



AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NA AMÉRICA LATINA
EVALUACIÓN EN LARGA ESCALA EN LATINOAMÉRICA
LARGE-SCALE EVALUATION IN LATIN AMERICA

<https://doi.org/10.18222/eae.v35.11040>

PAÍSES DA AMÉRICA LATINA E A IMPLEMENTAÇÃO DO QCER: PRÓS E CONTRAS

 SARA ALVES FERREIRA DE ARAUJO^I

 GLADYS QUEVEDO-CAMARGO^{II}

^I Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), Brasília-DF, Brasil; saraddsa@gmail.com

^{II} Universidade de Brasília (UnB), Brasília-DF, Brasil; gladys@unb.br

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo bibliográfico sobre a implementação do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas em países latino-americanos no contexto do ensino de inglês. O estudo utilizou uma abordagem qualitativa, combinando revisão de literatura e pesquisa documental de textos oficiais dos governos de países da América Latina. Foram selecionados 10 textos e 13 documentos. Por meio da análise de conteúdo, buscou-se identificar os prós e contras da adoção do Quadro, bem como padrões, tendências e desafios enfrentados pelos países ao fazerem essa integração em seus sistemas educacionais. Os artigos evidenciaram a flexibilidade do Quadro em atender às necessidades dos países, enquanto os documentos forneceram informações sobre a abrangência da implementação.

PALAVRAS-CHAVE QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA • SISTEMAS EDUCACIONAIS • AMÉRICA LATINA • MULTILINGUISMO.

COMO CITAR:

Araujo, S. A. F., & Quevedo-Camargo, G. (2024). Países da América Latina e a implementação do QCER: Prós e contras. *Estudos em Avaliação Educacional*, 35, Artigo e11040. <https://doi.org/10.18222/eae.v35.11040>

PAÍSES DE AMÉRICA LATINA Y LA IMPLEMENTACIÓN DEL MCER: PROS Y CONTRAS

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio bibliográfico sobre la implementación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas en países latinoamericanos en el contexto de la enseñanza del inglés. El estudio utilizó un enfoque cualitativo, combinando revisión de literatura e investigación documental de textos oficiales de los gobiernos de países latinoamericanos. Fueron seleccionados 10 textos y 13 documentos. A través del análisis de contenido, se buscó identificar los pros y los contras de la adopción del Marco, así como los patrones, tendencias y desafíos enfrentados por los países al realizar esta integración en sus sistemas educativos. Los artículos destacaron la flexibilidad del Marco para satisfacer las necesidades de los países, mientras que los documentos proporcionaron informaciones sobre el alcance de su implementación.

PALABRAS CLAVE MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA • SISTEMA EDUCATIVO • AMÉRICA LATINA • MULTILINGÜISMO.

LATIN AMERICAN COUNTRIES AND THE IMPLEMENTATION OF THE CEFR: PROS AND CONS

ABSTRACT

This article presents a bibliographical study on the implementation of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) in Latin American countries within the context of English language teaching. The study employed a qualitative approach, combining literature review and documentary research of official texts from the governments of Latin American countries. A total of 10 texts and 13 documents were selected. Through content analysis, the study aimed to identify the pros and cons of adopting the Framework, as well as discern patterns, trends, and challenges faced by countries in integrating the CEFR into their educational systems. The articles highlighted the flexibility of the Framework in meeting the needs of the countries, while the official documents provided information on the scope of the implementation.

KEYWORDS COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES • EDUCATIONAL SYSTEMS • LATIN AMERICA • MULTILINGUALISM.

Recebido em: 11 MARÇO 2024

Aprovado para publicação em: 13 DEZEMBRO 2024



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos da licença Creative Commons do tipo BY-NC.

INTRODUÇÃO

O Quadro Comum Europeu de Referência para línguas (QCER) (Council of Europe, 2001, 2020), estabelecido pelo Conselho da Europa em 2001 para orientar o ensino e a aprendizagem de línguas no contexto europeu, transcendeu as fronteiras continentais, influenciando currículos, materiais didáticos e exames em diversos países. A expansão global do QCER é notável e passou a moldar práticas educacionais além do contexto europeu, como observado por Byram (1997, 2008) em suas análises sobre a internacionalização da educação. Na América Latina, a incorporação do QCER em alguns sistemas educacionais gerou interesse e controvérsias. De acordo com Wang et al. (2020), a introdução do QCER na região é um fenômeno altamente complexo devido à realidade diversa dos países, que enfrentam dilemas e problemáticas distintas ao adotar esse referencial europeu.

Diante desse cenário, o presente estudo analisou a implementação do QCER em países latino-americanos no contexto específico do ensino de inglês. A partir de um levantamento de quais países latino-americanos adotam oficialmente o QCER, o objetivo foi buscar identificar os prós e contras ao integrarem o quadro em seus sistemas educacionais e, conseqüentemente, em suas avaliações de larga escala.

Apesar de o QCER levar em consideração o contexto cultural na avaliação de línguas (Council of Europe, 2001, 2020), o uso da língua em ambientes multilíngues, sobretudo na diversificada realidade da América Latina, não tem sido devidamente abordado. Essa lacuna ressalta a necessidade premente de redefinição do conceito de língua e linguagem em contextos multilíngues, o que, segundo Shohamy (2011), possibilitaria o aprimoramento da capacidade de os exames avaliarem os participantes de maneira mais eficaz e válida. Nesse sentido, um olhar mais aprofundado sobre a implementação do QCER se torna necessário quando consideramos as implicações e repercussões significativas para o contexto multilíngue específico da América Latina.

Este artigo segue a seguinte estrutura: apresentamos brevemente a metodologia escolhida e, na sequência, o levantamento dos países que adotam oficialmente o QCER. Em seguida, analisamos documentos oficiais desses países, com enfoque nos prós e contras da implementação do QCER a partir das contribuições dos artigos selecionados. No desfecho do trabalho, expomos as conclusões e indicamos possíveis direções para futuras pesquisas, por meio de uma visão abrangente do panorama atual e das perspectivas na interseção entre o QCER e a avaliação em larga escala de inglês na América Latina.

METODOLOGIA DO ESTUDO

Para conduzir o presente estudo, adotamos uma abordagem metodológica que se baseia em elementos da pesquisa qualitativa, utilizando revisão de literatura e análise

documental (Marconi & Lakatos, 2003; Creswell, 2007). A escolha por essa metodologia se fundamenta na complexidade do tema abordado, que envolve aspectos tanto educacionais quanto socioculturais, demandando uma análise aprofundada de fontes bibliográficas e documentos oficiais. De acordo com Creswell (2007, p. 203), a pesquisa qualitativa é caracterizada por uma natureza interpretativa e descritiva, “com um enfoque menos direcionado à mensuração”.

A revisão de literatura proposta neste trabalho teve como objetivo identificar os prós e contras da implementação do QCER na América Latina a partir das contribuições de autores e pesquisadores no âmbito do ensino e avaliação de língua inglesa. Os textos para essa revisão foram identificados em 2023 por meio de uma busca eletrônica (Google), a partir da frase-chave “implementação do QCER nos países latino-americanos”. Foram identificados dez textos, que são apresentados em ordem cronológica na Tabela 1.

TABELA 1
Textos selecionados para a revisão de literatura

AUTOR	ANO DE PUBLICAÇÃO
Nunes e Lorke-Celin	2011
Mejía	2011
Barahona	2015
Kaiser	2015
Contreras et al.	2017
Hernández-Fernández e Rojas	2018
Harsch et al.	2020
Davies	2021
Fandiño-Parra	2021
British Council et al.	2022

Fonte: Elaboração das autoras com dados da pesquisa.

Nota: Harsch et al. (2020) também foi utilizado como documento devido à natureza das informações fornecidas.

Na análise documental também foi incorporado o método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2016). Segundo a autora, o processo visa a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Neste estudo, a análise documental consistiu na coleta e no exame de documentos oficiais provenientes de países latino-americanos que adotaram o QCER em seus sistemas educacionais. Utilizando as diretrizes propostas por Bardin (2016)

para a análise de conteúdo, buscamos identificar elementos que revelassem a integração do QCER, tais como políticas educacionais, documentos curriculares e avaliações de proficiência. As informações, coletadas em 2023, foram categorizadas semântica e lexicalmente com base nos seguintes temas e palavras: país, resumos sobre as diretrizes nacionais para o ensino de inglês e o uso do QCER no currículo e em avaliações padronizadas. Os documentos selecionados são apresentados na Tabela 2.

TABELA 2
Documentos selecionados para análise documental

DOCUMENTOS	PAÍS
Ley de Educación Nacional (Ley n. 26.206, 2006)	Argentina
Malla Curricular Comunicación Lengua Extranjera – Inglés (Ministerio de Educación, 2006-2022)	Bolivia
Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Ministério da Educação, 2018)	Brasil
Plan de evaluaciones (Ministerio de Educación, s.d.-a)	Chile
Serie lineamientos curriculares: Idiomas Extranjeros (Ministerio de Educación Nacional, 2014)	Colômbia
Interpretation of the CEFR Companion Volume for developing rating scales in Cuban higher education (Harsch et al., 2020)	Cuba
Currículo 2016 – Lengua extranjera (Ministerio de Educación, 2016)	Equador
Secretaría de Educación impartirá cursos gratuitos de inglés en el sistema educativo público (Secretaría de Educación, 2023)	Honduras
Programa Nacional de Inglés (PRONI) (Gobierno de México, s.d.)	México
Inglés abre puertas (Ministerio de Educación República de Nicaragua, 2024)	Nicarágua
Programs to Support English Teaching and Learning (U. S. Embassy in Paraguay, s.d.)	Paraguai
Currículo Nacional de la Educación Básica ¿Por qué actualizar el Currículo Nacional? (Ministerio de Educación, s.d.-b)	Peru
Dirección General de Currículo (Ministerio de Educación, s.d.-c)	República Dominicana
Una década de innovación: Ceibal en inglés (British Council, 2023)	Uruguai
Currículo Nacional Bolivariano: Diseño curricular del sistema educativo bolivariano (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007)	Venezuela

Fonte: Elaboração das autoras com dados da pesquisa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES COLETADAS

Com relação à análise documental, há vários países latino-americanos que têm uma política bem estabelecida para o inglês como segundo idioma e que o integraram em seus currículos educacionais. Cada país possui suas próprias políticas ou diretrizes específicas, e alguns adotaram o QCER como referência para avaliar a proficiência em inglês. As informações dos documentos são apresentadas na Tabela 3.

TABELA 3
Informações obtidas na análise documental

PAÍS	DIRETRIZES NACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS	USO DO QCER NO CURRÍCULO E EM AVALIAÇÕES PADRONIZADAS
Argentina	O inglês é ensinado como língua estrangeira, frequentemente iniciado no ensino fundamental. Não há padrões oficiais para a educação em língua inglesa na Argentina.	Muitas escolas utilizam o QCER para avaliar a proficiência dos alunos, mas não há avaliação padronizada, nem adoção oficial.
Brasil	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um conjunto de diretrizes que estabelece os conteúdos e competências comuns que devem ser desenvolvidos pelos estudantes nas escolas brasileiras, incluindo a aquisição da língua inglesa.	Muitas escolas utilizam o QCER para avaliar a proficiência dos alunos, mas não há avaliação padronizada, nem adoção oficial.
Chile	O currículo nacional da língua estrangeira inglesa no Chile está alinhado com os níveis da escala do Quadro Comum Europeu, no qual os(as) alunos(as) da 8ª série devem atingir o nível A2 e sair da 4ª série do ensino médio com um nível B1, por meio do cumprimento de objetivos de aprendizagem baseados no desenvolvimento de habilidades em 4 eixos: compreensão auditiva, compreensão de leitura, expressão oral e expressão escrita.	Foi introduzido em 2000 um padrão nacional de currículo para a educação em língua inglesa, alinhado com as diretrizes do QCER. Há o exame "SIMCE de Inglés", que é aplicado aos alunos do 3º ano desde 2012, alinhado ao QCER.
Equador	O currículo de língua inglesa no Equador enfatiza um enfoque comunicativo e centrado no estudante. Busca desenvolver habilidades de pensamento, integração de conteúdo e segue padrões internacionais. Seus objetivos incluem ampliar a compreensão global, cultivar habilidades para um mundo globalizado e promover o entusiasmo pelo aprendizado de idiomas desde cedo, visando a atingir o perfil de saída proposto nacionalmente.	O currículo baseia-se em níveis e processos de ensino reconhecidos internacionalmente, conforme o QCER, mas ainda não há registros de seu uso nas avaliações em larga escala.
México	A Secretaria de Educação Pública (SEP) engloba o Programa Nacional de Inglês (PRONI), que visa a contribuir para que as escolas públicas de educação básica fortaleçam suas capacidades técnicas e pedagógicas no ensino e aprendizado da língua inglesa.	O inglês na educação básica no México utiliza o QCER como referência para avaliação. A Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) também pode oferecer exames de inglês para avaliar a proficiência dos estudantes de acordo com o QCER. Há também o Cenni, ou Certificación Nacional de Nivel de Idioma, que é um sistema de certificação utilizado no México para avaliar o domínio de línguas estrangeiras.
Colômbia	O inglês é ensinado como disciplina obrigatória em todas as escolas a partir do 6º ano. A educação em língua inglesa também é um componente fundamental da iniciativa "Colômbia Bilingue" do governo colombiano, que visa a promover a proficiência em inglês entre os estudantes colombianos.	A prova do Estado da Qualidade do Ensino Superior – Saber Pro – é uma ferramenta de avaliação padronizada para a medição externa da qualidade do ensino superior, que analisa as competências dos estudantes que estão prestes a concluir diversos programas universitários. O inglês é avaliado conforme o QCER.
República Dominicana	O Ministério da Educação da República Dominicana implementou um programa nacional chamado Quisqueya Learn English, que tem como objetivo integrar o ensino da língua inglesa nas escolas do país.	O programa utiliza o QCER como referência para avaliação e estabelece metas de proficiência em língua para os alunos em diferentes níveis escolares.
Peru	A educação em língua inglesa no Peru tem um grande foco na comunicação oral e inclui gramática, vocabulário e quatro habilidades.	O país utiliza a Avaliação de Referência em Inglês (EBA), que está alinhada com o QCER, para validar a proficiência linguística dos estudantes.

(continua)

(continuação)

PAÍS	DIRETRIZES NACIONAIS PARA O ENSINO DE INGLÊS	USO DO QCER NO CURRÍCULO E EM AVALIAÇÕES PADRONIZADAS
Nicarágua	O governo nicaraguense implementou um programa nacional de língua inglesa chamado "Inglés abre puertas" (English opens doors), com o apoio do British Council e do governo chileno. O programa tem como objetivo aprimorar a proficiência em língua inglesa entre os estudantes nicaraguenses.	O programa utiliza o QCER como referência para avaliação.
Uruguai	O governo uruguaio implementou um programa nacional chamado Plano Ceibal, que visa a fornecer aos alunos acesso a recursos e ferramentas digitais para apoiar sua educação, incluindo o aprendizado da língua inglesa.	Desde 2023, os grupos do 4º ano do ensino fundamental até o 9º ano do ensino fundamental integrado poderão realizar a prova para avaliar o nível de inglês alcançado por cada aluno, de acordo com o QCER. A prova não resulta em aprovação ou reprovação, bem como não fornece uma pontuação.
Venezuela	A educação em língua inglesa está incluída como disciplina obrigatória no currículo nacional da Venezuela, com um foco especial no desenvolvimento de habilidades de comunicação em inglês.	O currículo é baseado nas diretrizes do QCER, e a aquisição de vocabulário e gramática está entre os resultados específicos de aprendizado para diferentes níveis de ensino. Sem registro do uso do QCER para avaliação.
Cuba	Embora o inglês não seja uma língua oficial de Cuba, ele é amplamente ensinado nas escolas como segunda língua. Nos últimos anos, o governo cubano tem enfatizado a importância da educação em língua inglesa, reconhecendo-a como crucial para a comunicação internacional e o desenvolvimento econômico. O inglês é ensinado nas escolas desde tenra idade, geralmente começando no ensino fundamental. Os estudantes cubanos são obrigados a frequentar aulas de inglês ao longo de sua educação, com cursos mais avançados disponíveis no ensino médio e na universidade.	A padronização e a referência a padrões não estão adequadamente desenvolvidas. Portanto, ainda não há registros da utilização do QCER para avaliação.

Fonte: Elaboração das autoras com dados da pesquisa.

Dos 12 países apresentados na Tabela 3, 8 adotam oficialmente o QCER e o utilizam em avaliações de larga escala nacionais. São eles: Chile, Colômbia, México, República Dominicana, Peru, Nicarágua, Uruguai e Venezuela. Em geral, de acordo com os documentos e *sites* oficiais pesquisados, as políticas de língua inglesa nos países latino-americanos enfatizam o desenvolvimento de habilidades de comunicação em inglês, competência cultural e consciência intercultural. Além disso, o QCER é utilizado como política de ensino da língua inglesa e fornece objetivos específicos para cada nível educacional, descrevendo as competências que os alunos devem alcançar em cada estágio, bem como os métodos de avaliação para aferir os níveis de proficiência.

Com base na literatura consultada, a Tabela 4 apresenta os prós do uso do QCER identificados.

TABELA 4
Prós do uso do QCER na América Latina

1	Houve contribuição para uma avaliação mais consistente e confiável da proficiência na língua inglesa.
2	O uso de testes padronizados baseados no QCER ajudou a promover a proficiência linguística e habilidades de comunicação.
3	A adoção do QCER facilitou o intercâmbio e a cooperação entre países e instituições.
4	A adoção do QCER melhorou a qualidade do ensino e da aprendizagem de línguas.
5	A implementação do QCER nos países da América Latina contribuiu para a promoção do inglês como língua franca e do multilinguismo.
6	A adoção do QCER contribuiu para o reconhecimento da importância de outros idiomas, além do inglês, e da preservação da diversidade linguística.

Fonte: Elaboração das autoras com base em Nunes e Lorke-Celin (2011), Mejía (2011), Barahona (2015), Hernández-Fernández e Rojas (2018), Harsch et al. (2020), Davies (2021) e Fandiño-Parra (2021).

Esses seus aspectos resumem os pontos positivos com relação à implementação do QCER. Com relação aos aspectos negativos da implementação do QCER, os contras, identificamos os seguintes (Tabela 5):

TABELA 5
Contras do uso do QCER na América Latina

1	O QCER foi desenvolvido em um contexto europeu e, portanto, não reflete a diversidade linguística e as realidades culturais dos países latino-americanos. Isso pode levar a uma perda de identidade cultural e linguística em alguns casos.
2	O desenvolvimento de exames nacionais de proficiência em idiomas baseados no QCER pode levar a um foco maior nos testes, o que pode negligenciar outros aspectos importantes do aprendizado de idiomas, como a competência comunicativa e o uso do idioma na vida real.
3	A implementação do QCER pode impor uma abordagem padronizada para o aprendizado e a avaliação de idiomas, o que pode sufocar a inovação e a criatividade no ensino e aprendizado de idiomas.
4	A implementação do QCER pode ser dispendiosa, em termos de recursos necessários para o treinamento de professores, desenvolvimento de currículo e avaliação.
5	A adoção do QCER pode levar a um preconceito cultural em relação às variedades não europeias, o que pode prejudicar os alunos cujo primeiro idioma é um idioma não europeu.

Fonte: Elaboração das autoras com base em Nunes e Lorke-Celin (2011), Mejía (2011), Barahona (2015), Hernández-Fernández e Rojas (2018), Harsch et al. (2020), Davies (2021) e Fandiño-Parra (2021).

As opiniões de professores e pesquisadores de países latino-americanos sobre a implementação do QCER variam de acordo com vários fatores, como sua área de especialização, seu nível de proficiência no idioma e seu conhecimento e experiência com a padronização. Em geral, esses autores consideram o QCER uma ferramenta útil para avaliar a proficiência linguística e promover a qualidade do ensino de idiomas. Eles o veem como uma forma de padronizar a avaliação da proficiência no idioma e promover a comunicação e a colaboração entre diferentes instituições de ensino de idiomas na região e no mundo (Barahona, 2015; Kaiser, 2015;

Contreras et al., 2017; Hernández-Fernández & Rojas, 2018; Harsch et al., 2020; Davies, 2021; Fandiño-Parra, 2021; British Council et al., 2022).

Outros são mais céticos quanto à relevância do QCER para os contextos linguísticos e culturais dos países latino-americanos. Eles argumentam que o texto do documento é geograficamente limitado, desenvolvido exclusivamente para o contexto europeu e baseado na noção de um aluno monolíngue europeu. Portanto, acreditam que ele pode não refletir com precisão as habilidades e conhecimentos que os alunos dos países latino-americanos exigem. Apesar dessas diferenças de opinião, muitos educadores e pesquisadores concordam que há a necessidade de um referencial comum de proficiência linguística para os países da América Latina que seja sensível à diversidade linguística e cultural da região e que incorpore as demandas e perspectivas locais (Nunes & Lorke-Celin, 2011; Barahona, 2015; Kaiser, 2015; Contreras et al., 2017; Hernández-Fernández & Rojas, 2018; Harsch et al., 2020; Davies, 2021; Fandiño-Parra, 2021).

Em geral, há uma discussão contínua entre professores e pesquisadores da América Latina sobre a relevância e a importância do QCER para a região (Davies, 2021). De acordo com a análise dos documentos oficiais aqui selecionados, o QCER não foi amplamente adotado e, embora algumas instituições tenham começado a fazer experiências com seu uso, outras optaram por manter os referenciais existentes, ou desenvolver outros mais avançados, ou ainda elaborar novos que se adaptem melhor ao contexto linguístico e cultural da região.

Em países como México, Chile e Colômbia, a adoção do QCER levou ao desenvolvimento de exames nacionais de proficiência em idiomas com base nos padrões do Quadro. De acordo com os documentos oficiais dos Ministérios da Educação desses países, tais exames avaliam as quatro habilidades de aprendizado de idiomas e, também, fornecem um ponto de referência comum para a proficiência linguística, melhorando a confiabilidade e a comparabilidade das práticas de avaliação de idiomas. A Tabela 6 apresenta as informações a esse respeito.

TABELA 6
Certificações próprias em países latino-americanos

PAÍS	ESTRUTURA DE REFERÊNCIA OU CERTIFICAÇÃO
Colômbia	A avaliação de proficiência em idiomas é oferecida pelo Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), uma instituição pública de treinamento vocacional que analisa a proficiência em vários idiomas, inclusive o inglês. A avaliação testa habilidades de leitura, escrita, fala e audição.
Chile	O Exame Nacional de Inglês (ENL) é usado para avaliar a proficiência em inglês entre os alunos do ensino médio no Chile. O teste valida as habilidades de compreensão auditiva, leitura e redação.

(continua)

(continuação)

PAÍS	ESTRUTURA DE REFERÊNCIA OU CERTIFICAÇÃO
México	A Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM) administra avaliações de proficiência no idioma em inglês, bem como em outros idiomas, como francês, alemão e japonês. Esses testes avaliam as habilidades de leitura, escrita, audição e fala. Há ainda o Cenni, ou Certificación Nacional de Nivel de Idioma, que é um sistema de certificação utilizado no México para analisar o domínio de línguas estrangeiras, mas não está vinculado exclusivamente ao inglês. O objetivo principal do Cenni é avaliar e certificar a proficiência em diversas línguas, incluindo inglês, francês, alemão, italiano, japonês, entre outras.

Fonte: Elaboração das autoras com base nos documentos oficiais dos Ministérios da Educação de cada país.

Esses países podem ver poucos benefícios na adoção do QCER ou podem optar por desenvolver uma estrutura que se baseie em suas políticas linguísticas existentes (Nunes & Lorke-Celin, 2011; Barahona, 2015; Kaiser, 2015; Contreras et al., 2017; Hernández-Fernández & Rojas, 2018; Harsch et al., 2020; Davies, 2021; Fandiño-Parra, 2021; British Council et al., 2022). As avaliações podem diferir em conteúdo e formato. Além disso, alguns empregadores e universidades podem ter seus próprios requisitos e testes de proficiência no idioma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme sinalizado por Davies (2021), os desafios encontrados durante a implementação do QCER na América Latina são notáveis, porém, apresentam igualmente oportunidades para aprimoramento do ensino de língua inglesa e tudo que ela abarca. Nesse sentido, os textos selecionados para a revisão de literatura proporcionaram uma análise abrangente e multifacetada sobre a adoção e uso do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) na América Latina e possibilitaram a identificação dos prós e contras dessa adoção em diferentes países.

Mesmo que alguns países da América Latina já tenham adotado o QCER, é preciso adaptar esse referencial considerando a diversidade linguística e cultural da região. Para além da busca por uma estrutura padronizada, é crucial que o sistema educacional integre o multilinguismo e o multiculturalismo inerentes ao contexto latino (Nunes & Lorke-Celin, 2011), levando em conta esses elementos ao implementar alterações no currículo e nos programas de ensino de inglês.

Nunes e Lorke-Celin (2011) ainda destacam a importância do QCER ao promover o plurilinguismo e ao adequar descritores positivos às necessidades dos alunos. Essas perspectivas serão utilizadas para transcender a visão convencional do QCER como um simples padrão educacional, enxergando-o como uma ferramenta dinâmica capaz de ajustar-se à diversidade dos aprendizes, uma consideração essencial para o contexto latino-americano.

Percebe-se, portanto, que a implementação do QCER na América Latina é um processo dinâmico que exige uma abordagem equilibrada. Ele pode servir como uma ferramenta valiosa de referência, desde que seja adaptado considerando

as peculiaridades linguísticas e culturais da região. Em última análise, este estudo buscou contribuir para o diálogo em andamento sobre o papel do QCER na região latino-americana, destacando a necessidade de uma abordagem sensível à diversidade para garantir eficácia, equidade e justiça no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

- Barahona, M. (2015). *English language teacher education in Chile: A cultural historical activity theory perspective*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315689937>
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- British Council. (2023, 17 noviembre). *Una década de innovación: Ceibal en inglés*. <https://www.britishcouncil.uy/programas/educacion/ceibal-ingles>
- British Council, UK Association for Language Testing and Assessment (Ukalta), European Association for Language Testing and Assessment (Ealta), & Association for Language Testers in Europe (Alte). (2022). *Aligning language education with the CEFR: A handbook*. British Council; Ukalta; Ealta; Alte. <https://www.ealta.eu.org/documents/resources/CEFR%20alignment%20handbook.pdf>
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections* [Languages for Intercultural Communication and Education]. Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781847690807>
- Contreras, T. E. A., Uribe, M. Y. C., Zelaya, A. B. F., Gárate, C. N. O., & Guerra, C. M. S. (2017). *A study on vocabulary content alignment between the English language national curriculum and the standardized test TOEIC Bridge* [Informe final de seminario de grado para optar al grado de licenciado en Lengua y Literatura Inglesas, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/147011>
- Council of Europe. (2001). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press. <https://rm.coe.int/1680459f97>
- Council of Europe. (2020). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Creswell, J. W. (2007). *Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Artmed.
- Davies, P. (2021). *Appropriate English teaching for Latin America*. TESL-EJ Publications. <https://www.tesl-ej.org/books/davies.pdf>
- Fandiño-Parra, Y. J. (2021). Decolonizing English language teaching in Colombia: Epistemological perspectives and discursive alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 166-181. <https://doi.org/10.14483/22487085.17087>
- Gobierno de México. (s.d.). *Programa Nacional de Inglés (PRONI)*. Recuperado em 20 dez. 2024. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/programa-nacional-de-ingles-proni/>
- Harsch, C., Collada Peña, I. de la C., Gutiérrez Baffil, T., Álvarez, P. C., & García Fernández, I. (2020). Interpretation of the CEFR Companion Volume for developing rating scales in Cuban higher education. *CEFR Journal – Research and Practice*, 3, 87-97. <https://doi.org/10.37546/JALTSIG.CEFR3-5>

- Hernández-Fernández, J., & Rojas, J. (Eds.). (2018). *English public policies in Latin America: Looking for innovation and systemic improvement in quality English language teaching*. British Council. https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/RPD_Publication.pdf
- Kaiser, D. J. (2015). *Ceibal en Inglés report*. Webster University. https://www.academia.edu/24220271/Ceibal_en_Ingl%C3%A9s_Report
- Ley n. 26.206, de 14 de diciembre de 2006. (2006). Ley de Educación Nacional. Argentina. <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5ª ed.). Editora Atlas S.A.
- Mejía, A. M. (2011). The National Bilingual Programme in Colombia: Imposition or opportunity? *Apples: Journal of Applied Language Studies*, 5(3), 7-17. <https://apples.journal.fi/article/download/97825/55838/>
- Ministério da Educação (MEC). (2018). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. MEC. <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Documento-Final.pdf>
- Ministerio de Educación. (2006-2022). *Malla Curricular Comunicación Lengua Extranjera – Inglés*. Recuperado em 20 dez. 2024. <https://red.minedu.gob.bo/fuente/recurso/7077>
- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo 2016 – Lengua extranjera*. Recuperado em 20 dez. 2024. <https://educacion.gob.ec/curriculo-lengua-extranjera/>
- Ministerio de Educación. (s.d.-a). Plan de evaluaciones. *Curriculum Nacional*. Recuperado em 20 dez. 2024. <https://www.curriculumnacional.cl/evaluacion/plan-de-evaluaciones>.
- Ministerio de Educación. (s.d.-b). *Currículo Nacional de la Educación Básica. ¿Por qué actualizar el Currículo Nacional?* Recuperado em 20 dez. 2024. <https://minedu.gob.pe/curriculo/ajuste.php>
- Ministerio de Educación. (s.d.-c). *Dirección general de currículo*. Recuperado em 20 dez. 2024. <https://ministeriodeeducacion.gob.do/sobre-nosotros/areas-institucionales/direccion-general-de-curriculo>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Serie lineamientos curriculares: Idiomas extranjeros*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf
- Ministerio de Educación República de Nicaragua. (2024). *Inglés abre puertas*. Recuperado em 20 dez. 2024. <https://preview.bamford.com/>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación. (2007). Currículo Nacional Bolivariano: Diseño curricular del sistema educativo bolivariano. *Educare*, 11(39), 751-775. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102007000400020
- Nunes, E. C. R., & Lorke-Celin, F. (2011). O problema da adequação dos parâmetros do quadro europeu comum de referência e “A necessidade de emergir como os outros de nós mesmos”. *Revista X*, 2(1), 40-60. <https://doi.org/10.5380/rvx.v2i1.22892>
- Secretaría de Educación (Seduc). (2023, 19 julio). *Secretaría de Educación impartirá cursos gratuitos de inglés en el sistema educativo público*. Tegucigalpa, Honduras. <https://www.se.gob.hn/detalle-articulo/2002>
- Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, 95(3), 418-429. <https://www.jstor.org/stable/41262376>
- U. S. Embassy in Paraguay. (s.d.). *Programs to Support English Teaching and Learning*. Recuperado em 20 dez. 2024. <https://py.usembassy.gov/education-culture/english-language-program/>
- Wang, W., Xu, Y., Wang, B., & Mu, L. (2020) Developing interpreting competence scales in China. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 481. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00481>