

# Reflexões sobre letramento em avaliação no currículo das licenciaturas em Letras-Espanhol dos Institutos Federais

*Reflections on assessment literacy in the curriculum of Spanish language teacher education programs at Institutos Federais*

*Reflexiones sobre la literacidad en evaluación en el currículo de los cursos de formación de profesores de español como lengua adicional de los Institutos Federais*

## RESUMO

Este artigo tem como objetivos mapear a presença de disciplinas específicas (obrigatórias e/ou optativas) relacionadas à avaliação, bem como a ocorrência do tema nas ementas de outras disciplinas, e analisar como a temática da avaliação é representada nos projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) de Licenciatura em Letras–Espanhol de sete *campi* de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013), fundamentada em análise documental e análise de conteúdo (Bardin, 2006). Os resultados evidenciam lacunas significativas na formação docente, uma vez que apenas três cursos oferecem disciplinas voltadas à avaliação, todas de caráter optativo. Tais achados reforçam a necessidade de mudanças curriculares e de maior atenção ao letramento em avaliação dos professores de língua espanhola em formação inicial.

**Palavras-chave:** letramento em avaliação; licenciaturas; espanhol como língua adicional; formação de professores.



Recebido em: 7 de outubro de 2025  
Aceito em: 24 de fevereiro de 2026  
DOI: 10.26512/les.v26i2.59946

# CADERNOS de LINGUAGEM & SOCIEDADE

*Papers on Language and Society*

**Marcella Nascimento Fernandes**

[marcella.fernandes@ifb.edu.br](mailto:marcella.fernandes@ifb.edu.br)

[orcid.org/0000-0002-9084-3647](https://orcid.org/0000-0002-9084-3647)

Instituto Federal de Brasília (IFB), Brasília,  
Distrito Federal, Brasil

**Emily de Carvalho Pinto**

[emilycarvalho@ufmg.br](mailto:emilycarvalho@ufmg.br)

[orcid.org/0000-0002-5046-903X](https://orcid.org/0000-0002-5046-903X)

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG),  
Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

**Rafael Sena Raposo de Melo**

[rafael.melo@ifb.edu.br](mailto:rafael.melo@ifb.edu.br)

[orcid.org/0000-0003-3536-6873](https://orcid.org/0000-0003-3536-6873)

Instituto Federal de Brasília IFB, Brasília, Distrito  
Federal, Brasil.

**Aline Netto Brum-Barreto**

[alineanb@hotmail.com](mailto:alineanb@hotmail.com)

<https://orcid.org/0000-0003-3438-0374>

Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF,  
Brasil

# ARTIGO

## ABSTRACT

This article aims to map the presence of specific courses (mandatory and/or elective) related to assessment, as well as the occurrence of the topic in the syllabi of other courses, and to analyze how assessment is represented in the pedagogical projects (PPCs) of undergraduate Spanish Language Teacher Education programs offered at seven campuses of Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs). The study adopts a qualitative approach (Prodanov & Freitas, 2013), grounded in documentary analysis and content analysis (Bardin, 2006). The results reveal significant gaps in teacher education, as only three programs offer courses focused on assessment, all of which are elective. These findings highlight the need for curricular changes and greater attention to the development of assessment literacy among pre-service Spanish language teachers.

**Keywords:** assessment literacy; teacher education programs; Spanish as an additional language; teacher training.

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivos mapear la presencia de asignaturas específicas (obligatorias y/o optativas) relacionadas con la evaluación, así como la presencia del tema en los programas de otras asignaturas, y analizar cómo la temática de la evaluación es representada en los proyectos pedagógicos de los cursos (PPC) de la Licenciatura en Letras–Español de siete *campi* de los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología (IF). La investigación adopta un enfoque cualitativo (Prodanov y Freitas, 2013), basado en el análisis documental y el análisis de contenido (Bardin, 2006). Los resultados evidencian lagunas significativas en la formación docente, ya que solo tres cursos ofrecen asignaturas orientadas a la evaluación, todas de carácter optativo. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de cambios curriculares y de una mayor atención a la literacidad en evaluación de los profesores de lengua española en formación inicial.

**Palabras clave:** literacidad en evaluación; licenciaturas; español como lengua adicional; formación docente.

### Como citar:

FERNANDES, Marcella Nascimento; PINTO, Emily de Carvalho; MELO, Rafael Sena Raposo de; BRUM BARRETO, Aline Netto. Reflexões sobre letramento em avaliação no currículo das licenciaturas em Letras-Espanhol dos Institutos Federais. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 461-478, jul./dez. 2025. Disponível em: . Acesso em: XXX.

### Correspondência:

Nome por extenso do autor principal  
Rua XXX, número XXX, Bairro XXX, Cidade, Estado, País.

### Direito autoral:

Este artigo está licenciado sob os termos da Creative Commons Attribution 4.0 International license  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



## INTRODUÇÃO

A mão de obra humana é um fator intimamente relacionado à geração de riqueza, à movimentação econômica e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de um país. Desde a Revolução Agrícola até a Revolução Industrial, o trabalho humano teve papel fundamental no aprimoramento de produtos e no aquecimento econômico das potências da época. No Brasil, não foi diferente: a necessidade de crescimento econômico e industrial motivou a promoção de políticas que orientassem o desenvolvimento educacional, em especial, a mão de obra especializada.

Dado esse cenário, em 1909 criou-se a rede de escola de aprendizes artífices, o primeiro passo para a concepção de escolas técnicas federais. Essas instituições, sob o comando de Nilo Peçanha, criadas em várias capitais do Brasil, como Belo Horizonte, São Paulo e Rio de Janeiro, totalizando 14 escolas, tinham o objetivo de oferecer educação técnica e tecnológica para a população rural e urbana.

Diante do sucesso significativo das escolas de aprendizes, iniciou-se, na década de 1960, a expansão do projeto. Aquele projeto embrionário começou a tomar proporções maiores, inclusive tornando-se uma política de educação. O que antes era uma escola subordinada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, nesse momento se tornava uma autarquia com autonomia financeira, administrativa e didática.

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692, a obrigatoriedade de o ensino médio assumir caráter de formação profissional reforçou, mais uma vez, a importância do ensino técnico no Brasil. Com esse novo panorama no país, as escolas regulares foram se transformando em Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETs). Esse marco possibilitou a reformulação da rede federal, que passou a atender às necessidades de formação profissional no Brasil à época.

Em 2002, com a mudança nas concepções políticas e educacionais, reformulou-se o currículo, até então de caráter propedêutico, isto é, voltado predominantemente para a preparação dos estudantes para etapas posteriores de escolarização, especialmente o ensino superior. A educação profissional foi unificada, e o ensino médio passou a ser integrado à formação técnica, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), vigente até a atualidade.

É nesse contexto que, em 2008, por meio da Lei nº 11.892, dá-se a criação dos IFs, cuja finalidade é:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; [...]
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

Percebe-se, portanto, que a finalidade dos IFs está em consonância com a concepção política da educação profissionalizante nas décadas anteriores. No entanto, os objetivos são acrescidos junto às necessidades de uma instituição que nasceu em uma nova conjuntura sociocultural, política e econômica. Como podemos observar no artigo 7º da lei de criação dos IFs (Brasil, 2008):

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;

II - ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

III - realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;

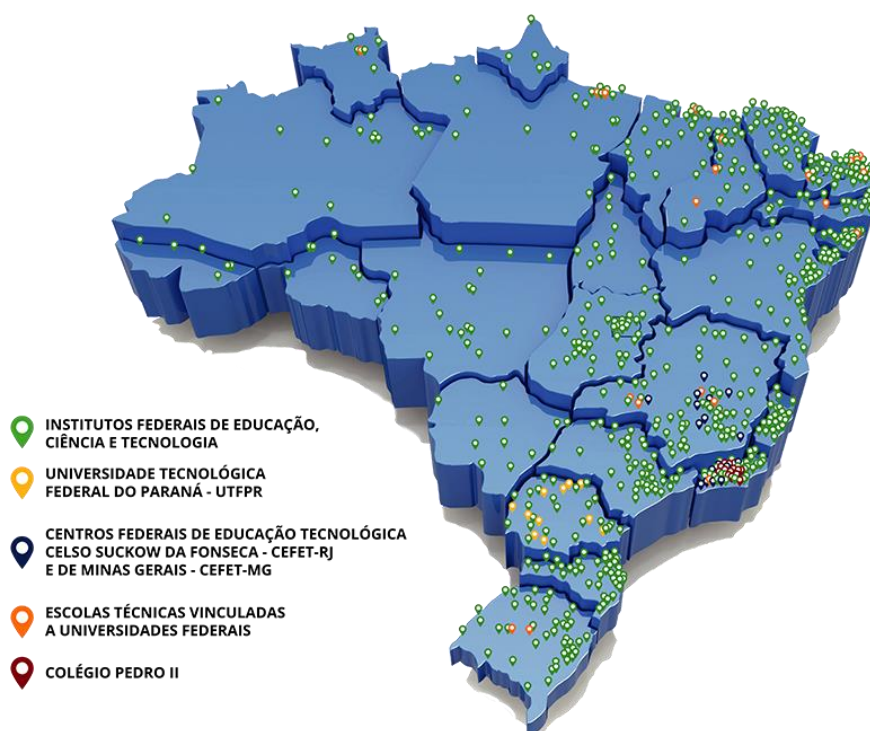
IV - desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

Sendo assim, é possível observar que os IFs avançam quanto às instituições passadas em três pontos: (i) a concepção curricular de unir a educação profissional e técnica ao ensino médio; (ii) a preocupação com o mundo do trabalho e o preparo dos estudantes para isso e; (iii) as interlocuções com a ciência, a pesquisa e a tecnologia. Além disso, os IFs buscam a integração com o ensino superior oferecendo cursos de bacharelado em engenharias, tecnologias e licenciaturas. O projeto, portanto, visa à formação de professores e de profissionais para diferentes setores da economia, desde o ensino médio até o superior.

Levando em consideração os dados de 2023, a figura 1 representa as 682 unidades da rede federal, com seus 38 IFs, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II. Dentre esses, sete IFs ofertam o curso de Letras-Espanhol, em alguns casos, com dupla habilitação em língua portuguesa. Faz-se importante ressaltar que há a previsão de abertura de 100 novos *campi* distribuídos pelas diferentes regiões do Brasil (Brasil, 2024).

Figura 1- Mapa de distribuição de Instituições Federais



Fonte: Ministério da Educação (2016)

Considerando a capilaridade e o alcance dos IFs no país — instituições essencialmente voltadas à formação de cidadãos e de profissionais capazes de atender às demandas de seus contextos —, argumenta-se que o desenvolvimento do letramento em avaliação dos docentes em formação inicial torna-se indispensável para que os futuros professores desenvolvam competências avaliativas compatíveis com as múltiplas realidades de um país tão diverso e complexo como o Brasil. Sabe-se, no entanto, que a formação em avaliação em cursos de licenciaturas em línguas adicionais modernas nas universidades federais em todo o Brasil não é suficiente (Quevedo-Camargo, 2020) e o resultado disso, frequentemente, é a reprodução de forma acrítica de práticas avaliativas tradicionalistas, reducionistas e injustas já que “na ausência de preparo, recorre-se ao que já se conhece ou sujeita-se ao que se impõe” (Quevedo-Camargo; Sousa, 2022, p. 240).

Pretende-se, portanto, com esta pesquisa, elucidar reflexões sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) de Letras-Espanhol de sete *campi* dos IFs, especificamente no que tange à oferta de disciplinas obrigatórias e optativas voltadas à temática da avaliação, bem como à ocorrência desse tema nas ementas de outras disciplinas. Além disso, busca-se identificar como a temática da avaliação é representada nesses documentos. Esta investigação pretende suprir uma lacuna existente nos estudos sobre a formação de professores de línguas nos IFs, ao revelar de que forma a temática da avaliação tem sido abordada nos currículos desses

cursos, contribuindo, assim, para a compreensão das políticas formativas institucionais e para a promoção de um letramento em avaliação mais consistente e contextualizado.

Para isso, este trabalho está dividido em três partes, a saber: primeiramente, aborda-se o lugar da avaliação na formação de professores; em seguida, apresenta-se um panorama do ensino de espanhol no Brasil; e, por fim, apresenta-se a análise dos dados obtidos nos PPCs dos IFs que oferecem formação em avaliação nas licenciaturas em Letras-Espanhol. Ao final, são tecidas considerações sobre o cenário identificado e apontadas possíveis orientações para a construção de caminhos mais promissores que contribuam para a superação das problemáticas observadas.

## **1. O LUGAR DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Atender às múltiplas e crescentes demandas da sociedade contemporânea no contexto escolar configura-se um dos principais desafios da formação docente. Como aponta Pimenta (2001), há um descompasso entre a formação inicial dos professores e a realidade nas escolas, o que torna fundamental articular teoria e prática a partir de uma reflexão crítica e da construção contínua da identidade docente.

Nesse contexto, a formação docente de professores de línguas tem despertado crescente interesse acadêmico, refletido no aumento significativo de pesquisas na área. Se, em um primeiro momento, predominava um modelo de formação pautado na aplicação de teorias ou na repetição de metodologias tradicionais, caracterizando um processo essencialmente imitativo, atualmente, é possível observar um movimento em direção à profissionalização docente, sustentado pelo reconhecimento de diferentes saberes pedagógicos e, mais recentemente, pela valorização da agência do professor.

A avaliação é um dos temas que passaram por esse processo de transformação. Se em períodos anteriores ela era frequentemente negligenciada na formação docente, ficando em segundo plano diante de áreas como planejamento, currículo, metodologias e elaboração de materiais, atualmente vem ganhando maior atenção e espaço de discussão no meio acadêmico, ainda que de forma não sistemática e restrita a alguns contextos específicos. Isso se deve, em grande parte, às orientações presentes em documentos que regularam/regulam a educação básica – como a Lei de Diretrizes e Bases (Brasil, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) –, os quais ressaltam a importância da avaliação formativa como norteadora da ação pedagógica.

Entretanto, apesar dessas diretrizes, que se aproximam de uma concepção formativa, o que se observa na prática escolar é um cenário distinto: a avaliação ainda é utilizada como mecanismo de punição, classificação ou recompensa dos estudantes. Esse quadro se agrava diante do caráter amplo e, por vezes, pouco preciso dos conceitos presentes nos documentos oficiais, o que torna

necessário um aprofundamento teórico mais consistente e espaços de debate mais sólidos na formação de professores.

As lacunas na formação inicial e continuada fazem com que muitos professores desenvolvam uma concepção intuitiva da avaliação, ligada ainda a um movimento mimético, reduzindo-a à verificação de quantidade de acertos e de erros produzidos pelos estudantes para, posteriormente, gerar uma nota. Existe também falta de coerência nas provas e nos critérios utilizados no momento da correção, tornando-a impressionista e subjetiva (Brum-Barreto, 2023; Brum-Barreto; Borges-Almeida, 2023).

Pesquisas realizadas no Brasil (Brum-Barreto, 2023; Carvalho Pinto, 2023; Fernandes, 2019; 2025) evidenciam que os docentes de espanhol em formação inicial ou continuada ainda possuem um domínio restrito no que se refere à avaliação, revelando um baixo nível de letramento nesse campo. Tal limitação se torna mais evidente quando se consideram os diferentes papéis que a avaliação pode desempenhar e suas contribuições para o processo de aprendizagem. Diante desse quadro, a formação docente – tanto inicial quanto continuada – precisa assegurar espaços de diálogo que promovam a análise crítica das práticas avaliativas e possibilitem escolhas mais conscientes e adequadas às necessidades dos estudantes.

O conceito de letramento em avaliação (*assessment literacy*) (LA) foi introduzido por Stiggins (1991) como resposta ao cenário em que muitos profissionais realizavam escolhas avaliativas sem o devido embasamento teórico ou sem compreender plenamente suas implicações pedagógicas. Na avaliação do ensino de línguas, tais discussões se relacionam à chamada “virada social” (McNamara, 2000), caracterizada pela transição de uma cultura centrada em testes para uma perspectiva dialógica, baseada em práticas contextualizadas e significativas. Nesse movimento, o conceito de LA foi incorporado ao campo da avaliação de línguas, ganhando contornos específicos. Avaliar em línguas adicionais, diferentemente de outras disciplinas, requer competências adicionais, envolvendo habilidades de compreensão, produção, interação, proficiência e aquisição da língua (Scaramucci, 2006).

Para compreender o conceito de letramento em avaliação em línguas (LAL), destaca-se a proposta de Fulcher (2012). O autor entende o LAL como o conjunto de conhecimentos, habilidades e disposições necessárias para elaborar e analisar avaliações, tanto em larga escala quanto em sala de aula, articulando princípios teóricos, aspectos éticos e compreensão crítica de seu papel histórico, social e político. Assim, ser letrado em avaliação implica reconhecer o impacto das práticas avaliativas sobre indivíduos, instituições e a sociedade.

Nessa mesma direção, Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021) definem o LAL como uma competência profissional que permite ao professor mobilizar saberes para aplicar adequadamente a função avaliativa, elaborar instrumentos e interpretar resultados em consonância com as demandas sociais atuais. As autoras ressaltam, ainda, a importância de que tais práticas estejam

alinhadas ao agir social, à autonomia e à formação cidadã, dimensões que nem sempre são contempladas por teorias tradicionais de ensino de línguas adicionais.

Vale destacar que o campo de LAL está em constante processo de atualização, uma vez que acompanha as necessidades impostas pela sociedade. Ainda assim, três aspectos aparecem de forma recorrente nas discussões teóricas: os conhecimentos, as habilidades e os princípios pertinentes para a promoção do LAL docente (Davies, 2008). Dessa forma, para que o professor seja considerado letrado em avaliação de línguas adicionais, é fundamental que desenvolva determinados conhecimentos – voltados à compreensão da avaliação e da descrição da linguagem em seu contexto; habilidades – relacionadas ao emprego de métodos de avaliação adequados; e princípios – que envolvem o uso responsável das avaliações, seu impacto, imparcialidade e as dimensões éticas e profissionais que lhes são inerentes.

Embora existam avanços importantes nas discussões sobre LAL, ainda não há consenso quanto aos conhecimentos, habilidades e princípios necessários para que o professor de línguas adicionais seja considerado letrado nessa área. A ausência de uma base comum decorre, em grande parte, da diversidade de contextos institucionais, políticos e sociais em que as práticas avaliativas se realizam, os quais impõem demandas específicas. Como destacam Quevedo-Camargo e Pinheiro (2021), o docente atua como portador de valores e experiências que influenciam suas práticas avaliativas. Assim, cada cenário, composto por professores e estudantes, possui singularidades que dificultam a formulação de diretrizes universais para o desenvolvimento desse letramento.

Assim, para que os professores desenvolvam efetivamente o LAL, é fundamental que os cursos de formação inicial e continuada deem visibilidade ao tema, inserindo-o de maneira sistemática em seus currículos. Isso implica promover espaços de discussão crítica, reflexão teórica e práticas pedagógicas que possibilitem ao futuro docente compreender os fundamentos, metodologias e implicações éticas das avaliações, preparando-o para atuar de forma consciente, crítica e responsável em diferentes contextos educacionais.

Na próxima seção, discutimos o (não) lugar da língua espanhola no contexto educacional brasileiro, bem como o percurso histórico que levou à sua atual condição.

## **2. O ENSINO DO ESPANHOL NO BRASIL**

O ensino e a aprendizagem da língua espanhola tornam-se cada vez mais relevantes frente à expansão global da língua e à importância sociopolítica do Brasil em relação aos países hispano falantes vizinhos. Falado por mais de 500 milhões de pessoas, o espanhol corresponde a 6,2% da população mundial e é língua oficial de 21 países, sendo sete deles fronteira com o Brasil (Instituto Cervantes, 2023).

Conforme dados do Instituto Cervantes (2023), o espanhol ocupa a segunda posição entre as línguas maternas mais faladas no mundo, atrás apenas do mandarim, e figura em quarto lugar em número total de falantes, depois do inglês, mandarim e hindi. Em 2023, mais de 23 milhões de pessoas estudaram espanhol como língua adicional, e estima-se que, em 2026, os Estados Unidos se tornarão o segundo país com maior número de falantes, atrás apenas do México. Além disso, o espanhol é a terceira língua mais utilizada na internet, depois do inglês e do mandarim.

Sendo assim, em uma sociedade cada vez mais globalizada e interconectada (Hall, 2006), marcada por processos multilíngues, faz-se necessário o contato com diferentes línguas, a fim de desenvolver competências que permitam compreender, respeitar e dialogar com diferentes culturas, bem como ampliar a capacidade de construir uma visão mais criativa e diversa no âmbito profissional.

Apesar desses dados e da intensa relação comercial, econômica e cultural com os países de língua espanhola, as políticas linguísticas voltadas ao ensino do espanhol no Brasil sofreram diversos reveses ao longo do tempo.

Podemos dizer que o marco mais significativo foi a promulgação da Lei nº 11.161/2005, conhecida como a “Lei do Espanhol”, que determinou a obrigatoriedade de oferta do idioma no Ensino Médio. Essa medida reforçou sua relevância no contexto do Mercosul, no mercado de trabalho e na integração cultural latino-americana, gerando também expansão na formação de professores e nos materiais didáticos. A inclusão da língua espanhola no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), em 2010, consolidou ainda mais sua presença na educação básica. Pesquisas recentes (Paraquett; Silva Júnior, 2019) evidenciam o crescimento expressivo das investigações acadêmicas sobre o ensino de espanhol após a lei de 2005, com aumento de 53% nas dissertações e teses entre 2000 e 2017.

Entretanto, a partir de 2016, o cenário se modificou com a Lei nº 13.415/2017, que tornou o inglês a única língua adicional obrigatória na educação básica e relegou o espanhol à condição optativa. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) seguiu essa diretriz, omitindo o espanhol do núcleo obrigatório, o que representou um retrocesso para a diversidade linguística e cultural nas escolas brasileiras. Tais políticas provocaram forte reação, dando origem ao movimento “Fica Espanhol”, criado inicialmente no Rio Grande do Sul em 2009 e ampliado nacionalmente após 2017, em defesa da permanência do espanhol nos currículos. O movimento, que expressa a luta pelo plurilinguismo e pela valorização da diversidade cultural no país, motivou a (re)inclusão do ensino obrigatório da língua espanhola em diversos estados e municípios. Mais recentemente, o Projeto de Lei nº 5.230/2023, que manteve a retirada da obrigatoriedade do espanhol da educação básica, reacendeu o debate sobre o papel estratégico desse idioma na integração regional e na formação dos estudantes brasileiros.

Apesar das oscilações políticas, contudo, o espanhol permanece como uma língua de grande importância cultural, econômica e educacional no Brasil, refletindo o desafio contínuo de consolidar uma política linguística verdadeiramente plural e latino-americana.

### 3. METODOLOGIA

Com relação à metodologia desta pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa (Prodanov; Freitas, 2013), com ênfase na análise documental por meio da análise de conteúdo (Bardin, 2006). No que tange à análise documental, foram examinados os PPCs de sete cursos de Letras-Espanhol (quadro 1) ofertados pelos IFs<sup>1</sup>.

Quadro 1 – Documentos analisados

Instituto Federal	Campus	Ano de publicação
Instituto Federal de Roraima (IFRR)	Boa Vista	2018
Instituto Federal do Ceará (IFCE)	Crato	2021
Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN)	Natal-Central	2018
Instituto Federal de Brasília (IFB)	Ceilândia	2021
Instituto Federal ao Sudeste de Minas Gerais (IFSudesteMG)	São João del Rei	2024
Instituto Federal de São Paulo (IFSP)	Avaré	2023
Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)	Restinga	2022

Fonte: Os autores.

Em um primeiro momento, buscou-se identificar a presença ou ausência de disciplinas voltadas à temática da avaliação — obrigatórias e optativas — e/ou a abordagem da avaliação nas ementas de outras disciplinas presentes nesses documentos. Em seguida, por meio da análise textual dos PPCs, procurou-se identificar como a temática da avaliação era representada nesses documentos, por meio das seguintes categorias: (i) concepção de avaliação; (ii) finalidades da avaliação; (iii) instrumentos e estratégias de avaliação, conforme demonstra o quadro 2.

Quadro 2 – Categorias de análise dos dados

Categoria	Subcategoria	Unidade de registro
Concepção de Avaliação	diagnóstica, formativa, somativa, contínua, cumulativa, qualitativa	Exemplo PPC do IFRS: “A avaliação é contínua e cumulativa, assumindo as funções diagnóstica, formativa e somativa.”
Finalidades da Avaliação	regulação da aprendizagem, verificação, tomada de decisão, promoção do estudante	Exemplo PPC do IFCE: “O docente deverá aplicar, no mínimo, duas avaliações em cada uma das etapas.” Exemplo PPC do IFSP: “A avaliação deverá considerar aspectos qualitativos e quantitativos, incluindo o exame final.”

<sup>1</sup> Data final de análise em outubro de 2024.

Instrumentos e estratégias de avaliação	diversidade de instrumentos, autoavaliação, relatórios, provas, projetos, seminários	Exemplo PPC do IFRN: “A avaliação deverá considerar trabalhos teórico-práticos e participação virtual.” Exemplo PPC do IFSP: “Devem ser utilizados, no mínimo, dois instrumentos avaliativos.”
---	--	---

Fonte: Os autores.

Exposta a metodologia deste trabalho bem como os documentos que serviram como objeto de análise, segue-se para a análise dos dados.

#### 4. ANÁLISE DOS DADOS

O quadro 3 apresenta os resultados da análise dos PPCs dos sete cursos de Letras-Espanhol dos IFs, especificamente sobre as disciplinas ofertadas com relação à avaliação.

Quadro 3 - Disciplinas relacionadas com avaliação

Centro-oeste (1 <i>campus</i> )	Não há disciplina de avaliação	1
	Há disciplina de avaliação como optativa	1
	Há disciplina de avaliação como obrigatória	0
	O tema avaliação aparece em outras disciplinas	6
Nordeste (2 <i>campi</i> )	Não há disciplina de avaliação	1
	Há disciplina de avaliação como optativa	1
	Há disciplina de avaliação como obrigatória	0
	O tema avaliação aparece em outras disciplinas	12
Norte (1 <i>campus</i> )	Não há disciplina de avaliação	1
	Há disciplina de avaliação como optativa	0
	Há disciplina de avaliação como obrigatória	0
	O tema avaliação aparece em outras disciplinas	5
Sul (1 <i>campus</i> )	Não há disciplina de avaliação	0
	Há disciplina de avaliação como optativa	1
	Há disciplina de avaliação como obrigatória	0
	O tema avaliação aparece em outras disciplinas	9
Sudeste (2 <i>campi</i> )	Não há disciplina de avaliação	2
	Há disciplina de avaliação como optativa	0
	Há disciplina de avaliação como obrigatória	0
	O tema avaliação aparece em outras disciplinas	12

Total: 7 <i>campi</i>	
Total de disciplinas:	47

Fonte: Os autores.

A análise dos PPCs dos cursos de Licenciatura em Letras–Espanhol de sete *campi* dos IFs, distribuídos pelas regiões Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, evidencia a fragilidade da formação em avaliação. Na região Norte, o *campus* do IFRR não apresenta disciplina específica voltada à avaliação, embora o tema apareça de forma transversal em cinco disciplinas. No Nordeste, os *campi* do IFCE e do IFRN revelam um cenário heterogêneo: enquanto apenas um deles oferta disciplina optativa relacionada à avaliação, nenhum apresenta disciplina obrigatória, embora o tema esteja presente em doze disciplinas. No Centro-Oeste, o *campus* do IFB (Ceilândia) também oferece apenas uma disciplina optativa voltada à avaliação, com o tema aparecendo em seis outras disciplinas. No Sudeste, os *campi* do IFSudesteMG e do IFSP não apresentam disciplinas específicas de avaliação, embora o tema esteja contemplado em doze disciplinas. Por fim, na região Sul, o *campus* do IFRS oferta uma disciplina optativa relacionada à avaliação, com nove ocorrências do tema em outras disciplinas. E apenas três cursos a incluem como disciplina optativa: *Concepções e Práticas de Avaliação da Aprendizagem* (IFRN), *Avaliação: desafios e perspectivas* (IFRS) e *Avaliação da Aprendizagem de Línguas* (IFB), atualmente intitulado *Letramento em Avaliação*. Em nenhuma das regiões analisadas foram identificadas disciplinas obrigatórias dedicadas à avaliação, o que indica que, apesar de sua presença transversal nas disciplinas da área pedagógica e nos estágios supervisionados obrigatórios, a avaliação não se consolida como objeto de estudo sistemático na formação inicial docente. Esse panorama evidencia que a avaliação ocupa um lugar periférico nos currículos analisados, sendo tratada mais como conteúdo acessório do que como eixo estruturante da formação docente, o que fragiliza a construção de conhecimentos avaliativos sistemáticos ao longo da licenciatura.

Todos os PPCs analisados expressam discursivamente uma visão formativa e processual da avaliação, recorrendo a expressões idênticas: “processo contínuo e cumulativo”, “predomínio dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos”, “funções diagnóstica, formativa e somativa”. A análise evidencia que os IFs sob análise compartilham um discurso institucional alinhado às concepções formativas e qualitativas de avaliação, porém de forma superficial. Sob nossa ótica, ocorre a predominância de um discurso voltado mais à descrição normativa-institucional-burocrática da avaliação do que à reflexão da prática avaliativa de forma situada. Não há aprofundamento sobre como essas concepções se concretizam nas práticas pedagógicas ou na especificidade do ensino de língua espanhola, o que, sob nossa perspectiva, seria fundamental, sobretudo em um cenário em que o LAL de professores é inconsistente. Sendo assim, o predomínio de enunciados genéricos pode sugerir que a avaliação formativa é mais declarada do que praticada, embora o conjunto de dados analisados nesta investigação não nos permita identificar o uso que

os professores fazem destes documentos, isto é, de que forma eles se apropriam desses conceitos e os operacionaliza. Tal representação reforça a ideia de que a avaliação é concebida como um princípio abstrato e institucionalizado, pouco articulado às demandas concretas da formação de professores de espanhol.

Observa-se também a ausência de diretrizes que orientem a articulação entre teoria e prática avaliativa — especialmente nas disciplinas de língua espanhola e nos estágios obrigatórios —, o que reforça esse vazio formativo no que se refere à avaliação em contextos reais de ensino de línguas. Essa ausência compromete a compreensão da avaliação como prática situada, dificultando que futuros professores desenvolvam competências para avaliar em contextos reais de ensino de línguas, conforme previsto nos objetivos formativos dos cursos.

Ao mesmo tempo, nota-se a presença de autores consagrados da área de estudos em avaliação, sobretudo da área de educação (Luckesi, 2013, por exemplo), o que aponta para uma tentativa de fundamentar a prática docente em princípios críticos. Por outro lado, entretanto, a ausência de autores que tratam da avaliação em contexto de línguas evidencia um vazio epistemológico, uma vez que compreendemos área apresenta especificidades próprias, como os construtos linguagem, proficiência, entre outros (Scaramucci, 2016). Isso indica que as políticas formativas institucionais ainda não incorporam plenamente as especificidades epistemológicas da avaliação em línguas adicionais.

Ademais, os documentos analisados concebem a avaliação, em nível discursivo, como instrumento de acompanhamento e regulação da aprendizagem; contudo, também a apresentam como mecanismo de controle institucional, o que se evidencia pelo uso recorrente de termos como “exames finais”, “médias semestrais” e “recuperação paralela”. Essa coexistência revela uma fragilidade central: embora o discurso institucional se alinhe parcialmente a uma perspectiva de avaliação formativa, as práticas e normativas descritas em seus documentos oficiais mantêm traços característicos da avaliação classificatória e seletiva. Observa-se, assim, uma tensão permanente entre o ideal pedagógico defendido nos documentos e as exigências burocráticas que regulam a organização escolar. Tal descompasso indica uma compreensão ainda limitada da avaliação como prática pedagógica integrada ao ensino e à aprendizagem, frequentemente subordinada a lógicas administrativas e de controle. Nesse cenário, a ausência de um letramento em avaliação docente mais sistemático compromete a capacidade crítica do professor para interpretar, problematizar e, eventualmente, ressignificar as políticas e práticas avaliativas institucionais, o que impacta diretamente a comunidade escolar e os processos de ensino-aprendizagem.

Os PPCs analisados também mencionam uma ampla variedade de instrumentos avaliativos; contudo, esses instrumentos nem sempre estão articulados a práticas reflexivas ou a processos formativos consistentes. O IFCE apresenta o elenco mais detalhado, com a indicação de quinze instrumentos — entre eles, a autoavaliação e a participação em eventos abertos à

comunidade —, o que sinaliza uma tentativa de diversificação e de progressividade das práticas avaliativas. Ainda assim, a ênfase na pluralidade de instrumentos não é acompanhada, na maioria dos documentos, por uma problematização acerca da coerência entre os instrumentos adotados e os objetivos de aprendizagem, especialmente no que se refere ao ensino de língua espanhola. Ademais, a presença de instrumentos avaliativos variados, por si só, não garante a construção de práticas formativas consistentes do ponto de vista técnico e ético. Essa lacuna evidencia uma fragilidade recorrente: a avaliação tende a ser concebida predominantemente como um procedimento técnico-operacional, desvinculado de uma reflexão pedagógica mais ampla. Ao não ser explicitamente reconhecida como um ato ético e político, a prática avaliativa perde seu potencial formativo e crítico, reforçando modelos institucionais que priorizam o controle e a mensuração em detrimento da aprendizagem significativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objetivos centrais identificar a oferta de disciplinas obrigatórias e optativas voltadas à avaliação, mapear a ocorrência do tema nas ementas de outras disciplinas e analisar as formas de representação da avaliação nos PPCs. Os resultados evidenciam que a avaliação ocupa um lugar periférico nos currículos das licenciaturas em Letras–Espanhol dos IFs analisados. Esse cenário sugere um comprometimento do desenvolvimento do letramento em avaliação dos futuros professores, uma vez que limita o acesso a conhecimentos sistemáticos e críticos sobre práticas avaliativas no ensino de espanhol. A predominância de discursos normativos e genéricos, aliada à ausência de referenciais específicos da área de línguas e à inexistência de disciplinas obrigatórias dedicadas à avaliação, favorece a reprodução de modelos avaliativos institucionais marcados por lógicas classificatórias e de controle. Diante disso, considera-se fundamental que as políticas curriculares dos IFs incorporem a avaliação como eixo estruturante da formação inicial docente, promovendo modelos avaliativos tecnicamente fundamentados e eticamente comprometidos com a aprendizagem, a justiça educacional e a formação crítica do professor de línguas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 dez. 2008.

BRASIL. *Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nº 14.818/2024, nº 12.711/2012, nº 11.096/2005 e nº 14.640/2023. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. *Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005*. Dispõe sobre o ensino de língua espanhola. *Diário Oficial da União*, Brasília, 8 ago. 2005.

BRASIL. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394/1996 e outras, que estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 5.230/2023*. Altera a Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Brasília, 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio. Volume 1: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 1998.

BRUM-BARRETO, A. *Letramento em avaliação na formação do professor de espanhol: visão de língua e cultura de avaliar no estágio obrigatório*. 2023. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

BRUM-BARRETO, A.; BORGES-ALMEIDA, V. Cultura de avaliar e letramento em avaliação de professores de espanhol no estágio obrigatório. *Entretextos*, Londrina, v. 23, n. 4, p. 346–366, 2023. DOI: 10.5433/1519-5392.2023v23n4p346-366. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/49329>. Acesso em: 6 fev. 2026.

CARVALHO PINTO, C. *Letramento em avaliação na formação continuada de professoras de espanhol do ensino público*. 2023. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2023.

DAVIES, A. Textbook trends in teaching language testing. *Language Testing*, v. 25, n. 3, p. 327–347, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0265532208090156>. Acesso em: 6 out. 2025.

FERNANDES, M. N. *Letramento em avaliação de professores em formação inicial em um curso de Letras Espanhol: uma pesquisa-ação*. 2019. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

FERNANDES, G. M. *Literacidad en evaluación del profesorado de español como lengua adicional en Brasil: un análisis y una propuesta pedagógica*. 2025. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Minas Gerais-Universidad de Salamanca, Salamanca, 2025.

FULCHER, G. Assessment literacy for the language classroom. *Language Assessment Quarterly*, v. 9, n. 2, p. 113–132, 2012.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu Silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO CERVANTES. *El español en el mundo: Anuario del Instituto Cervantes 2023*. Madrid: Instituto Cervantes, 2023. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_23/](https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_23/). Acesso em: 6 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA (IFB). *Licenciatura em Letras – Espanhol*. Ceilândia, 2021. Disponível em: <https://www.ifb.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO CEARÁ (IFCE). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol*. Crato, 2021. Disponível em: <https://www.ifce.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE (IFRN). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol*. Natal (Campus Central), 2018. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL (IFRS). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol*. Restinga, 2022. Disponível em: <https://www.ifrs.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DO SUDESTE DE MINAS GERAIS (IF SUDESTE MG). *Curso de Letras – Língua Portuguesa e Língua Espanhola*. São João del Rei, 2024. Disponível em: <https://www.ifsudestemg.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE SÃO PAULO (IFSP). *Licenciatura em Letras – Português e Espanhol*. Avaré, 2023. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

INSTITUTO FEDERAL DE RORAIMA (IFRR). *Plano de Curso de Licenciatura em Letras – Espanhol e Literatura Hispânica*. Boa Vista, 2018. Disponível em: <https://www.ifrr.edu.br>. Acesso em: 3 out. 2025.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, C. C.; HOFFMANN, J.; FREITAS, L. C.; PERRENOUD, P. *Avaliação e prática pedagógica: perspectivas críticas*. São Paulo: Cortez, 2013.

PARAQUETT, M.; SILVA JUNIOR, A. C. O cenário escolar e acadêmico do Brasil antes e depois da Lei do Espanhol. *ABEHACHE*, v. 15, p. 69–84, 2019.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Formação de professores de línguas adicionais e letramento em avaliação: breve panorama e desafios para os cursos de licenciatura em LEM no Brasil. *Calidoscópico (UNISINOS)*, v. 18, p. 435–459, 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.182.10>. Acesso em: 6 out. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; PINHEIRO, L. A. Ética na avaliação de línguas adicionais: da postura docente ao instrumento avaliativo. *Estudos em Avaliação Educacional (Online)*, v. 32, p. 1–23, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/8641/4189>. Acesso em: 6 out. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. O conceito de letramento em avaliação de línguas: origem e relevância para o contexto brasileiro. *Linguagem, Estudos e Pesquisas (UFG)*, v. 22, p. 225–245, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/lep/article/view/54474>. Acesso em: 6 out. 2025.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SOUSA, A. A. C. de P. Letramento em avaliação para professores de inglês e a perspectiva glocal: um microestudo: . *Revista do GEL*, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 223–245, 2022. DOI: 10.21165/gel.v19i1.3371. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/3371> . Acesso em: 6 fev. 2026.

SCARAMUCCI, M. V. R. Letramento em avaliação (em contexto de línguas): contribuições para a linguística aplicada, educação e sociedade. In: JORDÃO, C. M. (org.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 141–165.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. S. (org.). *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 49–64.

STIGGINS, R. Assessment literacy. *Phi Delta Kappan*, v. 72, p. 534–539, 1991.

## OS AUTORES

### **Marcella Nascimento Fernandes**

Doutora em Arte e Humanidades - Espanhol: pesquisa avançada em Língua e Literatura pela Universidade de Salamanca - USAL e em regime de cotutela pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em Estudos Linguísticos. Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília - UnB. Especialista em Revisão de Texto pela Universidade Cândido Mendes - UCM. Graduada em Letras - Espanhol e Letras - Português pela Universidade de Brasília - UnB. Professora de Língua Espanhola do Instituto Federal de Brasília - IFB - Campus Ceilândia, membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Letramento em Avaliação de Línguas (GEP-LALIS-UnB) e vice-líder do Grupo de Pesquisa Letramento em Avaliação, Formação Docente e Prática Pedagógica (LAFOPE - IFB). Pesquisa nas seguintes áreas: linguística aplicada, formação inicial e continuada de professores, espanhol como língua estrangeira/adicional, letramento em avaliação (de línguas).

### **Emily de Carvalho Pinto**

Possui graduação em Letras Português-Espanhol pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - (2013). Fez intercâmbio na Universidade Nacional de Entre Rios, Argentina. Possui mestrado em Linguística, com ênfase em ensino-aprendizagem de língua estrangeira, pela UFSCar. Atualmente é doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, também pela UFSCar, na área de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Possui experiência no ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa (materna e estrangeira) e Língua Espanhola.

### **Rafael Sena Raposo de Melo**

É licenciado em letras Espanhol pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) e especialista em metodologia de ensino de língua espanhola pelo Instituto Intercultural del Caribe- (ICC) República Dominicana. É mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB). Atua com pesquisas relacionadas ao eixo de avaliações, em especial exame externo e de larga escala, TRI, TCT e efeito retroativo. É membro do grupo de pesquisa Letramento Acadêmicos em Línguas no Ensino Superior (LALES-CNPq).

### **Aline Netto Brum-Barreto**

Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Brasília (UnB) e pesquisadora da área de letramento em avaliação em contexto de línguas (LAL). Integra o "Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Professores de Línguas e Avaliação" (GEPEPLA) e do "Grupo de Estudos em Fonética Aplicada" (GrEFAP). É editora-chefe da Revista Desempenho vinculada ao Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília. Atuou como professora substituta na Universidade de Brasília na licenciatura em Língua Espanhola e Literatura Espanhola e Hispano-americana. Seus principais interesses de pesquisa são: letramento em avaliação em contexto de línguas, formação inicial de professores, aprendizagem-avaliação-ensino de espanhol como língua estrangeira, aprendizagem-avaliação-ensino da oralidade, aprendizagem-avaliação-ensino baseado em tarefas de uso da língua.