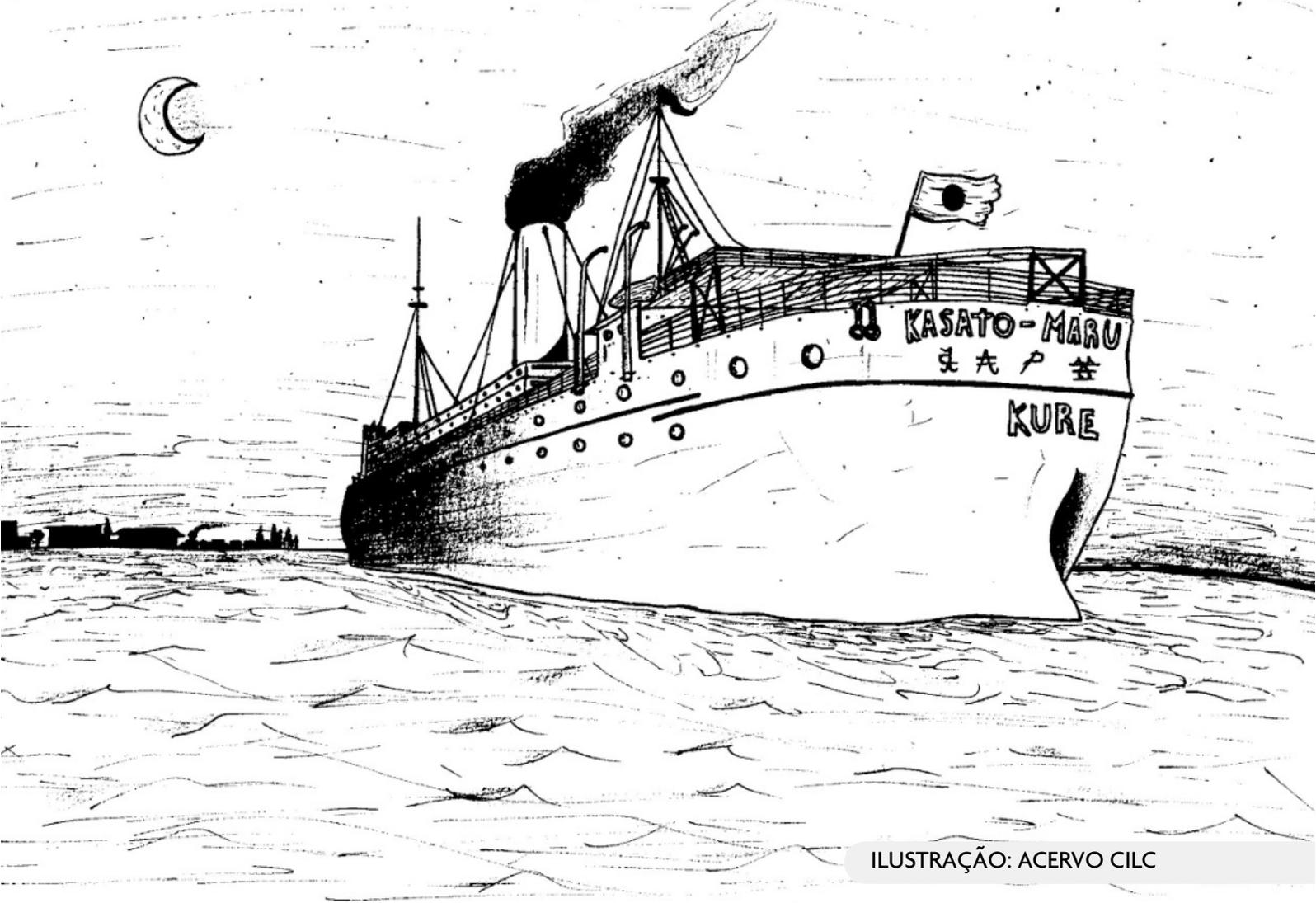


ILUSTRAÇÃO: ACERVO CILC

5

AVALIAÇÃO

A avaliação nos CILs tem como finalidade maior a aprendizagem e a inclusão de seus estudantes, por isso está centrada no processo e no percurso de aprendizagem e não em um produto final. Por conseguinte, os CILs adotam a Avaliação Formativa, que “independentemente do instrumento ou procedimento utilizado, é realizada com a intenção de incluir e manter todos aprendendo”. (HADJI, 2001)

5.1 Avaliação Formativa: avaliar para as aprendizagens

Com base nas orientações contidas nos documentos das Diretrizes

de Avaliação Educacional da SEEDF e do Currículo em Movimento da Educação Básica, entende-se que avaliação é um conjunto de processos que deve estar em função da aprendizagem e da formação integral do educando, usada não apenas para medir o sucesso ou fracasso do estudante. Segundo Scaramucci (1993, p. 95), “a avaliação é um processo dinâmico de tomada de consciência para mudar quando necessário, para reverter, para reconsiderar, para redimensionar a ação e sua direção. É, portanto, um momento educativo por excelência”.

A avaliação só faz sentido na medida em que se coloca como um mecanismo capaz de identificar possíveis dificuldades enfrentadas pelo estudante no ato de aprender, possibilitando a descoberta de estratégias que ajudem professor e estudantes a superá-las e avançar no conhecimento. Para que a avaliação seja eficiente, é preciso haver interação entre professor e estudante e eles devem caminhar lado a lado em uma mesma direção buscando os mesmos objetivos. (SANT’ANA, 2010).

A aprendizagem é um movimento cíclico, logo a avaliação para as aprendizagens também deve sê-lo. Assim, é necessário observar cuidadosamente diferentes dimensões na construção da avaliação. Uma dessas dimensões mais relevantes diz respeito a funções que a avaliação apresenta. Dentre elas, destacam-se:

- 1- Função Diagnóstica: identifica o ponto de partida, assim como fraquezas e potencialidades ao longo do processo, fornecendo informações para o planejamento das atividades didático-pedagógicas.
- 2- Função Formativa: analisa constantemente os processos de ensino e aprendizagem, as potencialidades e as dificuldades encontradas, fornecendo informações sobre as melhores estratégias a serem adotadas.
- 3- Função Somativa: oferece subsídios para o registro de notas e/ou menções de acordo com os documentos oficiais de registro da Rede.
- 4- Para cada função há uma intenção. No âmbito escolar, é preciso que os professores façam uso consciente delas. Nenhuma das funções da avaliação deve se sobrepor às outras, pois essas funções precisam ser utilizadas em conjunto para contemplar o processo reflexivo sobre o ensino, a aprendizagem/aquisição de uma nova língua que a avaliação deve representar. É necessário que a avaliação ultrapasse a simples exigência de memorização de conteúdos e passe a ser meio para a aquisição de saberes compreendidos, refletidos e utilizáveis. Configura-

se, portanto, como um exercício reiterado que conduz ao diagnóstico do problema e sua superação.

A avaliação e o processo de ensino-aprendizagem são elementos indissociáveis (SCARAMUCCI, 1993; 1998; 2006; HADJI, 2001, SACRISTÁN 2011 entre outros). Dessa forma, a avaliação realizada nos CILs deve prestar-se à melhoria desse processo apontando avanços e dificuldades quanto ao desempenho dos estudantes. Tem na função formativa um de seus traços mais salientes. Nesse sentido, estas Diretrizes Pedagógicas acompanham as Diretrizes de Avaliação, que preconizam que “a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF - entende que, na avaliação formativa, estão as melhores intenções para acolher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende”. (Diretrizes de Avaliação SEEDF).

É necessário que os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem compreendam a avaliação para além das provas, testes e notações. Isso significa que os processos de avaliação devem desvincular-se da concepção de que provas e avaliação são sinônimos. Para isso, faz-se necessário que cada escola discuta as práticas avaliativas, questione o porquê das escolhas dos instrumentos avaliativos e ainda deixe claro no seu PPP o que e como se pretende avaliar.

Conforme os objetivos pedagógicos dos CILs, que constam nestas Diretrizes Pedagógicas, a concepção de língua norteadora das práticas de ensino é a de que língua é comunicação, portanto, a avaliação deverá centrar-se na capacidade de uso da língua pelos estudantes sob uma perspectiva reflexiva, valorizando o caráter criativo e a circulação autônoma na língua-alvo. A avaliação deve estar diretamente ligada aos objetivos de aprendizagem dos ciclos, uma vez que esta é a organização escolar adotada pelos CILs em alinhamento com os documentos orientadores da SEEDF.

5.1.1 Avaliação Formativa: avaliar para as aprendizagens no ensino de línguas

Os CILs, como integrantes da rede pública de ensino da SEEDF, devem pautar-se pelo que preconizam as Diretrizes de Avaliação desta Secretaria e as orientações específicas constantes nestas Diretrizes Pedagógicas em relação a como a avaliação formativa se concretiza no ensino de línguas ofertado nessas UEs. Por isso, os CILs deverão desenvolver um processo avaliativo reflexivo e com foco na aprendizagem. Segundo Haydt (1995, p. 17), as estratégias da

avaliação formativa levam o educador a refletir se os seus educandos estão realmente atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre esses objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas.

Essas estratégias permitem aos docentes identificar pontos de melhoria no trabalho didático desenvolvido, dando-lhes a oportunidade de reformulá-lo, isto é, não priorizar os resultados em termos de quantidade, mas quanto à qualidade. Fica claro que a avaliação formativa não pode se deter apenas em verificar se o estudante aprendeu ou não. É preciso que haja intervenção por meio do diálogo entre estudantes e professores a fim de resolver problemas e superar obstáculos que dificultem a aprendizagem. A esse respeito, Luckesi (2011, p.186) afirma que “a função central do ato de avaliar é subsidiar soluções para os impasses diagnosticados, a fim de chegar de modo satisfatório aos resultados desejados”. Brown (2010, p.7) afirma que avaliação formativa consiste em “avaliar os alunos no processo de formar suas competências e habilidades com o objetivo de ajudá-los a continuar esse processo de crescimento”.

Fazer um diagnóstico dos estudantes, identificando o que já sabem e as dificuldades que apresentam, com vistas a orientar o planejamento das atividades e estratégias a serem adotadas, é uma das funções da avaliação, essencial para iniciar o semestre letivo com organização e segurança em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido. A avaliação diagnóstica possui três objetivos principais, pelo menos:

- 1- Identificar a realidade de cada turma, bem como as possíveis potencialidades e dificuldades para os processos de ensino e aprendizagem.
- 2- Refletir sobre as causas das dificuldades recorrentes.
- 3- Definir as ações a serem implementadas.

O diagnóstico pode ser feito em qualquer momento, mas no início do semestre é fundamental, pois permite um planejamento adequado às necessidades do grupo. Nesse contexto, também se inclui a aceleração de estudos, haja vista a possibilidade de o estudante, por indicação de seu professor até 30 (trinta) dias após o início do semestre, migrar para turmas mais avançadas, desde que comprovada sua aptidão para acompanhar as aulas de semestres posteriores àquele em que estiver matriculado (vide seção 3.2.3).

Assim, o professor verifica o conhecimento prévio de cada um, constatando as condições necessárias para garantir a aprendizagem. A partir da avaliação diagnóstica, o professor e toda a equipe pedagógica da UE obtêm dados que servem para subsidiar o planejamento dos critérios, das ações e das retomadas que se fazem necessárias em todo o processo de ensino e, destarte, ser capaz de promover as intervenções e demais ações com vistas à garantia das aprendizagens. Dessa forma, quando o diagnóstico é feito e as decisões e ações são realizadas, a avaliação formativa se concretiza na prática da UE.

Para que de fato a avaliação formativa seja efetiva, é essencial que haja *feedback* constante (BLACK e WILLIAM, 1998 ; SADLER, 1989). Os estudantes precisam saber como estão progredindo, o que é necessário fazer e que caminhos precisam percorrer para atingir os objetivos de aprendizagem. Para isso, os estudantes precisam receber suas produções acompanhadas de comentários consistentes sobre seu desempenho. O *feedback* pode se concentrar nos elementos do desempenho oral e escrito em situações de uso da língua.

O *feedback*, também conhecido como retorno ou devolutiva ao estudante, deve ser feito em momentos oportunos. Por intermédio dessa estratégia, o estudante deve ser comparado consigo mesmo, de acordo com suas próprias capacidades e dificuldades, observando-se e respeitando-se as peculiaridades de cada um. Esse processo deve levar em conta seus questionamentos e reflexões, assim como seu trajeto no que se refere à aquisição da língua, mostrando o que já é capaz de expressar e o que ainda precisa aprimorar para uma comunicação efetiva na língua-alvo.

No processo avaliativo formativo, é importante que os estudantes contem com *feedbacks* e reflitam sobre seu desempenho e não apenas recebam uma nota. De acordo com Sadler (1989, p. 12) “a nota pode ser contraprodutiva para propósitos formativos”. É importante haver um registro significativo que consiga acompanhar o trajeto dos estudantes rumo à aprendizagem. Esse registro, que tem por hábito se dar por meio de notas, pode ser feito, também, por meio de menção. Esse sistema tem potencial para registrar de forma mais adequada a evolução do estudante na perspectiva de trabalho em ciclos dentro de um processo de avaliação de caráter formativo.

Para qualquer instrumento avaliativo utilizado, devem estar claros e combinados com os(as) estudantes os critérios de avaliação, o objeto

de estudo e as metas. É imprescindível que ocorra o momento de devolutiva (*feedback*) o mais cedo possível para que se programem as intervenções necessárias. O instrumento avaliativo escolhido cumpre seu caráter formativo quando todo o seu processo (elaboração, correção, *feedback* e uso dos resultados se organiza coletivamente nos momentos de coordenação pedagógica e nos momentos de devolutiva ao estudante.

Reitera-se que na concepção formativa todos são igualmente avaliados: discentes, docentes e a própria instituição de ensino. Avaliar formativamente é, antes de tudo, promover uma análise qualitativa de todo o processo de ensino e aprendizagem que se sobreponha à análise puramente quantitativa e, dessa forma, reunir informações que constatem o que os estudantes aprenderam ou não, com o objetivo de identificar as intervenções a serem realizadas para que as aprendizagens ocorram. Isso significa avaliar não somente a aprendizagem dos estudantes, mas também os procedimentos que levaram a esses resultados, utilizando o diagnóstico para reorientar processos e promover avanços necessários.

5.1.2 Autoavaliação

Merecem destaque os instrumentos de autoavaliação³ que promovam práticas de reflexão acerca do que está sendo ensinado e aprendido, das dificuldades, do que ainda não foi alcançado, das práticas mais eficazes e que possibilitem críticas e sugestões, fomentando e incentivando maior protagonismo e autonomia, essenciais para desenvolver o caráter formativo, tais como: portfólio, registros reflexivos, fichas autoavaliativas, relatórios de pesquisa, entre outros.

3

A autoavaliação é uma dimensão do processo avaliativo pela qual professor e estudante dialogam sobre as suas potencialidades, suas dificuldades, suas atitudes e as aprendizagens, com sinceridade, encorajamento, individualidade, cooperação e respeito. Pode ser registrada de forma escrita ou ser feita oralmente. Requer orientação do professor, a partir dos objetivos de aprendizagem e do reconhecimento dos princípios éticos. Realiza-se sempre em consonância com os objetivos de trabalho e oportuniza ao estudante analisar seu desempenho e perceber-se como responsável pela própria aprendizagem. (VILLAS BOAS Boas, 2008)

A autoavaliação faz com que o estudante avalie a si próprio, o seu desempenho, o trabalho do professor, o material didático e o processo de aprendizagem como um todo. Ela pode ser realizada em vários momentos: ao final de uma aula, após a conclusão de uma tarefa, no decorrer de uma atividade, ao término de um bimestre, etc., para que os estudantes avaliem o que estão aprendendo/aprenderam ou adquirindo/adquiriram nos diversos momentos do percurso. Esse instrumento serve para que também o professor avalie seu planejamento, seus objetivos e estratégias, já que sinalizará possíveis falhas no processo. Pois, como defende Miccoli (2010),

[...] convidar os estudantes a avaliem a si mesmos, os colegas, o próprio professor e as aulas, de maneira construtiva e respeitosa, é uma forma de tornar a avaliação procedimento para o aprimoramento de cada um, individualmente, contribuindo para um grupo mais coeso e aulas mais eficientes. Desta forma, a avaliação deixa de ser vista como algo esporádico, passando a ser integral e essencial. (p. 156)

A autoavaliação pode ser construída em língua materna ou em língua estrangeira a depender da maturidade e capacidade linguística dos estudantes. É preciso que os professores acompanhem os estudantes com explicações sobre esse instrumento, que para muitos é uma novidade, e precisam entender o porquê de seu uso em sala de aula e quais benefícios pode trazer para a aprendizagem. A autoavaliação, como qualquer outro instrumento avaliativo, precisa ter critérios claros, negociados e planejados.

A autoavaliação pode evoluir para automonitoramento, que é um passo adiante do autoavaliação, quando o estudante já não precisa de tanto *feedback* externo e consegue ele próprio controlar e acompanhar sua aprendizagem. Também permite a valorização do diálogo por meio de trocas de comentários ou reflexões sobre o que se aprende, como se aprende e por que se aprende.

5.2 Instrumentos Avaliativos

A avaliação formativa não é definida pelos instrumentos, mas sim pela intenção do avaliador (HADJI, 2001). Portanto, vários instrumentos avaliativos podem se prestar à função formativa. O que os definirá como tal serão as ações que os acompanharão. Quanto mais diversos forem os instrumentos, maior será a possibilidade de um diagnóstico

mais preciso das aprendizagens alcançadas e das decisões e ações a serem tomadas. “Essa multiplicidade de mecanismos, ou uma visão do processo sob ângulos diferentes, possibilita ao avaliador minimizar suas chances de erros, uma vez que a avaliação por meio de um único instrumento se mostra limitada” (SCARAMUCCI,1993, p. 95).

Ademais, o trabalho com a linguagem confere aos CILs um leque de possibilidades de instrumentos avaliativos como apresentações orais, seminários, debates, dramatizações, assim como avaliação por pares ou colegas, provas, portfólio virtual, registros reflexivos, seminários, pesquisas, trabalhos de pequenos grupos e autoavaliação, conforme previsto nas Diretrizes de Avaliação da SEEDF (SEEDF). Esses instrumentos podem dinamizar a sala de aula e envolver os estudantes em momentos ricos de produção de linguagem e assim realizar uma premissa basilar da avaliação formativa que é a avaliação para promover a aprendizagem. Destacamos que a avaliação é, por excelência, um momento de aprendizagem.

As avaliações nos CILs devem contemplar o desempenho oral e escrito dos estudantes. Pela especificidade do trabalho realizado nos CILs, é válido usar variados instrumentos de avaliação, possibilitando ao professor analisar diversos aspectos da aprendizagem/aquisição dos estudantes. Os instrumentos de avaliação nos CILs devem contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa do estudante, com adoção de mais atividades, contextualizadas e mais próximas de situações reais de uso da língua. Portanto, para analisar os diferentes componentes do desempenho oral e escrito, é importante que se faça uso, por exemplo, de jogos, trabalhos em grupos ou pares, criação e gestão de sítios ou *blogs*, montagem de curtas, filmagens, criação de documentários, portfólios, exposição de cartazes ou painéis, produções e apresentações orais, avaliação por pares, júris simulados, diálogos, leituras e discussões coletivas acerca de textos e vídeos e produção de textos.

Vale ressaltar que a prova tem sido historicamente o instrumento avaliativo mais utilizado no contexto educacional. Entretanto, como qualquer instrumento, ela não é capaz, por si só, de revelar todas as evidências de aprendizagem do estudante. Assim, seus resultados devem ser analisados em articulação aos oferecidos por outros procedimentos e instrumentos.

Não se pretende desqualificar o instrumento “prova”, mas sim

chamar atenção para o uso indevido que possa ser feito dele. Ao optar pelo uso desse instrumento, a escola precisa ter consciência de que ele não pode ser o definidor da promoção, decidindo avanço ou retenção, mas um recurso que promova a aprendizagem/aquisição da língua. A prova de línguas precisa ter amostras de linguagem, predominância do sentido e do contexto a fim de que, enquanto o estudante faça a prova, ele aprenda e se desenvolva.

O processo avaliativo é de responsabilidade da UE como um todo, devendo, portanto, ser planejado coletivamente e inserido nos planos de ensino dos docentes e constar do PPP da UE.

5.3 A Progressão na Perspectiva de Ciclos de Aprendizagem

Os ciclos estão ancorados no princípio de que não se deve ter barreiras ou obstáculos para a aprendizagem e, ainda, de que os indivíduos aprendem em momentos diferentes. No ato avaliativo devem estar explícitas as melhores intenções para colher, apreciar e avaliar o que se ensina e o que se aprende. De acordo com as Diretrizes de Avaliação da SEEDF, deve-se “avaliar para incluir, incluir para aprender e aprender para desenvolver-se”. (Diretrizes de Avaliação, p. 12).

A progressão continuada deve manter o foco na aprendizagem do estudante, considerando suas capacidades, identificando suas dificuldades e respeitando os ritmos e processos diferenciados. Baseia-se na ideia de que o estudante não deve repetir o que já sabe e também não deve prosseguir os estudos tendo lacunas em suas aprendizagens. (VILLAS BOAS, PEREIRA, OLIVEIRA, 2012, p. 9).

É necessário, de forma constante, avaliar e aprimorar o processo de ensino e de aprendizagem, assim como reconfigurar os espaços e tempos de forma a promover a permanência dos estudantes na UE e assegurar sua progressão continuada. Para isso, a UE deve estabelecer seus objetivos e ações considerando as diversas realidades de seus estudantes e propondo estratégias didático-pedagógicas de acordo com seus anseios e necessidades. Esse processo deve levar em consideração o trabalho em torno de eixos temáticos que envolvam pesquisa, busca de material pertinente e uso de estratégias adequadas.

A avaliação formativa nos ciclos ocorre continuamente durante o processo e não há retenção dentro deles, apenas ao final, quando houver necessidade, após as intervenções e tentativas ao longo do ciclo. Essa

postura propicia mais tempo para que os estudantes se desenvolvam, uma vez que nem todos apresentam o mesmo desempenho linguístico ao longo de um semestre.

A UE precisa formar comissões de professores das respectivas línguas e propiciar momentos coletivos para reflexão e análise dos instrumentos e registros (relatórios, autoavaliações, registros reflexivos, etc.) dos estudantes a fim de acompanhar seu desenvolvimento dentro do ciclo, observando os objetivos de aprendizagem estabelecidos. Ao final de cada ciclo, o grupo de professores, em conjunto com a equipe de coordenação, prevê a progressão ou retenção de cada estudante, de acordo com os objetivos elencados no início do processo.

É importante entender que o estudante pode aprender a qualquer momento desde que tenha consciência de quais são suas dificuldades e como superá-las.

A aprendizagem não está atrelada a um determinado nível ou conteúdo. A avaliação no ciclo não deve olhar para o pré-requisito. Para acompanhamento do desempenho dos estudantes em relação aos temas estudados, sugere-se o uso do relatório avaliativo individual (RAV), instrumento que pode ser registrado por escrito ou em documento virtual, o qual serve de subsídio para compartilhar informações sobre cada estudante, facilitando o diagnóstico de seu desempenho.

5.4 Ações Interventivas

Devem-se analisar as informações obtidas com observações e avaliações formais e informais, a fim de promoverem-se intervenções constantes no processo de ensino-aprendizagem. A avaliação é um instrumento norteador das estratégias de ensino adotadas. Além de servir como diagnóstico, a avaliação possibilita a tomada de decisão e a melhoria da abordagem pedagógica utilizada, fornecendo informações das ações em desenvolvimento e a necessidade de adaptações constantes, de modo a sempre propiciar ao educando possibilidades para atingir seu sucesso pessoal. (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Quando identificadas as dificuldades dos estudantes, são necessárias ações planejadas e executadas com o objetivo de promover a aprendizagem. Essas ações devem intervir no processo daqueles que apresentem algum baixo desempenho na avaliação diagnóstica ou no decorrer do semestre letivo.

Intervenções pedagógicas devem ser realizadas sempre que as necessidades dos estudantes forem evidenciadas. O projeto interventivo tem caráter permanente e previsto no PPP da UE. As atividades interventivas, que fazem parte do projeto, poderão ser desenvolvidas ao longo de um ou mais semestres ou de forma pontual. Essas intervenções devem ser diversificadas e atualizáveis, evitando-se a padronização e repetição de atividades de modo a adequar-se às necessidades de cada estudante.

O projeto deve fazer parte da prática colegiada, uma vez que toda a equipe pedagógica da escola (professor, coordenação e direção) se envolve em seu planejamento e sua realização. É importante nesse tipo de projeto refletir, em conjunto, sobre quais são os estudantes que precisam de ajuda, quem é cada um deles, qual a necessidade de cada um, como se darão a elaboração e o desenvolvimento do projeto e como avaliar o processo e os resultados.

Ao término do último ciclo de cada currículo, o estudante terá direito a documento declaratório de conclusão de curso com a carga horária realizada. Os CILs também poderão emitir declaração de conclusão após cada ciclo cumprido, desde que solicitada pelo estudante ou por seu responsável.





6

SERVIÇOS DE APOIO EDUCACIONAL

Os CILs contam com a imprescindível atuação de profissionais especializados em Orientação Educacional e na Sala de Recursos, haja vista a especificidade do atendimento demandado nessas UEs referente à natureza da aprendizagem/aquisição de uma língua estrangeira. Essa natureza diferenciada exige um ensino também diferenciado que responda adequadamente ao tipo de aprendizagem e de aquisição de língua estrangeira. Isso significa que os processos de ensinar e aprender nos CILs

são específicos e operam de forma distinta da aprendizagem de disciplinas epistemológicas. Esses processos, portanto, evocam o apoio dos referidos profissionais. Além disso, ainda há nos CILs uma grande demanda

de estudantes com deficiências ou transtornos, os quais também precisam de orientação e apoio pedagógico especializado.

Em razão das especificidades quanto ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras mencionadas acima, faz-se necessária ao docente uma atuação conjunta e em consonância com os serviços especializados, a fim de que o trabalho pedagógico em sala de aula se desenvolva de forma totalmente inclusiva, tal qual preconiza a *Estratégia de Matrícula* da SEEDF.

6.1 Orientação Educacional

O trabalho desenvolvido nos CILs apresenta traços característicos do ensino e da aprendizagem/aquisição de línguas. De acordo com o disposto no Regimento, “A Orientação Educacional é serviço especializado, desempenhado pelo Pedagogo-Orientador Educacional, para o acompanhamento e o apoio dos profissionais da educação, dos estudantes, seus familiares e articulação da comunidade escolar e da rede externa (rede social ou rede de apoio), quanto ao processo de ensino e aprendizagem e das relações humanas que os cercam.” (Artigo 126 do Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal). Nos CILs, esse serviço especializado deve considerar as características que definem o ensino e a aprendizagem/aquisição de línguas. Por isso, são imprescindíveis a presença e a atuação desse profissional em cada CIL.

A atuação do Orientador Educacional está fundamentada nas normas vigentes em âmbito nacional e local, de acordo com o que consta do Serviço de Orientação Educacional

Orientação Pedagógica (SEEDF, 2010, p. 19) quais sejam:

- Constituição da República Federativa do Brasil, 1988, Art. 227.
- Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA - Brasil, 1990, Art. 4, Art. 53, Art.70.
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LD-BEN nº 5.564/68 (Brasil, 1968).
- Decreto-lei nº 72.846 (Brasil, 1973).
- Código de Ética dos Orientadores Educacionais (Brasil, 1979) – DODF 05/03/1979.

- Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LD-BEN nº 9.394 (Brasil, 1996).
- Lei Orgânica do Distrito Federal promulgada em 08/06/1993 (Brasil, 1993).
- Decreto nº 20.769, de 03/11/1999. (sic)
- Lei nº 4.075, de 28/12/2007. (sic)
- Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, 2009/2013.
- Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, 2015.

Dentre as atribuições dos Pedagogos-Orientadores, previstas no Regimento Escolar das Instituições Educacionais da Rede Pública de Ensino, nos CILs se destacam:

- Planejar, implantar e implementar o serviço de Orientação Educacional, incorporando-o ao processo educativo global, na perspectiva de Educação Inclusiva e da Educação para a Diversidade, com ações integradas às demais instâncias pedagógicas da instituição educacional.
- Promover atividades pedagógicas orientadas para que os estudantes da instituição educacional sejam guiados em sua formação acadêmica, profissional e pessoal, estimulando o desenvolvimento de suas habilidades, competências e responsabilidades.
- Auxiliar na sensibilização da comunidade escolar para a educação inclusiva, favorecendo a sua implementação no contexto educativo.
- Proporcionar reflexões com a comunidade escolar sobre a prática pedagógica, por meio de discussões, quanto ao sistema de avaliação, questões de evasão, de repetência, de normas disciplinares, entre outras.
- Participar da identificação e/ou do encaminhamento de estudantes que apresentem queixas escolares, incluindo dificuldades de aprendizagem, comportamentais ou outras que interfiram no seu sucesso escolar.
- Participar, ativamente, do processo de integração escola-família-comunidade, realizando ações que favoreçam o envolvimento dos pais e outros familiares no processo educativo.
- Participar com as demais instâncias pedagógicas da instituição educacional na identificação das causas que impedem o avanço do processo de ensino e de aprendizagem e na promoção de alternativas

que favoreçam a construção da cultura de sucesso escolar.

- Realizar ações integradas com a comunidade escolar no desenvolvimento de projetos como: saúde, educação sexual, prevenção ao uso indevido de drogas, meio ambiente, ética, cidadania, cultura de paz e outros priorizados pela instituição educacional, visando à formação integral do estudante.
- Realizar projetos/ações que favoreçam a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

O atendimento do Pedagogo-Orientador Educacional deverá acontecer nos três turnos, uma vez que se destina a todos os estudantes matriculados nos CILs, tanto da Rede Pública quanto da Comunidade.

6.2. Sala de Recursos

A Sala de Recursos - Atendimento Educacional Especializado (AEE) - é um “serviço de natureza pedagógica, conduzido por professor especializado, que suplementa (no caso de estudantes com altas habilidades/superdotação) e complementa (para os estudantes com deficiências e TGD) as orientações curriculares desenvolvidas em classes comuns em todas as etapas e modalidades da Educação Básica”. (Cf. Orientação Pedagógica Educação Especial publicado em SEEDF, p. 76, 2010)

Nos CILs, esse atendimento se dá de forma complementar, destinado apenas a estudantes com deficiências e/ou transtornos diversos. A Sala de Recurso AEE “tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização”. (MEC, 2008 – Política Nacional de Educação Especial na perspectiva na Educação Inclusiva). Conforme a Orientação Pedagógica da Educação Especial da SEEDF, a oferta do AEE é obrigatória pela rede pública de ensino e sua organização nos CILs se dá no âmbito generalista, no qual os estudantes com deficiência intelectual/mental, física, múltipla e transtorno global do desenvolvimento são atendidos individualmente ou em grupos.

Dentre as atribuições dos profissionais que atuam na Sala de Recursos, previstas na OP da Educação Especial da SEEDF, nos CILs se destacam:

- Atuar como docente nas atividades de complementação curricular específica.
- Atuar de forma colaborativa com o professor da classe comum (do CIL) para a definição de estratégias pedagógicas que favoreçam o acesso do estudante com deficiência ou TGD.
- Promover as condições de inclusão desses estudantes em todas as atividades da Instituição Educacional.
- Orientar as famílias para o seu envolvimento e a sua participação no processo educacional.
- O atendimento da Sala de Recursos nos CILs, de acordo com a Estratégia de Matrículas da SEEDF, dar-se-á da seguinte forma quanto ao/à:
 - Segmento/Público – Todos os estudantes matriculados nos CILs, tanto da Rede Pública quanto da Comunidade.
 - Atuação dos professores da Sala de Recursos – Língua estrangeira em pelo menos uma das línguas ofertadas no CIL, com aptidão comprovada.
 - Número de Professores/Carga horária – No mínimo um professor 40h, no regime de 20h mais 20h, atuando no diurno e um professor 20h, atuando no noturno; ressaltamos ainda que o ideal é que haja uma modulação que leve em consideração o número de estudantes matriculados em cada CIL, respeitando as suas especificidades.
 - Número de estudantes – No mínimo 10 estudantes, para o professor 40h e 5 estudantes, para o professor 20h.
 - Diretriz Pedagógica – O AEE deve acontecer em três dias da semana por turno, sendo ofertado aos estudantes de um a três atendimentos por semana, durante o período de tempo/horário que o professor do AEE julgar necessário. O atendimento pode acontecer individualmente ou em grupo, antes ou depois da aula na turma em que está matriculado no CIL ou no contra turno da UE de origem, quando houver.

6.3. Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA

“O SEAA é um serviço técnico pedagógico de caráter multidisciplinar, constituído por profissionais com formação em Psicologia e Pedagogia

que atuam nas UEs com objetivo de promoção da melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de ações institucionais, preventivas e interventivas dentro do contexto escolar/educacional, conforme a Orientação Pedagógica.” O estudante com transtornos funcionais específicos (dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros) deverá ser atendido pelo SEAA, em consonância com oferta preconizada pela SEEDF.



7

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. (2012). Integração das tecnologias de informação e comunicação na Educação do Brasil e de Portugal: convergências e especificidades a partir do olhar de professores. In: **Psicologia da Educação**. 35, 171-196, 2012. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000200009

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Ed. Comemorativa – 20 anos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

_____. A abordagem orientadora da ação do professor. In: Almeida Filho, J.C.P. (Org.) **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 1997.

BLATYTA, D.F. Mudança de habitus e teorias implícitas - uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: Almeida Filho, J.C.P. (Org.), **O professor de línguas em formação**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDBEN**. Brasília: Senado Federal, 1996.

_____. Lei nº 8.069. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília : Senado Federal, 13 de julho de 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988

_____. Lei nº 5.564, de 1968. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN**, Brasília, 1968.

_____. Código de Ética dos Orientadores Educacionais. Diário Oficial - DODF, 05/03/1979.

BRASIL. Decreto-lei nº 72.846, de 26 de setembro de 1973. Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília, 1973.

CONSOLO, D. A.; PORTO, C. F.C. Competências do professor no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 10, n. 2, jul./dez. 2011. Disponível em <http://periodicos.unb.br/index.php/horizontes/article/viewFile/5554/5991>

CUBAN, L. (2013). Why so many structural changes in schools and so little reform in teaching practice? **Journal of Educational Administration**. 51(2), 109-125. doi: 10.1108/09578231311304661

CYSNEIROS, P. G. Fenomenologia das Novas Tecnologias na Educação. **Revista da FAGED**. 07, 89-107, 2003. Recuperado de <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewArticle/2792>.

DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de Matrícula**. Brasília, SEEDF, 2019.

_____. **Currículo em Movimento**. Brasília: SEEDF, 2018.

_____. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**, Brasília: SEEDF, 2015.

_____. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar para as Aprendizagens**. Brasília, D.F., 2009/2013.

_____. Lei nº 4.075 lei de 28 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a Carreira Magistério Público do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF, 2007.

_____. Decreto nº 20.769, de 03 de novembro de 1999. Aprova as Normas relativas a obras de construção e de modificação em estabelecimentos de ensino destinados à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio do Sistema de Ensino do Distrito Federal e dá outras providências. Brasília, DF, 1999.

_____. **Lei Orgânica do Distrito Federal**, promulgada em 08 de junho de 1993.

DUQUEVIZ, B. C.; PEDROZA, R. L. S. **Tecnologias Digitais: Sentidos produzidos por estudantes na escola**. Beau Bassin, Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

JACINSKI, E.; FARACO, C. A. **Tecnologias na Educação: uma solução**

ou um problema pedagógico? **Revista Brasileira de Informática na Educação**. 10(2), 2002 Recuperado de <http://www.br-ie.org/pub/index.php/rbie/article/view/2221/1984>

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching: An Introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.

MAINARDES, J. A organização da escolaridade em ciclos: ainda um desafio para os sistemas de ensino. In: FRANCO, C. (Org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 33-54.

MORAES, M. C. (1997). Informática Educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**. 1, 19- 44. Recuperado de <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/rbie/1/1/003.pdf>

PORTO, Y. S. Formação Continuada: A prática pedagógica recorrente. In: Marin A. J.(org.). **Educação Continuada**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PRETTO, N. L. (2015). Escolas Muradas. In: A. F. Barbosa (Ed.), **Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nas escolas brasileiras** (pp. 67- 76). São Paulo: CGi.br. Recuperado de http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/TIC_Educacao_2014_livro_eletronico.pdf

PRIMO, A. T. (2007). O aspecto relacional das interações na Web 2.0. E-Compós. **Revista da Associação Nacional de Programa de Pós-Graduação em Comunicação**. 9, 1-21. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/limc/PDFs/web2.pdf>

RICHARDS, J.C.; NUNAN, D. **Second language Teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

SANT'ANA, J. S. Por uma Porta Entreaberta: o desenvolvimento da competência aplicada de profissionais do ensino de línguas. Tese de Doutorado, São Carlos, SP: UFSCar, Programa de Pós-graduação em Linguística, 2017.

____. O Cisne e o Patinho: esperança e retrocesso na história de um centro público de línguas. In: **Revista HELB - História do Ensino de Língua no Brasil**, Ano 4, nº 4, 1/2010. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-4-no-4-12010/147-o-cisne-e-o-patinho-esperanca-e-retrocesso-na-historia-de-um-centro-publico-de-linguas->

TARDIF, M; LESSARD, C. O Trabalho Docente – elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. In: Veiga, I. P. A. Lições de didática. Campinas: Papirus, 2006. p. 13-33.

VIANA, C. E.; FERRAZ DE MELLO, L. (2013). Cultura digital e a Educomunicação como novo paradigma educacional. Revista FGV Digital. 3(2), 36-57. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/19281>







**Secretaria
de Educação**

